

**Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

ЗБІРНИК

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА
СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
ПСИХОЛОГІЇ**

Випуск 14

**Кам'янець-Подільський
2021**

УДК 378.4 (477.43) (082):376+37.013.42+159.9

ББК 74.58+74.3

З-41

Рецензенти:

Супрун М.Д. – доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Вержихоська О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія:

О.Б. Белова, кандидат педагогічних наук, доцент; **Бугера Ю.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор (заступник головного редактора); **Ю.В. Галецька**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О.І. Дмитрієва**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т.В. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, доцент; **В.Е. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **О.П. Мілевська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, професор; **О.М. Опалюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент; **Ю.В. Сербалюк**, кандидат історичних наук, доцент; **Сімко А.В.**, кандидат психологічних наук, старший викладач; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **О.М. Ткач**, кандидат педагогічних наук, старший викладач.

Друкується за ухвалою вченої ради

факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 4 від 27 квітня 2021 року)

З-41 Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології / за ред. Н.С. Гаврилової.– Вип.14 - Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2021. – 246 с.

До збірника увійшли наукові праці студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, а також студентів інших університетів, які навчаються за спеціальностями 016 Спеціальна освіта та 23 Соціальна робота, в яких відображені результати проведених досліджень у 2020-2021 рр.

Адресується спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальностями 016 Спеціальна освіта та 23 Соціальна робота.

УДК 378.4 (477.43) (082):376+37.013.42+159.9

ББК 74.58+74.3

© Автори статей, 2021

ЗМІСТ

Андрощук В.А.	Комплексний підхід до подолання заїкання у молодших школярів, що перебувають у стані дистресу	7
Бабинчук Х.В.	Використання інтерактивних папок у формуванні звуковимови дошкільників	11
Бакальцева Т.С.	Формування міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями	15
Берегулько У.Р.	Використання знаково-символічних засобів у спеціальній освіті	19
Ванько Н.А.	Особливості розвитку дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями	24
Василенко О.В.	Особливості емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту	27
Визир М.М.	Активізація мовленнєвого спілкування у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	30
Воронцова В.Ю.	Аналіз проблеми професійного вигорання корекційних педагогів	36
Гарнюк М.І.	Особливості розвитку ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями	39
Гербут О.В.	Проблема становлення особистості в підлітковому віці в осіб порушеннями зору	43
Гнаткович У.В.	Підготовка майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	47
Гончарук Т.І.	Особливості формування фонематичних процесів у дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	51
Гривул Т.П.	Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту	55
Зіневич В.О.	Соціально-психологічні проблеми молодих сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах	61

Зінзюк М.В.	Особливості сенсорного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями	65
Завтур Н.В.	Визначення рівня засвоєння альтернативної комунікації дітьми з розладами спектру аутизму	68
Захарук А.О.	Своєрідність розвитку особистості дитини з інтелектуальним порушенням в онтогенезі	74
Кінащук Н.М.	Використання засобів арт-педагогіки у корекції розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	78
Карпюк А.І.	Особливості розвитку дітей з порушенням мовлення	82
Катіна Н.П.	Особливості розвитку самостійності у дітей з порушеннями мовлення	90
Козак А.А.	Визначення рівня сформованості передумов графічних навичок письма в школярів	94
Кондратюк Н. О.	Особливості формування взаємин дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивної групи	102
Корпош Н.З.	Особливості міжособистісних відносин у дошкільному віці	106
Корчинська М.А.	Особливості спілкування дошкільників із порушенням зору	109
Коцемир В.В.	Театралізована гра як засіб формування комунікативних навичок дошкільників з порушеннями мовлення	112
Кричковська Л.О.	Особливості проведення занять з ЛФК при порушеннях постави у дітей з ДЦП	117
Кушнір М.Д.	Актуальність проблеми стимулювання до навчання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах інклюзивного закладу	121
Кушнірик Н.В.	Особливості мислення дітей молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму	124
Лівак Є.В.	Особливості психомоторики підлітків з порушеннями інтелекту	128

Лісничка Н.	Вивчення характерних типів ставлення батьків до дітей з порушеннями мовлення	132
Макарук К.В.	Теоретичний аналіз проблеми використання мультимедійних технологій у роботі закладів дошкільної освіти	137
Максим'юк Г.	Характеристика порушення психомоторного розвитку у дітей з порушеннями писемного мовлення	141
Маринчук В.І.	Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку із порушенням зору	147
Марченко О.А.	Особливості екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями	150
Мельник О.М.	Теоретичні аспекти застосування здоров'я-зберігаючих технологій на уроках фізкультури для учнів з інтелектуальними порушеннями	154
Нечипорук І.О.	Стимуляція розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку засобами казок	159
Огар О.З.	Особливості формування граматичних категорій у дітей з інтелектуальними порушеннями	163
Онишко Л.В.	Формування складової структури слова у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення	166
Оноколюк Л.Р.	Використання арт-терапії на заняттях з розвитку мовлення з дітьми дошкільного віку	171
Приходько І.В.	Особливості співпраці корекційного педагога та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	176
Ростун М.Ю.	Теоретичні аспекти проблеми професійного вигорання у корекційних педагогів	179
Сільмаха Ю.	Участь батьків дітей з особливими освітніми потребами у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання	183

Сарай Т.В.	Методи формування відповідальності у студентів	187
Саранчук І.М. Швець О.І.	Роль ігрової терапії в логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	191
Стеха В.В.	Дослідження професійних інтересів старшокласників з інтелектуальними порушеннями	200
Фірка І.Ю.	Особливості статевого виховання молодших школярів з порушеннями розумового розвитку	204
Церковнюк Н.Г.	Особливості розвитку фонематичних процесів у дітей з артикуляційно-фонематичним типом порушення мовлення	207
Чабелець С.В.	Особливості розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями	212
Ченківська Є.І.	Формування навичок спілкування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту	215
Черневич Д.О.	Розвиток комунікативних вмінь у молодших школярів із затримкою психічного розвитку у системі корекційної роботи	222
Чорна В.С.	Формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушеннями інтелекту	226
Шаркевич І.А.	Дослідження логіко-математичних компетенцій дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку	232
Швець О.В.	Теоретичний аналіз дослідження проблеми навчання природознавства дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	237
Школярчук В.С.	Особливості сімейного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями	242

Андрошук В.А.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О.Б. Белова**

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ У СТАНІ ДИСТРЕСУ

У статті обґрунтовано необхідність комплексного підходу до подолання заїкання у молодших школярів, що переживають дистрес. Окреслено роль логопеда як ключової фігури у реалізації комплексного підходу, визначено його основні етапи.

Ключові слова: комплексний підхід, заїкання, дистрес, логопед.

The article deals with the complex approach to the overcoming of articulation disorders, such as stuttering at junior pupils with distress. The role of a speech therapist in complex treating such children was outlined.

Keywords: complex approach, distress, stuttering, speech therapist.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день функціонування кабінетів логопедичної практики окремо від навчальних та лікувальних закладів призводить до того, що терапія часто зводиться до механічного усунення мовленнєвого дефекту без урахування психологічної, неврологічної, фізіотерапевтичної складових, що обумовлює необхідність досліджень комплексного підходу до подолання заїкання у молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень.. Серед авторів корекційних програм заїкання слід виділити Ю. Горопашну [2], О. Чорну [5], С. Миронову і Л. Гуцал [3] та ін. У залежності від підходу, виділяють наступні методики лікування заїкання: логопедичні, психологічні, психотерапевтичні, логопсихотерапевтичні, соціо-реабілітаційні, медикаментозні, фізіотерапевтичні. Наголошується на необхідності поєднання зусиль фахівців різного профілю у роботі з подолання заїкання у дітей. Проблеми стресу і дистресу у дітей розглянуто у роботах В. Барабоє, О. Резнікова [1], О. Халіної [4] та ін. За впливом на життєдіяльність людини стрес поділяють на еустрес (так званий – позитивний) і дистрес (так званий – негативний).

Дистрес – це стан, при якому людина не в змозі повністю адаптуватися до навколишніх стресових ситуацій та спричинених ними наслідків і проявляє дезадаптивну поведінку. Практично відсутні роботи з питань комплексного підходу до подолання заїкання у дітей, що переживають дистрес.

Мета статті – висвітлити особливості комплексного підходу до подолання заїкання у молодших школярів, які переживають дистрес.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Міжнародної класифікації захворювань десятого перегляду, логоневроз, або заїкання – це порушення мовлення, яке характеризується частим повторюванням або пролонгацією звуків, складів, слів, частими зупинками або нерішучістю мовлення, що порушує його ритмічний хід. Причини виникнення заїкання достеменно не відомі, але підкреслюється роль сукупності генетичних, неврологічних, психосоціальних чинників. Поширеною є думка, що заїкання може виникнути внаслідок сильного переляку в ранньому дитинстві. Виникненню та закріпленню заїкання у дітей сприяють психолого-педагогічні чинники (хронічні стреси, патологічне виховання, порушення функціонування родини в цілому) [2]. Комплексний характер причин заїкання у дітей акцентує необхідність поєднання зусиль різних фахівців у подоланні цього розладу мовлення.

Заїкання має наступний механізм дії. У процесі мовлення виникають спазмами мовленнєвого апарату: язика, неба, губ або м'язів гортані. Такі спазми пов'язують із надмірним збудженням, що розповсюджується від мовленнєвого центру головного мозку до сусідніх структур, включаючи суміжні рухові центри кори та центри, які відповідають за емоції [3].

Логоневроз тягне за собою психологічні порушення – логофобію та уникаючу поведінку. Логофобія – це страх говорити, невпевненість, моделювання негативних мовленнєвих ситуацій. Пам'ять про те, що людина заїкається призводить до нових запинань, і це у свою чергу закріплює порушення мовлення на підсвідомому рівні.

Логоневроз виникає у результаті збою у роботі центральної нервової системи, який впливає на мовленнєвий апарат людини. Однією з причин такого збою може бути дистрес, що виникає в результаті дії стресорів, які впливають на стан нервової системи.

У роботі з подолання заїкання слід враховувати, що значна частина дітей із заїканням перебуває у стані дистресу, а отже потребує психокорекційної допомоги. Теоретичною передумовою останньої є

наукове поняття дистресу, а також дані щодо передумов і причин його виникнення.

Серед ознак дистресу у дітей молодшого шкільного віку виділяють наступні: відсутність апетиту, проблеми з харчуванням, скарги на біль у животі та головний біль, потреба часто ходити в туалет, недовірливість, переживання щодо майбутнього, байдуже ставлення до школи та дружби, проблеми зі сном, порушення мовлення (логоневроз, логофобія). Діти по-різному реагують на стресові ситуації залежно від індивідуальних психофізичних особливостей та навичок управління собою [4]. Школярі молодших класів повною мірою не усвідомлюють своїх негативних емоційних станів та їх причин, тому дистрес у них може проявлятися через розлади поведінки (дратівливість, примхливість, плач, агресивні або захисні сплески, погойдування, відмова від діяльності, яка раніше приносила їм задоволення, демонстрація переляку й страху, занадто велика або занадто мала прихильність до батьків або вчителя, невротичні прояви (закручування або розтягнення волосся, пітливість долонь, жування і смоктання, кусання шкіри та нігтів) тощо.

Таким чином, вплив дистресу на життєдіяльність дитини є негативним і проявляється як на психічному, так і на фізичному рівні, коли дитина починає скаржитись на болі у тілі, головний біль чи нудоту. Окрім того, у дитини можуть проявлятися невротичні звички та розлади. Для дітей молодшого шкільного віку у стані дистресу характерним є: помітне погіршення шкільної успішності; збільшення часу занять при зниженні результатів; виражене засмучення, хвилювання або вередування, небажання відвідувати школу, дотримуватись розпорядку дня або брати участь у спільних заняттях, гіперактивність, нервові тіки, апатія або зниження активності, постійні нічні кошмари; енурез, провокаційна поведінка: неслухняність, непокоря дорослим, агресія тривалого перебігу, часті та невмотивовані спалахи роздратування та люті.

Переживання дистресу притаманне дітям із порушеннями мовлення. Останні виступають як наслідком, так і одним із найбільш помітних симптомів наявності дистресу у дитини. З іншого боку, порушення мовлення є і сильним стресором, який спричиняє тривалі негативні переживання у дітей. У цьому випадку психокорекція дистресу потребує участі логопеда, що дозволяє усунути мовленнєві порушення.

Оскільки у багатьох випадках саме заїкання сигналізує про присутність дистресу у дитини, логопедична робота повинна враховувати дані діагностики психоемоційного стану дитини, передбачати контакт з батьками та організацію співпраці команди спеціалістів (невролога, фізіотерапевта, психотерапевта, соціального педагога, психолога, інструктора ЛФК), кожен з яких застосовуватиме свої методи і засоби впливу на дитину. Кожен із таких спеціалістів вирішуватиме свої корекційні завдання, а сукупний корекційний ефект дозволить нормалізувати нервово-психічні процеси, взаємини дітей з однолітками та у родині, виробити і закріпити правильні мовленнєві навички. Саме на плечі логопеда, як спеціаліста, до якого у першу чергу звертаються по допомогу батьки дитини із заїканням, лягає завдання провести розширену клініко-психолого-педагогічну діагностику дитини, скласти індивідуальний корекційно-розвивальний маршрут, а також донести до батьків необхідність вирішувати проблему комплексно та систематично.

Комплексна робота з подолання заїкання у дітей із дистресом передбачає низку послідовних етапів. На попередньому етапі роботи з дитиною із заїканням та дистресом відбувається оцінка рівня вмотивованості батьків до співпраці. Інформаційний етап включає обговорення результатів початкової клінічно-психолого-логопедичної діагностики дитини, формування позитивної установки сім'ї на участь у заняттях, формування інформаційної готовності батьків до проведення корекційно-логопедичної роботи з дітьми. Вирішення індивідуальних корекційно-розвиваючих завдань передбачає участь батьків у корекційно-розвивальному процесі. Рефлексивний етап спрямований на обговорення підсумкової діагностики, якісну оцінку результатів проведеного корекційного впливу, визначення алгоритму подальших дій.

Висновки. Перед логопедом виникають вкрай відповідальні завдання реалізації комплексного підходу до подолання заїкання, оскільки більшість таких дітей переживають дистрес. З метою реалізації комплексного підходу вживаються такі заходи, як клініко-психолого-педагогічна діагностика психоемоційного стану дитини, встановлення контакту з батьками, організація співпраці команди спеціалістів, кожен з яких застосовує свої методи і засоби впливу на дитину. Лише комплексний підхід до подолання заїкання у молодших школярів у стані дистресу буде ефективним, принесе стабільні результати та дозволить уникнути рецидивів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабой В.А., Резніков О.Г. (2013). Фізіологія, біохімія і психологія стресу: монографія. К.: Інтерсервіс. 314 с.
2. Горопашна Ю. (2009). Формування плавного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із заїканням засобами психологічного тренінгу. Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка. 96 с.
3. Гуцал Л.Л., Миронова С.П. (2010). Корекція заїкання у молодших школярів. К.: Шкільний світ. 120 с.
4. Халіна О. (2016). Діти у стресових і надзвичайних ситуаціях: рекомендації щодо надання психологічної допомоги. Психолог. №23-24.
5. Чорна О.Н. (2013). Психолого-педагогічна діагностика та корекція заїкання у дітей. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс. 147 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

Бабинчук Х.В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
старший викладач **Л.І. Лісова**

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПАПОК У ФОРМУВАННІ ЗВУКОВИМОВИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті описані особливості використання інтерактивних папок у формуванні звуковимови дітей дошкільного віку, зокрема прискоренні процесу автоматизації і диференціації звуків.

Ключові слова: звуковимова, інтерактивні папки, дошкільники.

The article describes the features of the use of interactive folders in the formation of the pronunciation of sounds of preschool children, in particular the acceleration of the process of automation and differentiation of sounds.

Key words: pronunciation of sounds, interactive folders, preschool children.

Постановка проблеми. На зміну традиційному приходять продуктивне навчання, яке спрямоване на розвиток творчих здібностей, і перед педагогами стоїть завдання пошуку нових нестандартних форм взаємодії з вихованцями. Для успішного оволодіння фонетичною стороною мовлення дошкільниками та наповнення розвивального

середовища дошкільного закладу дедалі частіше починають створювати та активно використовувати перспективний метод в роботі – інтерактивні папки – лепбуки [2]. Структура та зміст цього посібника може постійно оновлюватися та поповнюватися новим матеріалом. Безпосередньо процес створення такого навчального посібника дозволяє дитині бути учасником всього процесу та включатися на будь-якому з етапів.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес формування звуковимови є складним, адже дитині необхідно докласти зусиль, щоб навчитися сприймати звернене до неї мовлення і керувати власними мовленнєвими органами для її відтворення. Сучасні дослідження (Н. Гаврилової, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович та інших) дають змогу відстежити послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів дітей в онтогенезі [1; 5; 6].

Мета статті – вивчити особливості використання інтерактивних папок у формуванні звуковимови дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу.

Лепбук (від англ. Lapbook – наколінна книжка) або інтерактивна тематична папка, саморобна паперова книжка з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухливими деталями, в якій вміщено дидактичні матеріали з певної теми. Вперше даний термін використала письменниця Теммі Дабі, вона запропонувала вкласти ці міні-книжечки в одну оригінально оформлену папку і назвала її «лепбук». Адже весь дидактичний матеріал у такій «книзі» з легкістю може розташовуватись на колінах у дитини.

Технологія «лепбук» допомагає дітям в ігровій формі засвоїти певний матеріал вказаної тематики, тобто це добірка різних матеріалів та форм роботи з дітьми. Даний посібник відкриває двері у світ творчості дитини, сприяє вираженню власної неповторності та креативності, а педагогів стимулює до постійного пошуку та самовдосконалення. Їх можна використовувати в межах опрацювання з дошкільниками певних тем чи реалізації проектів. В інтерактивних папках розкривається зміст самого терміну, переваги використання у навчальній діяльності з дошкільниками, особливості роботи педагогів та дітей з ним. Під час створення інтерактивних папок всі елементи та оформлення мають бути підпорядковані оптимальному розкриттю його змісту [4].

Посібник відкриває широкі можливості для використання його у дитячому садку та у сімейному вихованні. Оскільки всі лепбуки створюються власноруч дітьми та дорослими, то вони мають чудову

нагоду виявити власні творчі здібності. Логопед та батьки можуть спрямовувати дитину в процесі створення папки питаннями, але остаточне рішення має приймати лише дитина, адже в посібнику відображається світ та досвід малюка. До того ж в будь-який час є можливість поновити чи розширити інформацію в інтерактивній папці, наприклад, замінити зображення до завдання чи додати ще одне завдання до дидактичної гри.

Інтерактивна папка відповідає всім вимогам до предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Це інформативний, багатофункціональний посібник, що сприяє розвитку творчої уяви, може використовуватись одночасно групою дітей (в тому числі за участю дорослого як партнера), має дидактичні властивості.

Лепбук має бути інтерактивним і після свого завершення, адже він вже є частиною освітнього процесу та розвивального простору. Оптимально буде, якщо дитина час від часу матиме можливість його поповнювати, в міру розвитку та накопичення досвіду. Важливо, щоб дошкільники отримували задоволення, працюючи з таким посібником. При цьому не слід перевантажувати посібник, адже велика кількість компонентів відволікають дитину і важко буде сконцентруватися на необхідному матеріалі. Інтерактивна папка в першу чергу має допомагати дошкільникам за власним бажанням організувати та узагальнити інформацію за темою, що вивчається і краще зрозуміти та запам'ятати накопичений матеріал. Це гарний спосіб повторення вивченого, тому що дитина має змогу в будь-який зручний час просто відкрити посібник і повторити матеріал книжечки, яку виготовила власноруч [4].

В освітньому процесі закладів дошкільної освіти інтерактивні папки використовують для активізації мовлення, пізнавальних інтересів дітей, створюючи сприятливі умови для самовдосконалення та самореалізації, розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку.

Останнім часом все більше педагогів виявляють зацікавлення до даної технології. Адже в такому посібнику можна поєднувати завдання з різноманітних видів діяльності дітей, зокрема пізнавальної, дослідницької, практичної, ігрової, мовленнєвої, а також регулювати рівень складності завдань. Це чудове сховище для ігор, вправ та інших матеріалів.

Лепбук сприятливо впливає на розвиток мовлення дошкільників. Діти середньої та старшої групи починають правильно вимовляти слова,

відбувається диференціація звуків, також логопед пропонує сюжетні картинки та різноманітні зображення для складання розповідей. За допомогою дидактичного матеріалу, вміщеного в інтерактивній папці, діти вчаться правильно вимовляти фонemi, склади, слова; говорити повільно і чітко, уважно розглядати ілюстрації, складаючи описові речення та поповнювати словниковий запас.

Метою використання інтерактивних папок для формування правильної звуковимови є:

- прискорення процесу автоматизації і диференціації звуків;
- формування граматичних категорій;
- удосконалення фонематичного слуху і лексико–граматичних категорій;
- розвиток зв'язного мовлення;
- формування психологічної основи мовлення;
- удосконалення дрібної моторики пальців;
- поповнення активного словника дошкільників [3].

Сучасний підхід до організації роботи щодо розвитку звукової культури мовлення, зокрема формування правильної звуковимови, дозволяє зацікавити вихованців і зробити заняття більш продуктивним. Одним з компонентів лепбуків для розвитку артикуляційного апарату, вимови звуків, закріплення та збагачення словникового запасу, формування граматичної правильності мовлення, розвитку зв'язного мовлення є дидактичні вправи. Їх можна використовувати як самостійний елемент, або ж включати до складу дидактичних ігор та занять. Зміст дидактичних вправ переважно залежить від теми посібника та засвоєних дітьми мовленнєвих умінь та навичок.

Враховуючи особливості дітей середнього дошкільного віку у сприйманні навчального матеріалу, вважаємо найбільш доречним використання інноваційної технології «лепбук». Адже зміст і спосіб представлення таких дидактичних посібників дає змогу постійно доповнювати, оновлювати, урізноманітнювати дидактичні вправи, ігри, ілюстрації. Це є динамічні демонстраційні матеріали, які дозволяють зацікавити вихованців та зробити заняття значно продуктивними та ефективними.

Висновки. Найголовніший результат використання інноваційної технології «лепбук» для формування правильної звуковимови дошкільників – сформовані у дітей процеси автоматизації та диференціації звуків, удосконалення фонематичного слуху, розвиток

зв'язного мовлення, що покращить комунікативні навички та підвищить рівень оволодіння рідною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н.С. (2011). *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 200 с.
2. Крутій К.Л. Лепбук як дослідницький проект дошкільників. URL: <http://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika>
3. Пляцок А. (2017). Використання технології «лепбук» в роботі з дошкільниками. Вінниця: КУ «ММК». 45 с.
4. Ринчовська Т., Соломонюк С. (2017). Створюємо лепбуки для опанування ідей сталого розвитку. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. №8. С.46-52.
5. Рібцун Ю.В. (2013). Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. К.: Кафедра. 283 с.
6. Собонович Є.Ф. (2007). Содержание логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста // *Теорія та практика сучасної логопедії*. Вип.3. С.78-96.

УДК 376.015.3-056.36:316.47

Бакальцева Т.С.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук

О.В. Чопік

ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті представлено та обґрунтовано умови розширення досвіду міжособистісного спілкування підлітків з інтелектуальними порушеннями, вказано напрямки здійснення такої взаємодії: організація міжособистісного спілкування під час спільної діяльності учнів, організація попарного спілкування учнів в процесі їх спільної діяльності.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, учні з інтелектуальними порушеннями, спільна діяльність.

The article presents and substantiates the conditions for expanding the

experience of interpersonal communication, indicates the directions of such interaction: organization of interpersonal communication during the joint activity of pupils; organization of pair communication of pupils in the process of their joint activity.

Key words: interpersonal relations, pupils with intellectual disorders, joint activity.

Постановка проблеми. Розроблення різних інтегративних моделей, створення програм інклюзивного навчання, відкриття нових типів навчальних закладів – все спрямоване на те, щоб сприяти більш повноцінній соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, пристосуванню їх до суспільства. Втім для дітей з інтелектуальними порушеннями сьогодні найбільш ефективним вважається навчання у закладах освіти, де створені сприятливі умови для загального психофізичного розвитку, становлення особистості, надаються можливості оволодіння певними професійними знаннями, вміннями та навичками. Тому в системі освіти таких дітей основними закладами є спеціальні школи, більшість з яких складають школи інтернатного типу.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналітичний огляд теоретичних та емпіричних досліджень (Н. Гончарук, В. Кузьмін, А. Пимшина, О. Потамошнєва, Л. Руденко та інші) показав, що у дітей-вихованців закладів інтернатного типу спілкування з однолітками має примусовий характер, виникає феномен вимушеної любові і дружби, регламентації життєдіяльності дитини.

Мета статті – висвітлення напрямів, методів та прийомів роботи з навчання та активізації міжособистісних стосунків учнів з інтелектуальними порушеннями, які навчаються у спеціальних школах інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що діти, які виховуються у закладах інтернатного типу, згодом відчують на собі різні наслідки соціального та біологічного походження, демонструють протягом всього перебування в цих закладах відхилення в соматичному і психічному розвитку, в пізнавальній діяльності, поведінці, спілкуванні з іншими людьми. Вихованці шкіл-інтернатів і дитячих будинків прагнуть до спілкування, і, в той самий час, не вмють спілкуватися, часто вступають в агресивні відносини або утримуються від спілкування [2; 3].

Дитина постійно спілкується з однією і тією ж групою однолітків, не може віддати перевагу іншій групі, і, разом з цим, не може бути

виключеною з неї. Обмеження особистісного вибору приводить до низької самостійності та ініціативності, ускладнює саморегуляцію особистості та розвиток внутрішнього самоконтролю. В результаті виникає дефіцит моделей і зразків соціальної поведінки для наслідування і засвоєння, що перешкоджає засвоєнню і відтворенню соціального досвіду, а отже і соціальній адаптації. Наслідки депривації в цьому випадку виявляються більше вираженими, впливають безпосередньо на процеси соціалізації [1; 4].

Основні завдання з формування міжособистісних стосунків учнів з інтелектуальними порушеннями є: розвиток емоційної сфери і виявлення окремих особистих настанов; підсилення соціальної спрямованості поведінки підлітків; збагачення соціальних уявлень про явища і засоби міжособистісної взаємодії; навчання відокремленню, усвідомленню, відтворенню і аналізу різних типів соціальних взаємовідносин; формування навичок переносу моделей соціальних взаємовідносин і взаємодій в практику реального спілкування [5].

Основний акцент в організації та проведенні роботи поставлено на організації спільної діяльності дітей. З цією метою їх навчали працювати в парах, формували уміння спілкуватися з приводу навчального завдання, уміння підкоряти власні інтереси інтересам спільним.

На базі спеціальної школи-інтернату було організовано «Юнацький клуб», який виступав як форма виховної роботи і спосіб активного включення підлітків в спільну діяльність засобом організації інтимно- особистісного спілкування, яке ми розглядали як провідний вид діяльності підліткового віку. У корекційно-виховній роботі клубу ми виділили чотири етапи.

1 етап – «Базовий». На цьому етапі відбувалося збагачення емоційно-вольової сфери, корекція окремих особистісних особливостей, розвиток соціальної спрямованості, формування соціальних уявлень.

2 етап – «Мистецтво близьких стосунків» – присвячений знайомству зі зразками міжособистісних стосунків.

3 етап – «Веселі й добрі ігри». Основним завданням цього етапу стало формування у підлітків навичок відтворення соціальних стосунків між людьми в процесі ігрової діяльності.

4 етап – «Серйозні ігри». На цьому етапі формувалися міжособистісні стосунки в спеціально змодельованих проблемних ситуаціях морально-навчального характеру.

Розглянута корекційно-розвиткова робота передбачає блокову

систему проведення занять. Так, було розроблено і впроваджено наступні блоки: формування соціальної перцепції; формування навичок спільної діяльності; корекція емоційного стану; зняття конфліктності й психологічна корекція агресивності.

1. *Формування соціальної перцепції.*

У завдання даного блоку входить формування в дітей навичок практичного володіння виразними рухами (мімікою, жестами, пантомімікою); формування уявлень про емоції людини, розуміння основних емоційних станів; розвиток інтересу до оточуючих людей і комунікативних навичок. Засоби роботи: ігри, лялько-терапія, малювання, спеціальні прийоми неігрового типу, виразні етюди, розглядання малюнків і фотографій.

2. *Формування навичок спільної діяльності.*

До завдань цього блоку входить: формування ділового спілкування з орієнтацією на «ненасильницьку модель поведінки»; формування навички спільного формування мети діяльності; формування навички спільного планування дій; розвиток терпимості до думки партнера; підвищення рівня самоконтролю в спілкуванні з партнером по спільній діяльності; розвиток способів творчого самовираження в процесі комунікативної діяльності. Засоби роботи: ігри, спільне малювання з наступним груповим аналізом результатів художніх робіт, моделювання й аналіз заданих ситуацій.

3. *Корекція емоційного стану.*

Завдання: зняття емоційної напруги; підвищення самооцінки школярів з інтелектуальними порушеннями у результаті створення ситуації успіху й корекція невпевненості в собі; підвищення самоконтролю стосовно прояву свого емоційного стану в ході спілкування; корекція тривожності дитини. Засоби роботи: різні елементи арт-терапевтичної психокорекції, лялько-терапія, психотехнічні ігри й вправи, релаксаційний тренінг.

4. *Зняття конфліктності й психологічна корекція агресивності.*

Основними напрямками роботи тут є зняття конфліктності й емоційної напруги в дітей і корекція агресивності в дітей. Засоби роботи: психотехнічні ігри й вправи, моделювання й аналіз заданих ситуацій, лялько-терапія, різні види малювання.

Висновки. Таким чином, формування міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями в процесі спільної діяльності відрізняється своєрідністю, обумовленою особливим типом організації

їх життєдіяльності. Для формування міжособистісних стосунків необхідна система психолого-педагогічних заходів як організаційного, так і змістовного характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарук Н. (2003). Дослідження міжособистісних стосунків учнів допоміжної школи // *Дефектологія*. №1. С.25-27.
2. Кузьмін В.В. (2017). Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільство дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект // *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. №1. С.4-8.
3. Пимшина А.В. (2008). Социально-психологические условия формирования личности детей-сирот и лишенных родительской опеки младшего школьного возраста в условиях школы-интерната // *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. Луганськ. №12. С.212-219.
4. Потамошнієва О.М. (2004). Навчання навичок міжособистісного спілкування розумово відсталих дітей // *Дефектологія*. №1. С.27-30.
5. Руденко Л.М. (2014). Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки // *Педагогічні науки*. Випуск 121. С.197-205.

УДК 376-056.2/3

Берегулько У.Р.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **О.В. Гаврилов**

ВИКОРИСТАННЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНИХ ЗАСОБІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті зроблена характеристика знаків і символів, які використовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Означену знаково-символічну систему як один з напрямків організації освітнього простору для дітей.

Ключові слова: знак, символ, знаково-символічна система, освітній простір, діти з особливими освітніми потребами.

The article describes the signs and symbols used for working with children with special educational needs. This symbol system we describe as one of the directions of the organization of educational space for children.

Keywords: sign, symbol, symbol system, educational space, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Людина, починаючи з дня свого народження, включається до світу знаків і знакових систем, який створений як завдяки природним умовам, так і соціальному середовищу. Комбінаторна природа побудови знакових систем та їх використання у психічному розвитку людини дуже різноманітна. Теоретичні та експериментальні дослідження переконливо доводять, що за умов широкого застосування знаків став можливим розвиток людської культури в цілому і кожної особистості зокрема.

Аналіз останніх досліджень. Знаки, як засоби соціального зв'язку дитини із середовищем, виступають одним із механізмів, що забезпечують спосіб діяльності дітей відповідного віку були предметом дослідження Л. Виготського, В. Мухіна, М. Осоріна, О. Сапогова, А. Соломоник, Д. Ельконіна та інших.

Поняття “знак” є предметом вивчення науковців різних галузей знань: гносеології, логіки, лінгвістики, семіотики, психології, які намагаються відповісти на ряд питань, пов'язаних із природою пізнання та способів діяльності тих, хто пізнає. Кожна наука пропонує власний підхід до розкриття сутності цього поняття та його функціонального призначення.

Мета статті – охарактеризувати знаки та символи в контексті їхнього використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Знак (англ. *sign, mark*, нім. *zeichen n, merkmaln*) – матеріальний, чуттєво сприйманий об'єкт, який виступає в процесах пізнання та спілкування в ролі замітника (представника) іншого предмета, явища, дії або події, і використовується для одержання, зберігання, перетворення та передачі інформації [5].

Знаком можуть виступати об'єкт, зображення, написане, слово, що заміняє собою деяке інше поняття, використовуючи для цього асоціацію, подібність або домовленість (наприклад матеріальний об'єкт може використовуватись для позначення абстрактного поняття). Символи (англ. *symbol*) вказують (або слугують як знак) на ідеї, поняття або інші абстракції [6].

В нашому аспекті поняття “знак” розглядається в контексті більш широких понять “знакова система” і “знакова ситуація”. Знакова система трактується як матеріальний посередник у взаємодії інших систем. Проста знакова система є матеріальним посередником, що слугує обміну інформацією між двома системами. Знакова ситуація – це нероздільна без втрати значень частина знакової системи. Знак же виступає частиною знакових ситуацій, яка повторюється, це те, що виділяється із системи [4].

Найзагальнішим поняттям у психології є поняття діяльності, який інколи трактується як семіозис. Згідно з означенням Ч. Моррриса, “семіозис або знаковий процес розглядається як відношення п’яти складових – V, W, X, Y, Z – в якому V викликає у W схильність до визначеної реакції X на певний вид об’єкта Y при певних умовах Z. У випадках, де існує це відношення, V є знак, W – інтерпретатор, X – інтерпретанта, Y – значення в контексті означування, сигніфікація, а Z – контекст, в якому зустрічається знак” [3].

У результаті, знакова ситуація виникає там, де мають місце наступні відношення: 1) “знак – знак” (синтактика); 2) “знак – поняття” (семантика); 3) “знак – людина” (прагматика); 4) “знак – об’єкт” (сигматика); 5) “людина – людина” (знак використовується для комунікативного процесу). Останнє відношення вважається провідним [4].

У психології поняття “знак” і “символ” розглядають у прагматичному аспекті й визначають наступним чином: “знак – предмет, (явище), що слугує представником іншого предмета, явища, процесу”. “Символ (від грец. *symbolon* – умовний знак) – образ, який є представником інших (як правило, досить різноманітних) образів, змістів, відношень”. При цьому зазначається, що “символ” є поняттям, спорідненим з поняттям “знак”, але їх необхідно розрізняти. Для знака (особливо у формально-логічних системах) багатозначність – явище негативне: чим однозначніше розшифровується знак, тим конструктивніше він може бути використаний. Символ, навпаки, чим багатозначніший, тим змістовніший [2].

З точки зору функціонального підходу до розуміння сутності понять “знак” і “символ”, який має витоки в діалектичній логіці, знаки позначають зміст того чи іншого знання, а символи його розкривають (зображують, виражають ставлення суб’єкта до нього). Функціональне існування символу полягає в тому, що він виступає засобом, знаряддям виявлення сутності інших речей, що чуттєво сприймаються, тобто

загального. У навчанні такі функціональні відмінності знаків і символів не є суттєвими, тому їх множину можна називати множиною знаково-символьних засобів. У навчальній діяльності учнів вони виконують заміщувальну, пізнавальну та комунікативну функції, за їх допомогою утворюється інформаційна основа учіння [4].

Освіта дітей з порушеннями розумового розвитку – це достатньо складний процес їхньої інтеграції в суспільство. В сучасному освітньому середовищі відбувається перегляд традиційних вимог до навчального процесу. Відповідно до вимог програми Нової української школи і з урахування загальноєвропейських традицій навчальний процес в закладах дошкільної і загальної середньої освіти передбачає створення оптимальної освітньої зони розвитку компенсаторних процесів у випадку наявності у дитини тих чи інших порушень. Організація корекційно-розвиткової роботи для дітей з особливими освітніми потребами передбачає створення оптимальних умов її підтримки (всупереч регресивній природі будь-якого порушення розвитку). В сучасному освітньому просторі передбачено забезпечення соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами шляхом створення оптимального навчального та корекційно-розвивального середовища в умовах закладу спеціальної або загальної середньої освіти.

Враховуючи інтенсивність підвищення інформаційної насиченості змісту освіти, включення в освітнє середовище всіх без виключення дітей актуальним на сьогодні є пошук нових шляхів щодо підвищення ефективності корекційно-розвиткового навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Одним з напрямків такої інтенсифікації освітнього процесу є використання в закладах спеціальної та загальної середньої освіти знаково-символічної системи, яка дає можливість полегшити освітню і в цілому соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до умов оточуючого середовища.

Суспільство існує в єдиному знаково-символічному просторі, в якому знаки та символи набувають все більшого значення, оскільки в одному знакові міститься цілісна інформація, яку зручно використовувати для орієнтування в навколишньому середовищі, для розвитку навчальних навичок (навчання читання, рахування) та спілкування. При цьому система знаків та символів проявляє себе в усіх формах людської діяльності по відношенню суб'єкта до світу об'єктів реалізованих в практичній, пізнавальній та естетичній діяльності, коли

відбувається передача значень, які характеризуються ціннісними нормами [1].

Особливу роль просторова знаково-символічна система знань відіграє в навчанні дітей, оскільки використання знаків і знакових систем дозволяє у стислому вигляді передавати значний обсяг інформації, а вміння оперувати символічними засобами в навчальному процесі сприяє їхньому розумовому розвитку. Знаки, як засоби соціального зв'язку дитини із середовищем, виступають одним із механізмів, що забезпечують спосіб діяльності дітей відповідного віку.

Висновки. Таким чином необхідно відзначити, що суспільство живе у знаково-символічному просторі. Просторова знаково-символічна система знань – психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в основу якої покладені предметно-просторові знаки та символи, які еволюціонують в процесі розвитку людини шляхом формування між ними системних зв'язків та залежностей. Дана система є доцільною при організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних вікових груп і нозологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каменщук Т.Д. (2018). Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю // Дис. канд. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. К., НПУ ім. М.П. Драгоманова.

2. Лексикон загального та порівняльного літературознавства (2001) / за ред. А.Волкова. Чернівці: Золоті литаври. 634 с.

3. Моррис Ч.У.(2001). Из книги “Значение и означивание”. Знаки и действия // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. 2-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. С.129-143.

4. Тарасенкова Н.А. (2008). Навчання математики і семіотика: точки дотику // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. Випуск №1. С.234-238.

5. Філософський енциклопедичний словник (2002) / за ред. В.І. Шинкарука та ін. К.: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис. 742 с.

6. Шевченківська енциклопедія: у 6 т. (2015) / Гол. ред. М.Г. Жулинський. К.: Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. Т. 5. С.736-757.

Ванько Н.А.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті розглядаються основні аспекти розвитку дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями. Здійснено теоретичний аналіз особливостей розвитку дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями та дітей з типовим розвитком. Обґрунтовано актуальність надання ранньої корекційно-розвиткової роботи.

Ключові слова: ранній вік, діти з інтелектуальними порушеннями, особливості психофізичного розвитку.

The article describes the main aspects of the development of young children with mental disorders. An analysis of the development of young children with mental disorders and children with normative development is conducted. The importance of providing early correctional and developmental work is determined.

Keywords: early age, children with mental disorders, features of psychophysical development

Постановка проблеми та актуальність. Для успішності ранньої корекційно-розвиткової роботи одним з вагомих чинників є розуміння фахівцями особливостей розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Д. Ісаєв, А. Катаєва, В. Попов, Є. Стребелева та ін. визначили, що діти з інтелектуальними порушеннями починають відрізнятися від своїх однолітків ще в перші тижні життя. Особливості психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями від народження раннього віку доцільно розглядати у порівнянні з дітьми з типовим розвитком, зокрема найважливіших психічних новоутворень.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості розвитку дітей раннього віку вивчали: А. Богуш, А. Гезель, Т. Грицишина, Т. Гурковська, Ю. Ляховська, В. Манова-Томова, Л. Обухова, В. Рагозіна та ін. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували: Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнев, О. Лурія, В. Петрова, В. Синьов, Н. Стадненко, Н. Коломинський та ін. Вивченню окремих аспектів проблеми розвитку та корекції порушень

розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями раннього віку присвячені праці В. Лубовського, Е. Мастюкової, С. Миронової, Е. Стребелевої, В. Тарасун, Л. Шипіциної, Д. Шульженко та ін. Незважаючи на вклад вчених у дослідження цієї проблеми, вона залишається актуальною, зокрема особливості роботи ІРЦ з дітьми раннього віку з інтелектуальними порушеннями.

Метою нашої статті є визначення особливостей розвитку дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. В. Синьов, М. Матвеева, О. Хохліна описуючи психологічні особливості дітей раннього віку зазначають, що вже на першому році життя відставання у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями стає виразним. Зокрема, у дітей формується польова поведінка, вони хапають предмети, кидають їх, можуть виконувати якісь маніпуляції з предметами при цьому їх абсолютно не досліджуючи. Тобто не розглядають предмет, не обстежують його, а просто виконують маніпуляції (кидання, кусання) [6].

Однією з головних особливостей дітей з типовим розвитком другого року життя є виникнення предметної діяльності. Вони починають розв'язувати завдання шляхом виконання дій предметами. Вже на третьому році життя ця діяльність стає провідною. Значний вплив на розвиток дитини мають предметні дії зіставлення та знарядійні, що передбачають приведення одного предмету у відповідність до іншого, з опорою на його відповідні ознаки. Дії зіставлення дитина опановує завдяки особистому досвідові, а знарядійні формуються за допомогою дорослого. В цей же час у дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями самотійно предметна діяльність не формується. Іграшки та предмети навколо них не викликають у дитини інтересу. Взаємодія з іграшками зводиться до маніпулювання, при цьому маніпуляції є неадекватними, не передбачають використання властивостей предметів, їх призначення. Без допомоги дорослого не розвиваються такі види діяльності як малювання, гра та самообслуговування [1, с. 9-10].

Всі ті види діяльності, якими дитина у нормі оволодіває самотійно дітей з інтелектуальними порушеннями потрібно вчити. Іноді у дітей розвивається інтерес до наслідування дій дорослих, в такому випадку це є основою корекційної роботи.

Особливої уваги потребує розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Середньо статистично мовлення починає з'являтися ще на першому році життя. Р. Лалаєва, В. Петрова,

Є. Соботович, Ж. Шиф та ін. досліджували мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони визначили, що елементарне розуміння зверненого мовлення виникає приблизно в два роки, лепет у дітей з'являється до кінця першого року життя, щоправда лише у половини дітей. Часто діти не розуміють інтонацій у мовленні дітей. Не співставляють себе зі своїм ім'ям та не реагують на нього. Перші слова у дітей з інтелектуальними порушеннями можуть з'явитись після двох років, а перші речення їм важко сформулювати й у три роки. Діти повторюють слова та речення за дорослими, проте не завжди розуміють їхнє значення [3, с. 43-44].

В цілому ж, як зазначають вчені (Ю. Белякова, Л. Виготський, Д. Ісаєв, А. Катаєва, Г. Мішина, Н. Морозова, Т. Ніколаєва, Є. Стребелева та ін.) закономірності розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями такі ж самі як і у дітей з типовим розвитком, виникнення порушень психічних процесів має вторинний характер. Рання корекційна робота може забезпечити попередження, послаблення і виправлення окремих з них та сприяти максимально можливому розвитку можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями [3, с. 44].

Висновки. Отже, розвиток дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями характеризується значним відставанням від нормо типових показників. Особливо помітно це відставання у процесі оволодіння предметною діяльністю, мовленням та прямоходінням. В загальному варто відзначити, що здійснення ранньої корекційно-розвиткової роботи дає можливість попередити, послабити або подолати вторинні порушення у розвитку.

Перспектива дослідження. Перспективним напрямом дослідження буде вивчення особливостей та умов ефективності роботи ІРЦ з дітьми раннього віку з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Катаєва А.А., Стребелева Е.А. (1998). Дошкольная олигофренопедагогика. М.: ВЛАДОС. 208 с.
2. Мастюкова Е.М. (1997). Лечебная я педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: ВЛАДОС. 304 с.
3. Миронова С.П. (2014). Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 260 с.

4. Миронова С.П. (2011). Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку / С.П. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. №5. С.65-72.

5. Павелків Р.В. (2015). Вікова психологія: підручник. К.: Кондор. 469 с.

6. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталого дитини. К.: Знання. 359 с.

УДК 159.942.5-056.313

Василенко О.В.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Н.М. Дідик**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті проаналізовано характеристики емоцій дітей з порушеннями розумового розвитку. Обґрунтовано залежність емоційного та інтелектуального розвитку та важливість виправлення їх порушень.

Ключові слова: емоційний розвиток, дитина з інтелектуальними порушеннями, дисфорія, емоційна сфера

The article analyzes the characteristics of emotions of children with intellectual disabilities. The dependence of emotional and intellectual development and the importance of correcting their disorders are substantiated.

Key words: emotional development, child with intellectual disabilities, dysphoria, emotional sphere

Постановка проблеми. Емоційний розвиток займає одне з важливих місць у формуванні особистості дитини та є складовою частиною емоційного інтелекту особистості. Варто зауважити, що розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями суттєво відрізняється від формування психіки дітей з типовим розвитком. Порушення емоційно-вольової сфери в дітей з інтелектуальними порушеннями швидше виникає як вторинне відхилення, яке формується на основі значного ураження пізнавальної та інтелектуальної сфери. Ж.І. Шиф

зазначає, що динаміка емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається так само як і в дітей з типовим розвитком, хоч з деякою затримкою та специфічністю [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту внесли дослідження Л. С. Белкіна, О.М. Граборова, Н.М. Стадненко, І.В. Товпашко. Е.О. Хейсерман, Л.М. Шипіциної, Ж.І. Шиф, Т.М. Федорової, С.Д. Яковлевої та ін. Вони описали, що наявність органічного дефекту і пов'язане з ним загальне порушення динаміки нервових процесів позначається на вищих формах психічної діяльності дитини з порушеннями розумового розвитку, змінюючи її відносини, переживання, емоційні прояви. Разом з тим, ця проблема вивчена недостатньо, тому **метою** дослідження – проаналізувати особливості емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Розвиток емоцій дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлений, насамперед, специфікою структури дефекту – наявністю недорозвитку інтелекту та афективно-вольової сфери, значними утрудненнями у формуванні вищих потреб і мотивів. За словами Л. М. Шипіциної, емоційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями – незріла, мало диференційована: тонкі відтінки почуттів їм недоступні [4].

Незрілість особистості дитини з інтелектуальними порушеннями, обумовлена, в першу чергу, особливостями розвитку її потреб та інтелекту, виявляється і у ряді особливостей її емоційної сфери. Виявом незрілості особистості дитини з порушеннями розумового розвитку є великий вплив егоцентричних емоцій на оціночні судження. З. Хейсерман стверджує, що переживання дитини з порушеннями розумового розвитку більш примітивні, полюсні, вона відчуває або задоволення, або незадоволення, а диференційовані відтінки переживань існують у дуже малій кількості [7].

Т.М. Федорова С.Д. Яковлева серед розладів емоційної сфери в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями виділили: дратівливість, дисфорію, ейфорію, депресію, емоційну в'ялість, апатію, емоційну тупість [8]. Емоції дітей з помірними і тяжкими інтелектуальними порушеннями характеризуються певною збереженістю. Багато з них досить хворобливо сприймають оцінку їхньої діяльності і поведінку оточуючих. Вони здатні проявляти свою радість під час похвали і ображатись, коли їм роблять зауваження. Але поряд з цим емоціям цих дітей притаманна слабка диференційованість, виразність, одноманітність, інертність та уповільненість емоційних

процесів [3, с. 189].

І.В. Товпашко описує, що у дітей з порушеннями інтелекту розвиток емоційної сфери проявляється незрілістю, яка характеризується тим, що у них відсутня яскравість емоцій, низький рівень домагань, поверхневі та примітивні емоційні реакції, недостатність позитивних переживань, менше проявів життєрадісності, часто проявляються емоції страху і гніву [6].

У багатьох дітей спостерігаються дисфорії – епізодичне погіршення настрою безвідносно до реальних обставин. Іноді порушення настрою проявляється у вигляді особливого, нічим не мотивованого підвищення настрою – ейфорії, коли діти стають ригідними до об'єктивної реальності [1]. Інколи їм властива апатія (байдужість до життя, втрата інтересів).

В учнів з інтелектуальними порушеннями рідко проявляються різноманітні відтінки почуттів, що властиво школярам з типовим розвитком. Часто наявна виражена неадекватність почуттів. Одні з них поверхово реагують на об'єктивно важкі життєві ситуації, а інші надмірно і довго переживають навіть з незначних приводів [5].

Діти з інтелектуальними порушеннями переживають дуже звужений діапазон переживань, емоції бідні, недиференційовані. Вони виявляють труднощі у переживанні амбівалентних емоцій, їх емоційні переживання характеризуються лабільністю. Часто неусвідомленими є причини емоційних переживань. Емоції характеризуються невиразністю проявів. Діти не дуже розуміються на емоційних станах інших людей, їм важко усвідомити зображені на картинках емоції. Емоції таких дітей недостатньо адекватні та недиференційовані, їм частіше властиві крайні, полярні емоції: вони або радіють й усім задоволені, або засмучуються, плачуть, гніваються.

Висновки і перспективи дослідження. Отже, у дітей з інтелектуальними порушеннями особливостями емоційного розвитку є: дратівлива слабкість зі спалахами роздратування, дисфорія, ейфорія, апатія, дратівливість, депресія, емоційна в'ялість. Перспективами досліджень є проведення корекційної роботи, де діти з порушеннями інтелекту навчаться розуміти емоційні реакції та адекватно застосовувати їх в певних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белкин Л.С. (1977). Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение. 123 с.

2. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы (1961) / под ред. Ж.И. Шиф. М.: Изд-во АПН РСФСР. 184 с.

3. Гаврилов О.В. (2010). Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 308 с.

4. Специальная психология (2013). / за ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь. 252 с.

5. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. (2002). Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ. 245 с.

6. Товпашко І.В. Теоретичні основи розвитку емоційної сфери у молодших школярів з порушеннями інтелекту. URL : <https://vseosvita.ua/library/teoreticni-osnovi-rozvitku-emocijnoi-sferi-u-molodsih-skolariv-z-porusennami-intelektu-360127.html>

7. Хейссерман Э. (1964). Потенциальные возможности развития нормального и аномального ребенка: оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития. М.: Просвещение. 390 с.

8. Яковлева С.Д., Федорова Т.М. Стан сформованості емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Випуск №12. 2019. URL : <http://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/current-state-of-emotional-and-volitional-sphere-in-primary-school-children.html>

УДК 159.946.3-054-056.264

Визир М.М.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О.М. Опалюк**

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: мовлення, мовленнєве спілкування, активізація, дошкільники із ЗНМ.

The article considers the theoretical and practical approach to the problem of activation of speech communication in preschoolers with general speech under development.

Keywords: speech, speech communication, activation, preschoolers with general speech under development.

Постановка проблеми. Найбільш сприятливим для розвитку активності є дошкільний вік. Це обумовлено, з одного боку, збереженням високої сприйнятливості до соціальних впливів, з іншого - розвитком елементів довільності, самосвідомості, що забезпечує дитині певний рівень самостійності. Багато важливих видів психічної діяльності формуються в дошкільному віці та стають основою для подальшого просування і підготовки до шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень. В останні роки проблема розвитку активності в дитячому віці привертає увагу багатьох дослідників. Наявні дослідження спрямовані на вивчення окремих сторін, причому частіше розглядаються різні прояви активності в тому чи іншому виді діяльності та педагогічні умовлення її формування (М.М. Алексєєва, Л.А. Калмикова). У психологічному плані вивчаються мотиваційні прояви активності (М.І. Лісіна, З.Я. Неверович), її прояви в ході взаємодії і спілкування з дорослими й однолітками (Я.Л. Коломінський, Т. А. Рєпіна).

Спілкування є першим видом соціальної активності, завдяки якому дитина отримує необхідну для її індивідуального розвитку інформацію. Відповідно до поглядів вітчизняних психологів (Л.С. Виготський, А. В. Запорожець, А. Н. Леонтьєв, М. І. Лісіна, В.С. Мухіна, С. Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.) спілкування виступає в якості однієї з основних умов розвитку дитини, найважливішого чинника формування особистості, нарешті, провідного виду людської діяльності, спрямованої на пізнання та оцінку самого себе за посередництвом інших людей.

Вивчення дітей із ЗНМ проводилося в різних аспектах: клінічному (Е.М. Мастюкова), психолінгвістичному (В.К. Воробйова, Е.Ф. Соботович, Л.Б. Халілова), психолого-педагогічному (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркіна, С.Н. Шаховська).

У дослідженнях останніх років представлені розробки проблеми комунікативної діяльності дітей із ЗНМ (Є. Кирилова, В.В. Коржевіна, Н.Ю. Кузьменкова, О.С. Павлова, Л.Г. Соловійова). Однак на практиці нерідко відзначається певний відрив педагогічної роботи з корекції мовлення від реальних потреб дітей.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Спілкування – перший вид соціальної активності, завдяки якому дитина отримує необхідну для її

індивідуального розвитку інформацію, одне з основних умов мовленнєвого і психічного розвитку, набуття знань і навичок, формування особистості. Воно має складну структуру, що включає потреби, мотиви, засоби і результат спілкування. Спілкування – це взаємодія учасників, кожен з яких є носієм активності і передбачає її в своїх партнерах. Виходячи із прийнятого визначення, мовленнєве спілкування має на увазі активність учасників комунікативного акту.

Активність особистості виступає як приватна складова психічної, фізичної та соціальної (комунікативної) активності, в якій виділяють інтенсивність і обсяг взаємодії з середовищем. За цими параметрами людина може бути інертною, пасивною, ініціативною, імпульсивною, активною, творчою, стрімкою, тобто активність - це динамічна особливість і в той же час якість особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, поведінки людини. Активність носить індивідуальний характер і проявляється в вербальних, невербальних, рухових, емоційних, вольових та інших діях.

Всі види активності в структурі особистості саморегулюються. Регулятором активності може виступати оцінка і самооцінка, потреба в спілкуванні, визнання, любов, рівень домагань, темперамент і емоції. До видів активності відносяться також мова та мовлення, причому мовлення входить до складу ширшої, щодо самостійної цілеспрямованої активності - до складу спілкування. Процес використання людиною мовленнєвих засобів в акті безпосередньої комунікації носить статус мовленнєвої діяльності. Відповідно до прийнятої в сучасній психолінгвістиці точки зору, комунікація складається з комунікативних актів, в яких беруть участь комуніканти, які створюють і інтерпретують мовні висловлювання. Для того щоб у дитини сформувалася мовленнєва здатність, необхідно, щоб вона вступила в контакт з однолітками і дорослими, практично користувалася промовою, тобто володіла певною активністю в мовленнєвому спілкуванні.

У дошкільників з ЗНМ поряд зі стійкими лексико-граматичними і фонетико-фонематичним порушеннями відзначаються труднощі спілкування, які проявляються в несформованості основних форм комунікації, змішуванні ієрархії мети спілкування, зниженні потреби в ньому. Порушення мовлення не забезпечують необхідного структурного і смислового оформлення висловлювання, не є базою для подальшого мовленнєвого розвитку і ускладнюють формування основних функцій мовлення. Труднощі у формуванні мовленнєвих і комунікативних умінь перешкоджають формуванню повноцінного спілкування.

Мета дослідження отримала конкретизацію в постановці таких завдань, зокрема: проаналізувати активність мовленнєвого спілкування і сформованість мовленнєвих засобів дітей дошкільного віку з ЗНМ III рівня та їх взаємозалежність; вивчити взаємозв'язок активності мовленнєвого спілкування з активністю дітей в спілкуванні з дорослими й однолітками в різних видах діяльності; проаналізувати взаємозв'язок активності мовленнєвого спілкування з індивідуально-типологічними особливостями старших дошкільників з ЗНМ.

Дослідження проводилося на базі Лужанського закладу дошкільної освіти Кіцманського району Чернівецької області, Кіцманського дошкільного навчального закладу Чернівецької області. Всього було досліджено 10 дітей.

У 7 (70%) дітей із ЗНМ виступало на основі дизартричної патології, у 1 (10%) дітей його причинами була моторна алалія, у 2 (20%) дітей був зафіксований діагноз «затримка психічного розвитку» при якому вторинним виступає ЗНМ.

Для порівняльного аналізу ми включили в вивчення групу старших дошкільників з типовим мовленнєвим розвитком в кількості 10 чоловік. Таким чином, всього в експерименті брало участь 20 осіб.

Реалізація завдань експериментального дослідження здійснювалася поетапно. На 1 етапі вивчалися особливості мовленнєвого спілкування і мовленнєвих засобів випробовуваних, для чого були визначені експериментальні завдання і критерії їх оцінки, проводилися динамічні спостереження. На 2 етапі констатувального експерименту виявлялася особистісна активність дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку за допомогою комплексного спостереження і бесід з батьками і вихователями, а також спеціальними завданнями. Тривале спостереження доповнило дані, отримані в ході виконання експериментальних завдань. Відомості вихователів, їх думка про активність кожної дитини дозволили узагальнити досвід численних спостережень за дітьми, проаналізувати приклади прояву активності дітей.

Обробка результатів з вивчення мовленнєвих засобів показала істотні відмінності між дошкільниками з типовим мовленнєвим розвитком і ЗНМ. Переважна більшість дітей з типовим мовленнєвим розвитком продемонстрували високий рівень сформованості мовленнєвих засобів. При якісному і кількісному аналізі даних, отриманих при вивченні мовленнєвих засобів дітей з ЗНМ, досліджувана група дошкільнят в межах одного - III рівня ЗНМ виявилася неоднорідною. За результатами виконання завдань діти

продемонстрували низький і середній рівні розвитку мовленнєвих засобів спілкування.

До шляхів активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ слід віднести розробку системи корекційно-педагогічної роботи з активізації мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ і визначення її ефективності. При цьому активізація мовленнєвого спілкування повинна здійснюватися з використанням спеціальних технологій корекційно-педагогічної роботи. У процесі дослідження ми враховували, що активізація мовлення за допомогою спеціальних напрямків і технологій підвищить ефективність логопедичної роботи та забезпечить розвиток мовлення й особистості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Відповідно до поставленої мети дослідження ми визначили основні завдання даної роботи: визначення, розробка та апробація системи педагогічних впливів, спрямованих на активізацію мовленнєвого спілкування старших дошкільників із ЗНМ; структурування педагогічного процесу з посиленням його психологічної спрямованості в групі дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в аспекті активізації мовленнєвого спілкування; консультування вихователів і батьків з питань взаємодії з дітьми, що мають порушення мовлення.

Система педагогічних впливів передбачає два напрямки: корекційно-педагогічна робота з дітьми, спрямована на розвиток мовлення, мовленнєвої та особистісної активності, підвищення статусного положення дитини в колективі, формування адекватної самооцінки, здатності застосовувати отримані навички в різних видах діяльності; робота з педагогічним колективом і батьками дітей. Активізація мовленнєвого спілкування та особистості дітей забезпечувалася наступними засобами: підбір ігор та вправ, які враховують рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини; взаємодія в роботі з дітьми логопеда, вихователя, психолога, музичного керівника і керівника з фізичної підготовки; робота з батьками з надання їм допомоги у вихованні дитини в сім'ї; цікавий наочний і мовленнєвий матеріал; система заохочень.

Відповідно до мети та завдань було виділено два етапи корекційно-педагогічного впливу з активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ, зокрема : підготовчий та основний (1 етап – підготовчий, метою цього етапу було визначення напрямків корекційно-педагогічної роботи та створення сприятливих психологічних умов для подальшої корекційної роботи; 2 етап – основний, метою якого є корекційно-педагогічна робота з активізації мовленнєвого спілкування

у дошкільників із ЗНМ з використанням різних технологій навчання). На підготовчому етапі проводяться наступні види роботи: розподіл дітей за диференційованими групами в залежності від виявленого рівня активності мовленнєвого спілкування; встановлення з дітьми особистісного та емоційного контакту та ділового співробітництва; формування у них потреби в мовленнєвому спілкуванні та зацікавленості в роботі під час занять; організація педагогічного процесу. На основному етапі головним напрямком проведення корекційно-педагогічної роботи з активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ виступає використання різних технологій навчання. Зміст основного етапу: корекційно-педагогічна робота з дітьми, спрямована на розвиток активності, підвищення статусного положення дитини в колективі, формування адекватної самооцінки, розвиток здатності застосовувати отримані навички в різних видах діяльності; організація педагогічного процесу, що сприяє активізації мовлення дітей; консультування батьків з питань взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку, що мають порушення мовлення, зокрема ЗНМ. Корекційна робота не розподіляється з формування окремих компонентів активності, проводиться комплексно, торкаючись у тій чи іншій мірі всі складових спілкування. Для реалізації поставленої мети були визначені завдання, які знайшли відображення у 3 блоках корекційно-розвиваючої програми з активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ : активізація мовлення дітей із ЗНМ у процесі навчально-виховних занять; активізація компонентів мовленнєвої діяльності; активізація мовлення дітей із ЗНМ в різних видах діяльності. На нашу думку корекційно-розвиваючої програми з активізації мовленнєвого спілкування у дошкільників із ЗНМ є достатньо результативною та дієвою

Висновки. До основних технологій активізації мовленнєвого спілкування дітей ми віднесли: наслідувальна діяльність; етюди, рухливі та дидактичні ігри, ігри-драматизації; логопедична ритміка, дії під музику; проблемні ситуації; коментоване малювання; психотерапевтичні прийоми; введення ігрових персонажів; розвиток невербальних засобів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крутій К.Л. (2004). Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД. 390 с.
2. Логопедія (2010) / за ред. М.К. Шеремет. К.: Слово. 672 с.
3. Тарасун В.В. (2004). Логодидактика. К.: Видавництво

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 348 с.

4. Шеремет М.К. (1997). Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: дис... докт.пед. наук: 13.00.03. К. 437с.

УДК 376.011.3-051:159.944.4

Воронцова В.Ю.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Т.О. Докучина**

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається проблема професійного вигорання корекційних педагогів. Обґрунтовано актуальність проблеми професійного вигорання фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено специфічні особливості діяльності корекційних педагогів, різні шкідливості професії та їхній вплив на професійне вигорання цих фахівців.

Ключові слова: професійне вигорання, професійна діяльність, шкідливості професії, корекційний педагог.

The article considers the problem of professional burnout of special educators. The urgency of the problem of professional burnout of special educators is substantiated. The specific features of the activity of special educators, various harms of the profession and their influence on the professional burnout of these specialists are determined.

Keywords: professional burnout, professional activity, harmfulness of the profession, special educator.

Постановка проблеми та актуальність. Актуальність проблеми професійного вигорання корекційних педагогів обумовлена постійно зростаючими вимогами з боку суспільства до особистості цих фахівців, їх ролі в освітньому процесі, оскільки професія має вагоме соціальне значення. Професія корекційного педагога характеризується підвищеною виснажливістю нервової системи та має певні протипоказання та шкідливості. Специфічність професійної діяльності цих фахівців підвищує можливість виникнення професійного

вигорання, що обумовлює пошук шляхів його профілактики та подолання.

Аналіз досліджень і публікацій. Значну увагу вчених привертає проблема професійного вигорання фахівців педагогічної галузі, зважаючи на особливості професійної діяльності (О. Грищук, О. Дубчак, Т. Зайчикова, В. Калошин, Т. Колтунович, М. Кузнєцов С. Мітіна А. Новолаєв, С. Походенко, О. Петрусенко та ін.). Окремі аспекти проблеми професійного та емоційного вигорання корекційних педагогів вивчали Л. Вовк, І. Комаревцева, Г. Лопатіна, О. Сербова, І. Субашкевич, Н. Цибуляк та ін. Все ж проблема професійного вигорання корекційних педагогів залишається актуальною, що обумовлено специфікою діяльності фахівців та високим ризиком виникнення вигорання у професійній діяльності.

Метою нашої статті є визначення особливостей професійної діяльності корекційних педагогів та їхній вплив на професійне вигорання.

Виклад основного матеріалу. М. Батуріна, В. Перейма та ін. зазначають, що професійне вигорання розвивається на фоні хронічного стресу та призводить до виснаження емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів педагога. Розвиток синдрому професійного вигорання має стадіальний характер, та проявляється у наступних проявах: спочатку наявні значні енергетичні витрати, що призводять до надвисокої позитивної установки на виконання професійної діяльності, а потім з'являється відчуття втоми, розчарування, зниження інтересу до своєї роботи [1, с. 64].

Аналіз наукових праць О. Грищук, М. Кузнєцова, Г. Лопатіної, С. Миронової, О. Сербової та ін. дозволив визначити чинники, що обумовлюють виникнення професійного вигорання у корекційних педагогів:

- постійно напружена психоемоційна діяльність, яка пов'язана із взаємодією, необхідністю вирішувати різні проблеми, сприймати та аналізувати інформацію, швидко приймати рішення;
- нечітка організація та планування праці, нерационально структурований режим роботи;
- недостатність матеріально-технічного забезпечення;
- завищені вимоги до професійної діяльності, наприклад з боку керівництва, батьків та ін.;
- підвищена відповідальність щодо результатів діяльності;
- несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності;
- психологічно важкий контингент учнів, батьків, з яким працює

корекційний педагог;

- недостатній рівень комунікативних навичок; недостатнє розуміння власних потреб;
- неадекватна самооцінка;
- несформоване вміння раціонально організувати власну професійну діяльність, організувати робочий час;
- невміння керувати своїми емоціями в стресових та конфліктних ситуаціях та ін. [3; 4; 5].

І. Комаревцева досліджувала психологічні особливості профілактики професійного вигорання у фахівців спеціальної освіти. Вчена визначила, що у цих фахівців в процесі професійної діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, у зв'язках з високим рівнем емоційного напруження та співпереживання на фоні фрустрацій наявні високі показники синдрому емоційного вигорання [2, с. 21-22].

Дослідження О. Сербової, Г. Лопатіної, Н. Цибуляк засвідчили, що у корекційних педагогів домінує «резистенція». Більшість фахівців спеціальної освіти мають високий рівень, що характеризується згортанням професійних обов'язків, прагненням якомога менше часу витратити на їх виконання. Це призводить до негативної самооцінки, зменшення професійних досягнень та успіхів. Також у значної частини фахівців відзначається високий рівень за складовою «неадекватне вибіркове емоційне реагування», що свідчить про неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки та високий показник за компонентом «збільшення сфери економії емоцій», що вказує на емоційну замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації. Рівень професійного вигорання корекційних педагогів є критичним. За умов збільшення кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку та рівня складності цих порушень, постійних інновацій та змін в освіті, професійна діяльність корекційних педагогів досить часто супроводжується стресами, емоційним виснаженням і вигоранням. Особливо це проявляється у роботі молодих спеціалістів із більш високими показниками сформованості емоційного вигорання [5].

Висновки. Отже, професійна діяльність корекційного педагога має свої специфічні особливості, що обумовлено контингентом дітей з яким він працює. Професія корекційного педагога є стресогенною. Постійні напруження емоційної сфери, високі вимоги до професійної діяльності, зміни в системі освіти призводять до виснаження та перевантаження цих фахівців. Як результат виникає професійне вигорання, що проявляється у зниженні привабливості професії, якості її виконання, обмеженні спілкування з колегами, учнями, батьками.

Перспектива дослідження. Подальшим напрямом нашого дослідження буде розробка тренінгу профілактики та подолання професійного вигорання корекційних педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батуріна М., Перейма В. (2018). Підготовка майбутніх педагогів до запобігання синдрому професійного вигорання // *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип.8. С.58-67.

2. Комаревцева И.В. (2014). Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Ростов-на-Дону. 25 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005553859>.

3. Кузнецов М.А., Грицук О.В. (2011). Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки: монографія. Харків: ХНПУ. 206 с.

4. Миронова С.П. (2015). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 312 с.

5. Сербова О.В., Лопатіна Г.О., Цибуляк Н.Ю. (2019). Емоційне вигорання спеціального педагога // *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип.14. С.279-290.

УДК 336.72

Гарнюк М.І.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук

О.В. Чопік

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються особливості формування ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Розкрито погляди вчених на значення гри для розвитку всіх психічних процесів, соціального розвитку цієї категорії дітей. Досліджено особливості ігрової діяльності старших дошкільників з порушеннями розумового розвитку. Висвітлено особливості формування різних видів ігор у дошкільників з інтелектуальними порушеннями

Ключові слова: гра, дошкільники з інтелектуальними порушеннями, ігрова діяльність, ігровий досвід, ігрова ситуація.

The peculiarities of the formation of play activities of preschoolers with intellectual disabilities have been considered in the article. The views of scientists on the importance of the game for the development of all mental processes, social development of this category of children have been revealed. Peculiarities of play activity of mentally retarded senior preschoolers have been investigated. The peculiarities of the formation of different types of games in preschoolers with intellectual disabilities have been highlighted

Key words: game, preschoolers with intellectual disabilities, game activity, game experience, game situation.

Постановка проблеми. Гра є провідним видом діяльності дитини, що багатогранно впливає на її психічний розвиток і визначається як особлива форма засвоєння навколишньої дійсності дитиною шляхом моделювання та інтерпретації взаємодії між людьми. У грі діти опановують новими знаннями, уміннями та навичками, пізнають оточуючий світ, різноманітні сфери людської діяльності, формують власне ставлення до явищ життя і колективу однолітків, засвоюють різноманітні способи спілкування. Гра слугує засобом розвитку мислення, пам'яті, уяви, мовлення, сприяє розвитку емоційно-вольової сфери [2, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дошкільників з типовим розвитком ігрову діяльність досліджували науковці за наступними напрямками: роль гри у психічному розвитку дитини (Є. Аркін, А. Запорожець, С. Карпова, О. Леонт'єв, Л. Лисюк, Д. Ніколенко, О. Усова тощо); структура та зміст гри (Р. Жуковська, В. Логінова, Д. Менджерицька, П. Саморукова тощо); правила поведінки дітей в ігрових ситуаціях (М. Боришевський, С. Ковальова, Т. Поніманська тощо); виховання дітей у грі (Л. Артемова, А. Бондаренко, Н. Корольова, Н. Морозова, Л. Носова тощо).

Особливості ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями досліджувались Л. Виготським, А. Катаєвою, Н. Соколовою, О. Стребелевою тощо. Зокрема, А. Катаєва зазначає, що в процесі гри у дітей з порушеннями інтелекту формується довільність психічних процесів, зокрема довільність уваги й пам'яті. Ігрова ситуація та дії в ній активізують розумову діяльність дітей. У грі діти вчаться діяти з предметами, їхніми заміниками, адекватно діяти в уявних ситуаціях. Гра сприяє поступовому переходу дитини до мислення; в ній

відбувається формування передумов для переходу розумових дій на більш вищий етап – етап розумових дій з опорою на мовлення [1, с. 210]. Л. Виготський підкреслював, що саме гра є об'єднуючим фактором, з якого походять і визначаються мотиви та зміст розвитку дитини в дошкільному віці, який О. Леонт'єв називав періодом становлення особистості дитини [4, с. 170].

Метою дослідження є розкриття особливостей формування ігрової діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що гра є засобом виховання, формою організації навчання, виховання, методом і прийомом навчання дітей.

Гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри. Виховний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Психологічна природа, сутність, виховні та інші можливості гри як складного, багатофункціонального феномену втілені в її ознаках, одні з яких властиві будь-якій соціальній діяльності, інші – тільки грі. Гра як провідний вид діяльності дитини поєднує у собі як загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь), так і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення).

Ігрова діяльність, з одного боку, створює зону найближчого розвитку дитини, а тому є домінуючою діяльністю у дошкільному віці. Це пов'язано з тим, що в ній зароджуються нові, більш прогресивні види діяльності та формуються уміння діяти колективно, творчо, довільно керувати своєю поведінкою. З іншого боку, її зміст живлять продуктивні види діяльності і постійно розширюється життєвий досвід дітей.

Відтак, значення гри для розвитку довільності, як загальної властивості різних психічних процесів, чітко визначено. Наголошується, що у процесі вирішення ігрових завдань створюються умови для усвідомлення дитиною власних дій (запам'ятовування і пригадування, побудова складного руху, виділення і застосування соціальної функції контролю тощо), що веде до більш глибокого розуміння їх значення.

Аналіз низки літературних джерел свідчить, що ігрова діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями має певні особливості, зокрема, їхні дії з іграшками носять примітивний характер, найчастіше зводяться до простих маніпуляцій з предметами, а сюжетно-рольова гра взагалі

відсутня. Ігри дошкільників цієї категорії не тривалі (Тривалість гри в середньому складає 6 - 10 хвилин.). У більшості дітей інтерес до гри або не спостерігається, або є поверхневим і нестійким. Іграм цих дітей характерні неадекватність використання іграшок, відсутність елементів сюжету, пасивний емоційний стан дитини. Крім того мовленнєвий супровід часто не відповідає ігровим діям, що свідчить про відсутність зв'язку між мовленням та ігровими діями [3; 4; 5].

Відтак, у дошкільників з інтелектуальними порушеннями мовлення під час самостійної гри не виконує ні плануючої, ні регулюючої функцій і не відображає змісту ігрових дій. Проте А. Усова відмічає, що без мовлення немає гри. Зв'язок мовлення та гри плідний як для розвитку гри, так і для формування мовлення дітей, накопичення словникового запасу і конкретизації значень слів. Гра створює умови для опори в корекційній роботі на емоційну сферу дошкільників з інтелектуальними порушеннями, більш збережену в порівнянні з інтелектом. Позитивні емоції, які можуть бути викликані в грі, являють собою не тільки основу для встановлення контакту з цими дітьми, а і один з найважливіших засобів у використанні їх компенсаційних можливостей [5].

Слід відмітити, що без спеціального навчання провідною діяльністю дитини з інтелектуальними порушеннями до кінця дошкільного віку є не ігрова, а предметна. У грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутній задум, нема навіть елементів сюжету. Діти не використовують предмети-замінники, тим більше вони не можуть замінювати дії з реальними предметами, відображати дією чи мовленням. Таким чином, функція заміни в грі у цих дітей не виникає. Не розвиваються в їхній грі і функції мовлення: у них немає не тільки плануючої або фіксуєючої мови, але, як правило, і супроводжуючої. Отже, в умовах спонтанного розвитку навіть до кінця дошкільного віку гра у дошкільників з інтелектуальними порушеннями не досягає того рівня, на якому вона стає провідною діяльністю.

Висновок. Отже, зважаючи на особливості ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями, необхідно їх навчати умінню гратися. Адже саме в процесі гри відбувається розвиток емоційно-позитивного ставлення та інтересу до предметів і дій з ними, формуються гностичні процеси та предметно-ігрові дії, вміння гратися з однолітками. Тільки спеціальне навчання може призвести до виникнення сюжетної гри, яка сприяє компенсації порушення, загальному і мовленнєвому розвитку дітей з інтелектуальними

порушеннями. Відтак, лише в процесі корекційно-розвивальної роботи у дошкільників цієї категорії формується ігрова діяльність та засвоюється ігровий досвід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. (2001). Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб.: Союз. 416 с.
2. Гладченко І.В. (2012). Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання та виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах». К. 112 с.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. (1993). Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Бук-Мастер. 195 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. (2001). Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос. 208 с.
5. Шибецька В.В., Кравець Н.П. (2015). Формування ігрової діяльності у розумово відсталих дошкільників // *Молодий вчений*. №2(6). С.337-340.

УДК 159.923.2+376.352

Гербут О.В.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

доцент **С.А. Михальська**

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В ОСІБ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті проаналізовані дослідження, спрямовані на вивчення різних аспектів особистості, що розвивається в умовах зорової депривації. Описуються негативні риси характеру, які формуються в підлітків із порушенням зору. Охарактеризовано ставлення до порушення зору та зміни в самооцінці у підлітковому віці.

Ключові слова: особистість, підлітковий вік, порушення зору, самооцінка.

The article analyzes the research aimed at studying various aspects of personality that develops in conditions of visual deprivation. Describes the negative traits that are formed in adolescents with visual impairment. The

attitude to visual impairment and changes in self-esteem in adolescence is described.

Key words: personality, adolescence, visual impairment, self-esteem.

Постановка проблеми. Підлітковий вік, як суперечливий вік, є часом досягнень і часом певних втрат. Підліткові досягнення пов'язані зі стрімким нарощуванням знань, умінь, становленням моральності і відкриттям «Я», опануванням нової соціальної позиції. Підліткові втрати корелюють зі зникненням дитячого світосприймання, безтурботливого і безвідповідального способу життя, що пов'язано з сумнівами у собі, у своїх здібностях, з пошуками правди у собі та в інших людях. Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, появи прагнення бути і вважатись дорослим, переорієнтації з цінностей, характерних для дітей, на цінності світу дорослих. Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка з порушенням зору зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. По суті, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, про вироблення особистісних утворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у розуміння особистісного розвитку осіб із порушенням зору зробили роботи І. Моргуліс, С. Покутнева (дефіцит соціального досвіду), А. Крогіус, О. Литвак (окремі порушення в особистісній сфері незрячих), І. Чигринова (моральні якості незрячих та слабозорих), Ю. Дем'янов, В. Сорокін, А. Суславічус, В. Феоктистова, Т. Шалагіна та ін. (неадекватні соціальні установки незрячих), Є. Синьова (особливості міжособистісних стосунків незрячих), Є. Дорошева, Є. Клопота, О. Таран (Я-образ, Я-концепція та самосвідомість незрячих).

Мета статті: теоретичне вивчення особливостей становлення особистості в підлітковому віці осіб з порушенням зору.

Виклад основного матеріалу. В. Кобильченко [2, с. 12] прийшов до висновку, що формування особистості підлітків з глибокими порушеннями зору суттєво обтяжене важким сенсорним порушенням. Позаяк розвиток особистості базується на взаємодії психічного й соціального, і є за своєю суттю розвитком психосоціальним, то порушення психічних функцій та соціальних зв'язків дитини може призводити в кінцевому результаті до негативних наслідків в

особистісному розвитку, зумовлюючи появу негативних характерологічних утворень, що знаходять свій вияв у соціальній взаємодії (Р. Ачимович, Р. Бандзявічене, Є. Синьова, А. Суславічус та ін.).

Є. Клопота вважає, що глибоке порушення зорового аналізатора призводить до невпевненості у власних силах, бажання відповідати стандартам зорового рівня, недостатнього розуміння своїх здібностей та великих затрат енергії на отримання інформації із навколишнього середовища за допомогою пошкодженого зорового аналізатора. При цьому такі люди недостатньо розвивають альтернативні канали сприйняття [1, с. 15-18].

Усвідомлення порушення зору залежить від сприймання дитиною реакції на неї інших людей, яка вказує на її відмінність від них, а стан сформованості образних уявлень та змістових концептів сфери-Я при сприятній гармонійній сімейній ситуації забезпечує адекватність усвідомлення нею порушення зору. Адекватне ставлення до порушення зору у дитини зі зниженим зором формується за умов схильності її до сприймання фруструючої ситуації як неважливої та наявності відчуття більш критичного ставлення до неї з боку однолітків, батьків та вихователів.

Незрячі схильні відносити себе до вкрай позитивних або вкрай негативних значень на шкалі самооцінки. Або незрячі вважають себе нездатними до виконання своїх життєвих завдань, або їх самооцінка завищена, що проявляється в ігноруванні факту незрячості та її наслідків.

Зміни в самооцінці пов'язані з адаптацією до свого стану, а також з тим, що в процесі свого розвитку діти з вродженою незрячістю переживають кілька психологічних криз, пов'язаних з усвідомленням того, що вони не такі, як багато їхніх однолітків. Особливо гостро ця криза переживається в підлітковому віці. Відбувається загострення порушень соціальних відносин у зв'язку з тим, що діти починають усвідомлювати своє зорове порушення [4, с. 48-49].

В. Кобильченко [2, с. 25] з'ясовано, що чим глибшим є зоровий дефект, тим більшими є особистісні та міжособистісні проблеми, які не завжди усвідомлюються підлітками. В результаті сукупної негативної дії біологічних, соціальних та психологічних чинників особистісний розвиток підлітків з глибокими порушеннями зору порушується й уповільнюється. Проте оскільки формування особистості, її соціалізації в умовах зорової депривації, як і в нормі, відбувається в процесі

соціальної взаємодії, негативні наслідки особистісного становлення можуть бути успішно подолані в разі забезпечення відповідних сприятливих умов розвитку в межах психологічного супроводу, спрямованого передусім на збагачення індивідуального досвіду підлітків з глибокими порушеннями зору.

На думку О. Литвака, зорове порушення провокує виникнення умов, що несприятливо впливають на формування рис характеру. До таких умов він відносив як надмірну опіку з боку оточуючих, так і відсутність уваги до дитини. В результаті у незрячих та слабозорих формуються такі негативні риси характеру: моральні (егоцентризм, егоїзм), вольові (відсутність самостійності, нерішучість, упертість, негативізм), емоційні (байдужість, душевна черствість), інтелектуальні (відсутність цікавості, почуття нового) [3, с. 47-60].

Висновки та перспективи дослідження. Підлітковий вік є критичним періодом психосоціального розвитку, оскільки саме у цей час відбуваються суттєві зрушення в самосвідомості дитини, в структурі її особистості. Формування особистості, її соціалізації в умовах зорової депривації, як і в нормі, відбувається в процесі соціальної взаємодії. Чим складнішим є зорове порушення, тим більшими є особистісні та міжособистісні проблеми, які не завжди усвідомлюються підлітками. Перспективою подальших досліджень є розробка заходів профілактики формування негативних рис характеру в осіб із порушенням зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Клопота Є.А. (2004). Особливості формування «Я-образу» в осіб з вадами зору: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х. 20 с.

2. Кобильченко В. В. (2010). Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями зору: Автореф. дис... док. психол. наук : 19.00.08; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. К. 44 с.

3. Литвак А.Г. (1998). Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во РГПУ. 271 с.

4. Психологічний супровід інклюзивної освіти (2020) / за ред. Т.О. Докучиної. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 172 с.

Гнаткович У.В.

Науковий керівник:

кандидатка психологічних наук,
професорка Н. С. Гаврилова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті подано теоретичний аналіз проблеми підготовки фахівців-логопедів до проведення навчання в інклюзивному освітньому середовищі. Охарактеризовано основні освітні компетентності які формують у студентів на етапі отримання бакалаврського та магістерського рівнів освіти.

Ключові слова: професійна діяльність логопеда, фахова підготовка, інклюзивне навчання.

The article presents a theoretical analysis of the problem of training speech therapists to conduct training in an inclusive educational environment. We described the main educational competencies that form in students at the stage of obtaining bachelor's and master's levels of education .

Keywords: professional activity of a speech therapist, professional training, inclusive education.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації та демократизації освітньої системи в Україні професійна підготовка логопедів потребує перегляду та переосмислення. Соціально-педагогічні зміни у суспільстві пов'язані насамперед із впровадженням нових державних стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти. Розвиток та широке впровадження уже протягом певного періоду часу інклюзивного навчання вимагає підготовки фахівця-логопеда, який би зміг творчо зреалізувати нові технології навчання, здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (надалі ООП), досягати високого результату професійної діяльності; був готовий до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень. Підготовка молодих спеціалістів – майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання ще не була предметом окремого дослідження. Певних аспектів цієї проблеми торкалися такі науковці: В. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомва, К. Осторовська, В. Тищенко, І. Демченко, А. Шевцов, М. Шеремет та

інші. В теорію інклюзивної освіти вагомий внесок здійснили В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Н. Семаго, М. Семаго, Д. Харві, Н. Шматко та ін.). Питання готовності майбутнього педгога до роботи з дітьми в умовах інклюзії стало об'єктом вивчення Н. Назарової, І. Хафізулліної, Ю. Шмилівської та інших.

Традиційний підхід до викладання у ВНЗ уже вичерпав себе, нові виклики сьогодення вимагають перегляду форм і методів та специфіки роботи зі студентами. Протиріччя між традиційною системою підготовки корекційних педагогів і потребами практики, в якій поряд з педагогічними кадрами для роботи в умовах диференційованої системи спеціальної освіти затребуваними стають фахівці, здатні супроводжувати дитину в умовах інклюзивного навчання. Тож актуальність нашого дослідження обумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку педагогів, зокрема логопедів, які матимуть певні професійні та особистісні якості, необхідні для такої роботи.

Враховуючи вищезазначені факти, вважаємо за доцільне детальніше зунинитись на проблемах підготовки компетентного, активного, творчого фахівця-логопеда до професійної діяльності. Тому, **метою** нашого дослідження є виявлення специфіки формування професійно-особистісної готовності майбутніх логопедів до діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Підготовка логопеда на сучасному етапі розвитку вищої освіти забезпечується насамперед на двох рівнях: першому – бакалаврському та другому – магістерському, кожен з яких має свої завдання та специфіку. Так, Держстандарт першого рівня підготовки спеціальності 016 Спеціальна освіта передбачає, що пройшовши увесь курс навчання, випускники повинні бути «здатні розв'язувати складні задачі і практичні проблеми спеціальної освіти з метою корекції і компенсації порушень психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами різних вікових груп» [3]. Підготовка магістра-логопеда передбачає реалізацію таких цілей – навчання фахівців, здатних розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [2]. В цілому, як видно із обох стандартів, сучасна система вищої освіти спрямована на формування компетентного, зусібіч ерудованого фахівця, який вмітиме розв'язувати навчально-корекційні цілі, співпраювати з дітьми та батькам, вдало застосовувати набуті знання, вміння і навички у професійній діяльності.

Спираючись на рекомендації Болонського процесу та розробку Держстандарту «Спеціальна освіта», підготовка логопедів у вищому навчальному закладі базується на таких підходах:

1. системному, який передбачає організацію складної, соціальної, динамічної системи (В. Афансьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн);
2. компетентнісному, що визначений новою концепцією освіти, де важливими є редметні компетенції фахівця (В. Буряк, О. Пометун, О. Савченко та ін.);
3. особистісно-зорієнтованому підході, який полягає в організації суб'єкт-суб'єктного навчання, на відміну від застарілого суб'єкт-об'єктного (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Зимня);
4. діяльнісному, відповідно до якої розвиток особистості відбувається в активній діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Семиченко) [2], [3].

Відповідно до вимог сучасного суспільства до професійної діяльності логопеда сучасний фахівець повинен мати високий рівень компетентності, що включає професійні знання, вміння та навички, а також “здатність орієнтуватися у складній ситуації та приймати оптимальні рішення, високий рівень розвитку професійно необхідних особистісних якостей, серед яких професійна й громадянська відповідальність відіграють провідну роль. До базових моральних якостей корекційних педагогів відносять здатність до емпатії, співчуття до проблем дитини та її батьків, відповідальність за дитину” [1, с. 131]. Враховуючи вищазначене, професійна компетентність логопеда у сфері інклюзивного навчання дітей із порушенням мовлення – це «інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності» [1, с. 132].

Компетентність фахівця інклюзивного навчання дитини-логопата – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, потрібних для результативної діяльності організатора та виконавця програм інклюзивного навчання дітей з ООП.

Справедливо зазначали В. Хитрюк та О.І. Пономарева, що підготовка педагога «передбачає формування ключових компетенцій, які включають професійну кваліфікацію випускника, базові особистісні якості, системно сформовані універсальні вміння, професійні та

соціально-особистісні компетенції. Якість сформованих компетенцій має процесуальну та результативну оцінку» [4, с. 56]. Це твердження означає необхідність підготовки навчально-методичного забезпечення, що дозволяє студентів швидко, міцно та ефективно опанувати професію, вміти правильно розв'язувати практичні завдання.

«Реалізація компетентнісного підходу виражається, насамперед, у формуванні у майбутнього педагога здатності та готовності до професійної діяльності в нестандартних педагогічних умовах – умовах освітньої інклюзії – через розв'язання практичних педагогічних завдань, які мають різну дидактичну форму» [4, 57]. Майбутній фахівець, випускник університету повинен володіти такими компетенціями як: професійна кваліфікація випускника, базові особистісні якості, системно сформовані універсальні вміння, професійні та соціально-особистісні компетенції [4, с. 71].

Висновки. Отже, система вищої спеціальної освіти зорієнтована на те, щоб підготувати професійно мобільних, компетентнісних, творчих фахівців, що будуть здатними забезпечити широкий діапазон діяльності в умовах роботи не лише спеціальних навчальних закладів, а й закладів загальної середньої освіти з інтегрованою та інклюзивною формою навчання. Активне просування інклюзивної освіти в Україні вимагає ґрунтовнішої підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й логопедів, для роботи з дітьми з ООП в умовах освітньої інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мартинчук О.В. (2014). Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Вип. 28. С. 130-136. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30 (дата звернення 15.04.2021)

2. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 016 Спеціальна освіта. МОН України. Київ, 2021.URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення 14.04.2021)

3. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 016 Спеціальна освіта. МОН України. Київ, 2021.URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/sta>

ndarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf (дата звернення 14.04.2021)

4. Хитрюк В.В., Пономарева Е.И. (2014). Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс. Барановичи: РИО БарГУ. 372 с.

5. Черніченко Л.А. (2018). Методологічні засади підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Вип. 1. С.144-149.

УДК: 376-056.264-053.5

Гончарук Т.І.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **В.Е. Левицький**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлені результати дослідження стану розвитку фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення та вказано на окремі відповідні аспекти корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: порушення мовлення, корекція, розвиток, фонематичні процеси, діти дошкільного віку.

The article highlights the results of the study of the state of development of phonemic processes in older preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment and points to some relevant aspects of correctional and developmental work.

Key words: speech disorders, correction, development, phonemic processes, preschool children.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналіз ситуації, що склалася у наш час у системі навчання і виховання дітей дошкільного віку, показав, що кількість дітей, що мають відхилення у мовленнєвому розвитку, зростає. Серед них значну частину становлять діти, які не оволодівають у визначені терміни звуковим боком мовлення. Маючи

повноцінний слух і інтелект, вони, як, правило, не готові до засвоєння шкільної програми з-за недостатнього розвитку фонематичного сприймання. Основна причина – недоліки у розвитку процесів звукобуквеного аналізу і синтезу. Звукобуквений аналіз базується на чітких, стійких і диференційованих уявленнях про звуковий склад слів. Процес оволодіння звуковим складом слова, у свою чергу, тісно пов'язаний з формуванням слухомовленнєворахової взаємодії, яка виражається у правильній артикуляції звуків і їх тонкій диференціації на слух [1].

Аналіз досліджень та публікацій. Питання формування фонематичних процесів у дітей дошкільного віку пр ені у працях: Н.Барської, І.Дмитрієвої, Л. Вавіної, М. Гнезділова, Н. Кравець, І. Марченко, Г. Мерсіянової, В. Тарасун, В. Тищенко, С. Коноплястої, І. Мартиненко, Н. Гаврилової, О. Мілевської, М. Плешканівської, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: вивчення особливостей сформованості та процесу формування фонематичних процесів у старших дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Звукова сторона мовлення у дітей з ФФНМ порушена, але ступінь порушення різна. У одних дітей мовлення зрозуміле оточуючим, у них страждають лише складні за артикуляцією звуки, інтонація збережена. У інших мовлення малозрозуміле, інтонаційно невиразне, страждає вимова значної кількості звуків, що відносяться до різних фонетичних груп. Так 40% дітей з ФФНМ ізольовано всі звуки вимовляють правильно, але у фразовому мовленні іноді спостерігаються заміни і перекручування, тобто звуки недостатньо автоматизовані. Спостерігається нестійкість і недостатня чіткість вимови. У 60% дітей мають порушення вимови окремих звуків (1-4) однієї артикуляційної групи. Діти не договорюють слова або скорочують їх.

Обстеження вимови дозволило зробити висновок про те, що діти з ФФНМ значно гірше володіють нормативною звуковимовою, ніж діти цього віку без ФФНМ, що свідчить про недорозвинення мовленнєвослухового аналізу. Найбільше число помилок пов'язано зі змішуванням звуків (частіше свистячих і шиплячих, а також сонорних [л] та [р]). Також зустрічалось спотворена вимова звуків (призубний і бічний сигматизм, увулярна вимова [р]) змішування звуків. Менш поширеними помилками були стійкі заміни звуків і відсутність звуків, зокрема [р]. Найбільші труднощі діти відчували при вимові слів і фраз,

що містять звуки, близькі за артикуляцією або звучанням. Імовірно, причина труднощів криється у недорозвиненні слухової диференціації (фонематичного сприймання).

При аналізі фонематичного сприймання у 20% дітей з ФФНМ диференціація фонетично подібних звуків відсутня, деякі діти повністю відмовилися від виконання запропонованого завдання. Так, 40% дітей відтворює ланцюжки складів неточно, переставляє, замінює, пропускає склади. Невірно вибирає слова і картинки із заданим звуком. У 30% недостатня диференціація звуків. Перший член ланцюжка відтворюється правильно, другий уподібнюється першому. Картинки і слова із заданим звуком вибирають з помилками; 10% (1 дитина) диференціює всі звуки. При відтворенні складів може помилитися 1-2-рази.

Аналіз лексичного ладу мовлення показав, що у 50% дітей експериментальної групи спостерігається низький рівень, відзначаються труднощі у розумінні прийменниково-відмінкових конструкцій, утруднення у розумінні дієслова доконаного і недоконаного виду. Виявляються своєрідні лексичні помилки, типу заміни назв професій назвою дій, заміна видових понять родовими і навпаки; заміщення назв ознак. У 30% дітей з ФФНМ середній рівень розвитку лексичної сторони мовлення, часто зустрічаються помилки у використанні прийменників.

Аналізуючи стан граматичного ладу у 60% дітей експериментальної групи низький рівень розвитку, діти з ФФНМ користуються, в основному, загальновідомими, найбільш часто вживаними у побуті словами та виразами; часто спостерігаються порушення лексичної сполучуваності; багато слів називають у приблизному неточному значенні; часто слова замінюють близькими за ситуацією, призначенням. У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком часто зустрічаються помилки, які вказують на недостатньо повне оволодіння точними відмінковими формами, на змішування форм відмінювання, на неправильне узгодження, управління. Виявляються помилки узгодження прикметника з іменником у роді і відмінку; узгодження числівника з іменниками; змішування родової приналежності іменників. Характерні також помилки вживання прийменників: опускання, заміни, скорочення.

У 20% дітей з ФФНМ середній рівень, труднощі склали зменшувально-пестливі форми і вживання прийменників з іменниками. З цими завданнями діти самостійно не впоралися, за допомогою були виявлені помилки словозміни. Дітям з фонетико-фонематичним

недорозвитком важко дається утворення іменників за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів, прикметників. Вони допускають багато помилок при вживанні префіксальних дієслів.

Основним змістом корекційної роботи з дітьми, що мають фонетичний недорозвиток є компенсація порушених фонематичних процесів, тобто формування повноцінних фонематичних диференціювань та узагальнень. На логопедичних заняттях у процесі роботи з дошкільниками слід використовувати різні види корекційної роботи з формування недоліків мовленнєвого розвитку у комплексі залежно від його мети. Крім того, на заняттях необхідно приділяти багато уваги розвитку зорового сприймання, дрібної моторики рук, розвитку орієнтування у часі і у просторі, розвитку психічних процесів. Одночасно з роботою над формуванням фонематичних процесів слід проводити роботу над артикуляцією і правильною вимовою звуків, уточненням, активізацією і збагаченням словникового запасу, над розвитком і вдосконаленням граматичного ладу шляхом оволодіння словосполученнями, зв'язком слів у реченні, моделями різних синтаксичних конструкцій і над зв'язним мовленням в цілому [3].

Основним завданням корекційного навчання є видалення прогалин у звуковимові і формування уявлень про звуковий склад слова на базі розвитку фонематичних процесів і навичок аналізу і синтезу звуко-складового наповнення слова [4].

Висновки. Фонематичні уявлення формуються у дітей в результаті спостереження за різними варіантами фонем, їх зіставлення і узагальнення. Розвиток слухомовленнєвої диференціації фонем необхідно починати з опори на більш збережене зорове сприймання, тактильні і кінестетичні відчуття отримані від органів артикуляції під час вимови звуків. Розвиток кінестетичних відчуттів потрібно починати з уточнення артикуляції. Відчуття положення органів артикуляції у процесі мовлення утруднено, діти не відразу можуть визначити положення губ, язика при вимові того чи іншого звуку. Внаслідок цього розвиток мовленнєвих кінестезій здійснюється спочатку з опорою на зорові і тактильні відчуття. Для формування рухливості органів артикуляційного апарату проводиться артикуляційна гімнастика, щоб зробити його достатньо керованим, діти мають навчитися оцінювати свої м'язові відчуття при вимові звуків, складів, слів, пов'язуючи ці відчуття з акустичними подразненнями. З цією метою на початку на кожному занятті відпрацьовується артикуляція голосних звуків, а також тих приголосних, вимова яких зазвичай не порушена. Потім

проводиться постановка, автоматизація та диференціація звуків які відсутні, спотворені, не диференційовані.

Узгоджена співпраця вчителя-логопеда, вихователів та батьків дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення оптимізує перебіг та результативність корекційно-розвивальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлая А.Й. (2001). Подолання нерізко вираженого загального недорозвитку мовлення у молодших школярів. Хмельницький: ТУП. 100 с.
2. Логопедія (2017) / за ред. М.К. Шеремет. К.: Слово. 776 с.
3. Рібцун Ю.В. (1992). Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням / Укл. В.В. Тарасун, М.В. Шевченко. К.: РУМК. 124 с.
4. Соботович Є.Ф. (1995). Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Є. Соботович. К.: ІСДО. 204 с.

УДК: 376-056.313:808

Гривул Т.П.
Науковий керівник:
кандидат психологічних
наук, доцент **Н.М. Гончарук**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розкрито особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями, досліджено його динамічні та змістові характеристики, простежено вплив пізнавальних можливостей на формування мовленнєвого розвитку. У межах теоретичного дослідження подано характеристику зв'язного мовлення з позицій різних дослідників та наукових шкіл.

Ключові слова: зв'язне мовлення, мовленнєвий розвиток, діти з порушеннями інтелекту.

The article reveals the peculiarities of the development of coherent speech in children with intellectual disabilities, explores its dynamic and semantic characteristics, traces the influence of cognitive abilities on the

formation of speech development. The theoretical research describes the coherent speech from the standpoint of various researchers and scientific schools.

Key words: coherent speech, speech development, children with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Завдання сучасної освіти дітей із особливими потребами тісно пов'язані з реалізацією питань соціального розвитку, які передбачають підготовку до активної діяльності в різних сферах суспільного життя. Мовлення є важливим для формування особистості тому, що воно спрямоване на реалізацію соціальної функції, важливої для комунікативної взаємодії, констатує G. Barker [11]. Виявлення власної соціальної позиції, потреб, духовних цінностей, забезпечення спілкування та міжособистісної взаємодії здійснюється шляхом використання мовленнєвих засобів та побудови зв'язного мовлення. Це вказує на необхідність його дослідження як неодмінної умови всебічного розвитку дітей, їхнього успішного навчання в школі та вміння спілкуватися з дорослими та однолітками.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми зв'язного мовлення широко відображено у працях багатьох вітчизняних (О. Гаврилов, Н. Гаврилова, Т. Піроженко, В. Синьов, С. Соботович, В. Тищенко) та закордонних науковців (В. Воронкова, О. Лурія, В. Петрова, І. Белякова, С. Рубінштейн, Ж. Шиф, В. Bateman, J. Wetherell, В. Lozar, J. Werman, W. Nass). Його дослідження у дітей із порушеннями інтелекту визначено соціально-лінгвістичними функціями, покликаними забезпечувати соціалізацію в умовах сучасного суспільства.

Мета дослідження: аналіз особливостей розвитку зв'язного мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Зв'язне мовлення є одним із найскладніших форм діяльності, під час опанування якої збільшується словниковий запас, формуються мовні норми та граматична будова, розвиваються навички практичного використання отриманої мовної інформації, що полягають у вмінні послідовно, точно й зрозуміло передавати співрозмовникам наявну інформацію або самостійно будувати вербальну комунікативну взаємодію. Зв'язне мовлення можна представити у вигляді повних, розгорнутих, композиційно й граматично оформлених логічних висловлювань, які мають багатокomпонентну структуру і пов'язані між собою за змістом.

Вивчаючи проблему мовленнєвого розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями, потрібно зазначити, що порушення мовлення у них характеризуються складністю патогенезу та симптоматики. Вони можуть зумовлюватися як недорозвиненням пізнавальної діяльності, так іншими факторами (зниженням слуху, недорозвиненням артикуляційного апарату та ін.) [2]. Як відомо, порушення розумового розвитку не виступає окремим діагнозом, ізольованим від психічних процесів, а навпаки, позначається на ступені розвитку особистості в цілому, що спричиняє появу складних порушень у розвитку мовлення.

У науковій літературі ця проблема розглядається у плані різноаспектного та взаємозалежного вивчення мовленнєвого розвитку. В цілому, мовленнєва діяльність дітей із порушеним інтелектом формується із запізненням та окреслюється характерними особливостями. Основним їх підґрунтям є слабкість замикальної функції кори головного мозку та повільне утворення нових диференційованих умовних зв'язків у системі аналізаторів [3; 6].

Дослідниця С. Рубінштейн зазначає, що діти з порушеннями інтелекту характеризуються меншими можливостями розуміти, осмислювати, діяти, зберігати й використовувати отриману з довкілля інформацію, ніж діти з типовим розвитком. У них мовлення стає більше залежним від життєвого досвіду та спілкування з однолітками, і через недорозвинення психічних процесів його становлення відбувається уповільнено [6].

Зв'язне мовлення дітей молодшого шкільного віку досліджено у багатьох наукових роботах, які описують базові основи його розвитку. Учені зауважують щодо малого словникового запасу, але навіть той словник, який вже засвоєний учнями, не завжди використовується відповідно до значення слів. Недостатній активний та пасивний словниковий запас, порушення фонематичного слуху, дефекти звуковимови призводять до недостатності граматичних висловлювань.

Українські вчені С. Соботович, В. Тищенко [8], аналізуючи граматичний і синтаксичний склад мовлення учнів початкових класів із порушеннями інтелекту, зауважують, що він відрізняється недосконалістю, простотою фраз, невмінням використовувати складнопідрядні речення, труднощами формування думки. У молодшому шкільному віці в учнів із порушеннями інтелекту зберігаються ситуативні форми висловлювань, які не розкривають зміст думок і є зрозумілими переважно для близьких.

Американські науковці В. Lozar, J. Wepman, W. Nass зазначають, що найбільш чіткі відмінності між дітьми з порушеннями інтелекту і типовим розвитком щодо граматичної структури мовлення були виявлені в показниках складності та різноманітності речень: їхні досліджувані (11-річні школярі з порушеним інтелектом) отримували найнижчі оцінки з трьох груп досліджуваних за цими показниками [13].

Недорозвинення мовлення тісно пов'язане з особливостями мислення: взаємозалежність зумовлена необхідністю застосовувати логічні структури для формування зв'язного мовлення. Мислення та мовлення взаємообумовлюють одне одного: недорозвинення мовлення, що виявляється у нездатності вербалізувати інформацію, обмежує подальший мисленнєвий розвиток, а складність міркувати та узагальнювати як порушена функція мислення заважає правильному засвоєнню слів та формуванню мовлення в цілому.

Практична та пізнавальна діяльність дітей із порушеннями інтелекту не виступає достатньою основою для швидкого отримання більшої кількості уявлень, не сприяє проявам нових потреб та інтересів. Тому ці діти менше, ніж їхні однолітки, відчують потребу в мовленнєвій взаємодії з оточенням та менше спілкуються. Це зумовлює їхню пасивність у комунікативній діяльності (В. Петрова, Ж. Шиф [4; 10]).

Дослідники В. Петрова, С. Рубінштейн, Ж. Шиф [4; 6; 10] у своїх працях вказують на те, що учні із порушеннями інтелекту особливі труднощі відчують у формуванні контекстної форми мовлення. Зокрема, школярам в процесі утворення зв'язних висловлювань потрібна постійна стимуляція з боку дорослого (у вигляді підказок, додаткових запитань). Разом з тим, ситуативне мовлення, яке базується на конкретних життєвих ситуаціях, здійснюється ними без ускладнень.

Значну роль у недорозвитку зв'язного мовлення відіграє недостатньою мірою сформоване діалогічне мовлення, яке, як відомо, є базовим для монологічного. Учні з порушеннями інтелекту часто не орієнтуються на запити та потреби співрозмовників, не усвідомлюють необхідності чіткого формулювання запитань і точного передавання змісту події. Їхня мовленнєва активність виявляється низькою, а її прояви не стають постійними [8].

Аналіз літературних джерел [1–12] засвідчує, що недоліки зв'язного мовлення негативно впливають на загальний комунікативний розвиток особистості. В учнів із порушеннями інтелекту з'являється замкненість, невпевненість у своїх комунікативних можливостях, що

знижує інтерес до докiлля. Усвiдомлюючи недосконалiсть своєї вимови, дiти прагнуть якомога рiдше говорити, вважають за краще мовчати, а коли намагаються ставити питання, то надають перевагу застосовувати вказiвну жестикуляцiю. Це негативно впливає на їхнiй мовленнєвий розвиток i комунiкативну поведiнку в цiлому. Дiти стають занепокоєними, замкненими, постiйно очiкують на образи, зайвий раз не вступають до дiалогу.

Аналіз психолiнгвiстичного функцiонування зв'язного мовлення, виконаний В. Bateman, J. Wetherell за Іллінойським тестом психолiнгвiстичних здiбностей дає змогу зробити висновки щодо дефіциту використання мовлення під час комунікації. На думку вчених дiтям з порушеннями iнтелекту складно здiйснювати когнiтивне опрацювання iнформацiї в умовах соцiокультурного спiлкування. У дiтей не формуються ментальнi репрезентацiї соцiального рiвня, що унеможливорює використання зв'язного мовлення в умовах взаємодiї iз соцiумом [12].

У дослідженнях В. Воронкової зазначено, що для дiтей iз порушеннями iнтелекту важливу роль у мовленнєвому розвитку вiдiграють соцiальнi умови, якими є сiмейне оточення, родинне спiлкування, що вiдображається на емоцiйнiй складовiй становлення комунiкативно-мовленнєвої грамотностi. У цьому контекстi важлива роль належить членам родини, якi спiлкуються з дитиною, їх комунiкативним якостям i бажанням надати допомогу у формуваннi її зв'язного мовлення. Втiм, допомога стане корисною й ефективною тiльки тодi, коли особи, котрi займаються розвитком мовлення, будуть мати достатнi знання в цiй галузi [1].

Попри всi труднощi, учнi з порушеннями iнтелекту – це тi дiти, котрi слухають i говорять. Цей факт позитивно впливає на взаємодiю iз ними, незважаючи на те, що недолiки вимови викликають значнi труднощi при спiлкуваннi.

Висновки. Отже, аналіз особливостей розвитку зв'язного мовлення у дiтей iз порушеннями iнтелекту дає змогу зробити такi висновки:

- складний взаємозв'язок психофiзiологiчних, психологiчних та соцiальних факторiв визначає загальнi особливостi їхнього мовленнєвого розвитку;
- формування зв'язного мовлення характеризується недостатнiстю в фонематичнiй, синтаксичнiй, граматичнiй системах, низьким рiвнем пасивного та малим обсягом активного словника;

– несформоване зв'язне мовлення, у свою чергу, перешкоджає повноцінному становленню комунікативної поведінки та загальному формуванню особистості.

Недостатність зв'язного мовлення у цих категорій школярів зумовлює необхідність спеціального навчання, яке має бути спрямованим на коригування недоліків розвитку мовлення та автоматизацію мовленнєвих навичок в умовах комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронкова В.В. (1994). Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. М: Школа-пресс. 417 с.

2. Гаврилов О.В. (2008). Організація роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету. Корекційна педагогіка і психологія. Вип.1. С.46-57.

3. Лурия А.Р. (2003). Основы нейропсихологии. М.: Академия. 384 с.

4. Петрова В.Г. Белякова И.В. (2002). Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия. 160 с.

5. Піроженко Т. (2005). Мовлення дитини. Психологія мовленнєвих досягнень дитини. К. Главник. 112 с.

6. Рубинштейн С.Я. (1986). Психология умственно отсталого школьника. М.: Педагогика. 190 с.

7. Синьов В.М. (2007). Розумова відсталість як педагогічна проблема. К. С.17–37.

8. Соботович С., Тищенко В. (1998). Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія. №4. С.2-4.

9. Тищенко В.В. (2005). Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності // Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. №3. С.129-141.

10. Шиф Ж.И. (1965). Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение. 343 с.

11. Barker G.C. (1945). The social functions of language. *A Review of General Semantics*. №4. Vol.2. P.228–234. URL : <https://www.jstor.org/stable/42575938?seq=1> (дата звернення : 17.11.2020)

12. Bateman B, Wetherell J. Psycholinguistic aspects of mental retardation. URL : <https://search.proquest.com/openview/f7eb3cb9b9fc953362523343>

d8a59cbd/1?p (дата звернення : 23.10.2020)

13. Lozar B., Wepman J.M., Hass W. Syntactic Indices of Language Use of Mentally Retarded and Normal Children. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002383097301600103?journalCode=lasa> (дата звернення : 23.10.2020)

УДК316.6:316.362-053.81

Зіневич В.О.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Н.М. Дідик**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ МОЛОДИХ СІМЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

У статті розглянуто поняття молоді сім'ї, яка опинилася у складних життєвих обставинах. Виокремлено проблеми, які виникають у таких сім'ях. Проаналізовано діяльність суб'єкта соціальної роботи стосовно вирішення проблем молодих сімей, які опинилися у СЖО.

Ключові слова: сім'я, молода сім'я, складні життєві обставини, проблеми молодих сімей.

The article discusses the concept of a young family in difficult life circumstances. The problems that arise in such families are highlighted. The activity of the subject of social work in relation to solving the problems of young families who find themselves in difficult life circumstances is analyzed.

Key words: family, young family, difficult life circumstances, problems of young families.

Постановка проблеми. Молоді сім'ї, на сьогоднішній день, виступають найбільш незахищеною групою населення. Майже всі вони потребують підтримки. Зростання кількості розлучень, конфліктів між подружжям провокує виникнення стресової ситуації, що, у свою чергу, призводить до нестабільності у відносинах [1, с.4]. Проблеми молоді сім'ї – це, насправді, цілий комплекс психологічних, соціологічних,

економічних, юридичних проблем. Вибір життєвого шляху, придбання професії, підвищення кваліфікації, пошук улюбленої роботи і т.д. – все це загальна спрямованість сучасної молоді, яка створює молоді сім'ї. Тому часто такі сім'ї потрапляють у складні життєві обставини і потребують соціально-психологічної підтримки.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження стосовно проблем, що виникають у молодих сім'ях проводили такі науковці як А.О. Бодальов, С.В. Дворяк, В.В. Столін, В.Г. Херсонський та ін. Разом з тим, недостатньо вивченою є проблеми, які виникають у молодих сім'ях, що опинилися в складних життєвих обставинах. Це стало **метою статті** – проаналізувати соціально-психологічні проблеми молоді сім'ї у складних життєвих обставинах.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблем молоді сім'ї потребує аналізу основних дефініцій щодо об'єкту дослідження. Сім'я – це заснована на шлюбі або кровній спорідненості мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною допомогою, моральною відповідальністю[2]. Одночасно сім'я – це соціальний інститут, що задовольняє потреби суспільства у відтворенні населення, організації навчально-виховної роботи, реалізації суспільного споживання, передачі культурної спадщини та ін.

Молода сім'я – це сім'я в перші 3 роки після укладення шлюбу (у разі народження дітей – без обмеження тривалості шлюбу) за умови, що жоден з подружжя не досяг 30-річного віку[6].

Складні життєві обставини (СЖО) – це обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може самотійно подолати[9, с.7].

Дати конкретне визначення поняттю «молода сім'я, що опинилися у складних життєвих обставинах» неможливо, адже його немає. Але, на нашу думку, цілком можливо об'єднати поняття «молода сім'я» та «складні життєві обставини». Звідси випливає, що молода сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах – це сім'я у перші 3 роки укладення шлюбу або без обмежень його тривалості (у разі народження дітей), де жоден із подружжя не досяг тридцятирічного віку, який перебуває у таких обставинах, що перешкоджають нормальному її функціонуванню і наслідки яких вона не в змозі самотійно подолати[9, с.7].

Сучасна сім'я переживає складний етап в еволюції – перехід традиційної моделі до нової, і багато вчених характеризують сьгоднішні умови сім'ї як кризові.

У молодих сімей існують такі види проблем[10]:

1. *Матеріально-побутові проблеми.* Досить гостро постає проблема низького матеріального забезпечення молодої сім'ї. Ще більше вона загострюється, коли у подружжя з'являється дитина. Коло витрат у сім'ї збільшується. При цьому дружина виключається із процесу заробітку грошей. Доходів, що приносить чоловік стає недостатньо. У зв'язку з цим, молода сім'я змушена шукати додаткові джерела доходу [7].

2. *Житлова проблема.* Ця проблема є найбільш значущою. Сьогодні ринок житла є недоступним для більшості населення з середніми доходами, а житловий кредит не може стати розповсюдженим явищем у нестабільній економіці. Тому, молоде подружжя змушене винаймати житло, що на сьогоднішній день обходиться досить дорого, або ж проживають разом з батьками. Це нерідко призводить до конфліктних ситуацій у сім'ї.

3. *Проблема працевлаштування.* Не менш гострою є проблема зайнятості. Відомо, що близько 50% жінок не можуть знайти роботу. Здебільшого це пов'язано з народженням дитини, оскільки роботодавці неохоче приймають та роботу жінок з маленькою дитиною. Найважче неповним та студентським сім'ям. Для того, щоб вижити, люди шукають собі додатковий заробіток, а це вимагає чималих затрат часу та сил. Це веде за собою погіршення здоров'я населення, переважно. Погіршується психологічний фон сімейних відносин, частішими стають сварки [8].

4. *Психологічні проблеми.* Вступаючи у шлюб, молоді люди, іноді, не до кінця усвідомлюють усю серйозність цього процесу. Спочатку здається, ніби вони знають один одного дуже добре. Але згодом починають виникати розбіжності у поглядах, конфлікти. Подружжя виявляється не в змозі підтримувати здоровий морально-психологічний клімат у сім'ї. Не всі молоді сім'ї здатні впоратися із цим, внаслідок чого збільшується кількість розлучень [5].

Дані групи проблем є характерними для молодих сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

І.Д. Зверєва описала такі групи сімей у СЖО:

- сім'ї з дітьми, які опинилися у СЖО і не змогли подолати їх самотійно внаслідок інвалідності батьків або дітей, вимушеною міграцією, алко- чи наркозалежністю, настання невиліковної хвороби, безпритульності, сирітства, безробіття тощо;

- сім'ї, де існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

- неповнолітні одинокі матері (батьки), яким потрібна підтримка;
- сім'ї, члени яких перебували, або передають на держаному утриманні [9, с.9].

Сімейна проблематика стала грати помітну роль. Саме тому, інтереси держави і суспільства, потреби соціального самопочуття індивідів вимагають впровадження стійкої і стабільної системи соціальної допомоги сім'ї [3].

Основним органом, що допомагає вирішувати проблеми молодих сімей, у тому числі і молодих сімей, що опинилися складних життєвих обставинах, та інформує її про різні види підтримки, є система установ соціального обслуговування населення. У загальному сенсі можна сказати, що змістом діяльності територіальних соціальних служб є надання допомоги молодій сім'ї в здійсненні нею своїх функцій і в усуненні виникаючих дисфункцій. Причини, що деформують сімейне життя, укладаються як усередині сім'ї, так і в зовнішніх умовах. Тому змістом діяльності служб допомоги молодій сім'ї повинно бути в ідеалі перманентне (безперервне) вирішення цих проблем разом з самою родиною [4].

Висновки. Отже, молода сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах як найбільш незахищена категорія населення потребує особливої уваги та підтримки. Проблеми з якими стикається молода сім'я, яка опинилася у СЖО є досить різноманітними, від матеріальних до психологічних. В силу того, що молоді люди виявляються не зовсім готовими до життєвих реалій, з'являється необхідність у сторонній допомозі і підтримці при вирішенні цих проблем. В таких ситуаціях значну роль відіграє система установ соціального обслуговування населення. Перспективами подальших досліджень є створення системи професійної соціальної підтримки молодих сімей як одного з головних компонентів діяльності соціальних служб. Саме така підтримка може забезпечити підвищення показників якості життя сім'ї та держави в цілому.

Список використаних джерел

1. Батіщева Г.О. (1996). Робота соціальних служб для молоді з молодією сім'єю. К.: А.Л.Д. 213 с.
2. Бойко В.В. (1999). Малодетная семья: социологический и демографический аспекты. М.: Наука. 88 с.
3. Гаспарян Ю.А. (1999). Семья на пороге XXI века. СПб.: Петрополис. 320 с.
4. Гидденс Э. (1999). Социология. М.: Эдиториал.704 с.

5. Дементьева И.Ф. (1991). Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи. М.: Наука, 1991. 112 с.
6. Левкович В. П., Зуськова О. Е. (1995). Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // *Психологический журнал*. Т.6. №3. С.127-128.
7. Семья и дети как объект социальной работы: монография (2009) / под ред. Ф.А. Мустаева. Магнитогорск: МаГУ. 310 с.
8. Семья – основа счастливой жизни. Материалы Ежегодной международной научно-практической конференции, посвященной Международному дню семьи (15 мая 2014 г.) / под ред. О.С. Батуриной. Dallas, USA: Primedia E-launch LLC. С.29-30.
9. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах (2006) / за ред. І.Д. Зверєвої та ін. К.: Держсоцслужба. 104 с.
10. Федоренко Р.П. (2007). Психологія молодого сім'ї і сімейна криза: монографія. Луцьк: РВВВежа. 168 с.

УДК 159.93-053.4-056.313

Зінзюк М.В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **Бугера Ю.Ю.**

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються загальні та специфічні завдання сенсорного виховання дітей дошкільного віку. Визначені основні методичні рекомендації щодо формування сенсорних еталонів у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, сенсорне виховання, сенсорні еталони, перцептивні дії.

The article considers general and specific tasks of sensory education of preschool children. The main methodological recommendations for the formation of sensory standards in preschoolers with intellectual disabilities are identified.

Keywords: *children with intellectual disabilities, sensory education, sensory standards, perceptual actions.*

Постановка проблеми. Сенсорний розвиток є однією із найактуальніших проблем у дошкільному вихованні, адже підвищення ефективності сенсорного розвитку дітей цього віку є необхідною умовою пізнавального розвитку, основою становлення всіх видів дитячої діяльності, засвоєння суспільного досвіду, успішного шкільного навчання в майбутньому та ефективної підготовки до самостійної життєдіяльності. Показниками розвинутого сприймання дитини є сформованість перцептивних дій та узагальнені, систематизовані знання сенсорних еталонів.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідники Ш. Абдулаєва, В. Аванєсова, Б. Ананьєв, З. Богуславська, Л. Веккер, Л. Венгер, О. Войлокова, О. Гаврилушкіна, О. Єкжанова О. Запорожець, В. Зінченко, А. Катаєва, М. Лісіна, М. Поддяков, А. Рузьська, Є. Стребєлева С. Трикоз, А. Усова та інші зазначають, що основним завданням сенсорного розвитку є орієнтування в оточуючому предметному світі; формування узагальнених способів обстеження предметів та їх властивостей; засвоєння необхідної бази сенсорних еталонів; своєчасне і правильне поєднання сенсорного досвіду зі словом; формування сенсорних уявлень, а особливе значення відводиться розвитку сприймання як формування та удосконалення перцептивних дій [1; 2; 4].

Виклад основного матеріалу. Сенсорне виховання є актуальною проблемою у педагогіці раннього розвитку. Адже, сенсорно-перцептивний рівень відображення оточуючого світу, що лежить в основі формування пізнавальної діяльності та є визначальним для удосконалення практичної діяльності людини, забезпечується процесами відчуття та сприймання.

Сутність сенсорного виховання визначається теорією розвитку сприймання і полягає у формуванні та удосконаленні перцептивних дій, формування яких передбачає засвоєння перцептивних операцій відповідно до сенсорних еталонів, завдяки яким виявляються особливості та властивості об'єктів.

Визначено, що сенсорне виховання розглядається як процес формування умінь дітей повно та точно відображати предмети, виокремлювати їх властивості та відношення відповідно до кольору, форми, розміру, розташування у просторі тощо [1; 4].

О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, О. Стребєлева, та ін. специфічними завданнями сенсорного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, вважають забезпечення раннього розвитку сприймання; прискорення його темпу, інтенсифікація; подолання відхилень у

сенсорному розвитку, що здійснюється під час формування основних видів діяльності (предметної, ігрової, образотворчої, конструктивної тощо) дітей [2; 3; 4].

На думку О. Катаєвої, дошкільний вік для дітей з інтелектуальними порушеннями є періодом початку розвитку перцептивних дій. Діти починають проявляти зацікавленість предметами та іграшками, внаслідок чого, відбувається засвоєння їх властивостей та відношень. Вони навчаються робити вибір за зразком відповідно до кольору, форми, розміру, тобто здійснюються орієнтування та запам'ятовування властивостей об'єктів в певних діях із предметами та дидактичними іграшками. Авторка зазначає, що незначна частина дітей з інтелектуальними порушеннями на кінець дошкільного віку набувають певного рівня сприймання, з яким діти з типовим розвитком вступають у дошкільний вік. Крім того лише деякі діти цієї категорії опановують способи орієнтування у завданні. Навчання на етапі дошкільного віку закладає підґрунтя подальшого розвитку дітей та сприяє становленню можливостей та певних навчальних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

О. Катаєва виявила, що відсутня динаміка у сенсорному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями після п'яти років. Так, авторка зазначає, що сенсорний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями 4-х – 5-ти років та 5-ти – 7-ми років незначні. О. Катаєва вважає, що у розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, п'ятий рік життя є надзвичайно важливим, адже, саме у цьому віці формується вибір за зразком, кольором, розміром, формою, тобто сприймання властивостей предметів, які базуються на перцептивному орієнтуванні. Таким чином, можна відмітити, що без спеціально організованої навчально-виховної роботи сенсорний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями після п'яти років значно затримується [2]. Тому пріоритетним напрямком у цьому віці є сенсорне виховання дошкільників цієї категорії, оскільки, цілеспрямоване навчання у спеціальному закладі дошкільної освіти уможливорює значні зміни у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, цим підтверджує їх здатність до навчання та наявність потенційних можливостей чуттєвого пізнання.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми сенсорного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями дозволив зробити узагальнення щодо існуючих особливостей розвитку сенсорики дітей з інтелектуальними порушеннями у дошкільному віці. Дітям з інтелектуальними порушеннями складно здійснювати ті чи інші

дії з об'єктами або предметами, що потребують включення аналітико-синтетичної діяльності та активізації сприймання, уваги, уяви, пам'яті.

Спільним завданням для усіх цих напрямків навчання і дошкільників з інтелектуальними порушеннями є сенсорний розвиток, оскільки сформованість сприймання є необхідною умовою пізнавального розвитку дитини, ефективного шкільного навчання, успішної соціально-побутової орієнтації, розвитку конструювальної, ігрової, навчальної і трудової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. (2005). Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО, 304 с.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. (2004). Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию. М.: ВЛАДОС. 224 с.
3. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання. 359 с.
4. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. (2002). Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. 127 с.
5. Трикоз С.В. Зміст і завдання сенсорного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. К. №7. С.240-246.

УДК 376-056.34

Завтур Н.В.

Науковий керівник
кандидат психологічних наук,
доцент **Гаврилов О.В.**

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті зроблена коротка характеристика розповсюдженості розладів спектра аутизму серед населення. Виділена недосконалість системи сучасного стану гіпердіагностики, тобто розширення цього означення на подібні стани. Визначено рівні сформованості навичок

альтернативної комунікації у дітей з розладами спектру аутизму дошкільного віку.

Ключові слова: аутизм, розлади спектру аутизму, гіпердіагностика, альтернативна комунікація, мовлення.

The article gives a brief description of the prevalence of autism spectrum disorders among the population. We highlighted the imperfection of the current system of hyperdiagnostics, by which we mean the extension of these diagnoses to similar conditions. We also determined the levels of formation of alternative communication skills in preschoolers with autism spectrum disorders.

Key words: autism, autism spectrum disorders, hyperdiagnostics, alternative communication, speech.

Актуальність роботи. Останнім часом рівень захворюваності на аутизм зростає в усіх країнах світу. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я поширеність розладів спектру аутизму складає понад 1% від загальної популяції, і тому всього у світі нараховується близько 67 млн. хворих. За даними різних досліджень, їхня частота в світі становить в середньому від 1 : 150 до 1 : 500 дітей (для порівняння, це така ж частота, що й при ДЦП та синдромі Дауна). При цьому для розладів спектру аутизму частота становить 2-3 на 1000, для синдром Аспергера – 3-7 : 1000, співвідношення хлопці/дівчата 10 : 1 (В. Тарасун).

За даними більшості оглядів останніх років, захворюваність становить 1-2 випадки на 1 тис. народжених дітей для аутизму та близько 6 на 1 тис. для розладів спектру аутизму. Це створює великі труднощі не лише для працівників сфери психіатричної допомоги, а й для системи охорони здоров'я в цілому.

Термін "аутизм" внесли в якості діагнозу внесли незалежно один від одного Г. Аспергер у 1938 році і Л. Каннер у 1943 році. Після цього багато дослідників працювали над цією проблемою. В Україні займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму або розладів спектру аутизму Н. Базима, Т. Гладун, О. Гаврилов, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та інші.

Визначення теми статті. Як зазначає Т. Скрипник, на сьогодні можна констатувати не лише наявність суперечностей, які виникають під час розуміння природи та сутності аутизму, але й брак чіткого діагностичного інструментарію, який би дозволяв проводити дослідження розладів спектру аутизму у контексті цілісного розвитку

дитини, брак чітких критеріїв застосування корекційних технологій, а також системної підтримки родин таких дітей. Найгірше те, що фахівці і досі не виявляють таких дітей у ранньому віці. При цьому все частіше трапляється таке явище, як гіпердіагностика, тобто розширення діагнозу на подібні випадки і це призводить до того, що термін “аутизм” став розпливчастим діагностичним ярликом з вкрай невизначеним змістом. З урахуванням цього нами вибрана тема статті, присвячена визначенню рівня альтернативної комунікації у дітей з розладами спектру аутизму дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Після виконання дітьми з розладами спектру аутизму завдань і опису результатів усіх чотирьох груп через використання таблиць нами складена підсумкова таблиця сформованості у них рівня альтернативної комунікації (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень сформованості альтернативної комунікації

Х члени групи	Групи завдань стану впізнавання знаків і символів та оцінка в балах				Загальна кількість балів	Рівень
	1 оптико-предметні	2 предметно-просторові	3 знаково-просторові	4 символічно-просторові		
X ₁	9	7	9	9	34	середній
X ₂	12	9	13	12	46	достатній
X ₃	7	5	6	5	23	низький
X ₄	14	10	13	12	49	достатній
X ₅	12	10	11	12	45	достатній
X ₆	10	7	9	10	36	середній
X ₇	5	4	3	3	15	дуже низький
X ₈	12	9	11	12	44	достатній
X ₉	11	8	9	9	37	середній
X ₁₀	13	10	10	10	43	середній
X ₁₁	4	4	3	3	14	дуже низький
X ₁₂	10	7	8	9	34	середній
Всього у балах	119	88	107	106		
Відношення у %	66,1	77,3	59,4	58,9		

Достатній рівень сформованості невербальної комунікації був відмічений нами у 33,3% дітей з розладами спектру аутизму. Ці діти проявляли зацікавленість при вирішенні проблемних ситуацій, запропонованих у завданнях, запам'ятовували способи виконання

завдань. Вони наслідували діям дорослих, розуміли зміст вербальної інструкції, правильно називали знаки і символи, які позначали певні дії. При цьому вони допускали незначні неточності, плутали символи, подібні між собою. У процесі роботи самостійно, без сторонньої допомоги виконували завдання, спостерігали за змінами знаків і символів. При цьому на педагога очей не піднімали, були зацікавлені самим процесом. Вони в цілому дотримувались правил поведінки, спокійно маніпулювали знаками, символами, фотографіями, приставляли їх один до одного, порівнювали, розкладали по їхньому спрямуванню. Способи діяльності зі знаками та символами засвоювали, переносили їх у нові ситуації. Були досить активні, але при цьому мовленням старались не користуватись. На запитання педагога відповідали через знаки. Символічна діяльність буда для них доступною і вони нею залюбки користувались.

Середній рівень був нами зафіксований у 41,7% обстежених дітей. Ці діти виявляють зацікавленість в кінцевому результаті виконання завдань. Схема комунікації з використанням невербальних засобів заскорузла і малорухома, зміни в алгоритмі використання знаків і символів спостерігаються досить рідко, під час маніпуляції зі невербальними засобами спостерігається своєрідне модулювання та інтонування. Діти цієї групи часто не реагують на звернене мовлення, не відгукується на своє ім'я. Тому вони в більшості випадків починають виконувати завдання з другої спроби. Мають своєрідну поведінку, не відволікаються на емоційні контакти з дорослими. Вони розуміють зміст короткої вербальної інструкції, правильно впізнають та називають знаки та символи, хоч інколи не завжди точно відтворюють спосіб дії. Фрази, якими вони користуються, характеризуються ригідністю і штампованістю, утрирувана правильність використання слів і зворотів, так зване "попугайне", "грамофонне" мовлення, спостерігається перевага одних слів і зворотів та уникання інших. Вони виконують завдання з незначною допомогою, часто достатньо вказівного жесту педагога, правильно виконують завдання за зразком.

Низький рівень був зафіксований у 8,3% дітей з розладами спектру аутизму. Цікавість до виконання завдань вони проявляють епізодично, частіше у тих випадках, коли це підкріплюється яскравими подразниками. У процесі виконання завдань ці діти правильно показують зображення знаків та символів, при цьому непогано розуміють зміст короткої інструкції. Більш складні інструкції, які містять більше двох завдань, викликають у них значні труднощі. У

багатьох дітей цієї групи мовлення взагалі не розвивається або діти відтворюють своє власне, “пташине”, зрозуміле тільки їм мовлення. Вони виконують завдання зі значною допомогою, застосовують спосіб діяльності за аналогією.

Дуже низький рівень сформованості невербальної комунікації був зафіксований у 16,7% дітей з розладами спектру аутизму. Необхідно відзначити, що вони виявляють позитивне ставлення до навчання і до вирішення завдань, які пропонують їм для вирішення. Ці діти правильно співвідносять або знаходять за аналогією зі знаками та символами (об’ємні та площинні) та розуміють зміст короткої інструкції. Інструкції у більш розширеному варіанті вони не сприймають, а зразу ж починають виконувати завдання на тому рівні, про що вони пучили спочатку. Часто розгублюються. З дорослими на співпрацю не ідуть. Можуть самостійно перескакувати з виконання одного завдання на інше. Під час виконання завдання потребують значної допомоги з боку дорослих, але самостійно про неї не звертаються. У процесі роботи наслідують або досить виразно копіюють зразок способу діяльності.

Висновки. Отже, одним з найбільш характерних проявів розладів спектру аутизму є відхилення в мовленнєвому розвитку. Виражені мовленнєві порушення спостерігаються у всіх дітей з аутизмом. Ми має зазначити, що всі родини, які мають таких дітей у розмовах з фахівцями під час організації допомоги відзначають труднощі комунікації цих дітей. Аналіз сформованості комунікативних навичок, тобто навичок і вербального, і невербального спілкування, дозволив зазначити, що порушення мовлення різного характеру відображають особливості розладів спектру аутизму, призводять до несформованості комунікативної поведінки таких дітей в цілому. Саме тому у дітей з розладами спектру аутизму на перший план виходять порушення розвитку комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому. При цьому необхідно відмітити, що прояви мовленнєвих розладів при розладах спектру аутизму різноманітні і відрізняються ступенем вираження: від майже зовсім втраченого мовлення (залишаються вокалізації без звернень, бурмотання, іноді – в стані афекту – прориваються окремі “слова-відлуння”, що відображають почуте дитиною мовлення, до здатності використовувати у спілкуванні самостійне мовлення.

Характеризуючи навички комунікації дітей з розладами спектру аутизму необхідно вказати на охоплення всього спектру мовленнєвих порушень. З віком, під впливом наявності або відсутності

цілеспрямованої допомоги фахівців характер мовленнєвої поведінки дітей з розладами спектру аутизму змінюється. Потрібно зазначити, що в окремих випадках мовлення деяких з цих дітей зовсім не розвивається, в той час як в інших дітей з цим порушенням спостерігається значний прогрес мовленнєвих умінь і вони можуть більше спілкуватися. Ми хотіли б відмітити, що такий прогрес у розвитку вербальної комунікації притаманний тим дітям з розладами спектру аутизму, у яких відсутні супутні порушення у вигляді порушення інтелектуального розвитку.

Ми також хотіли б відмітити, що незалежно від часу, коли мовлення почало з'являтися у дітей з розладами спектру аутизму, рівня розвитку вербальних і невербальних навичок комунікації, вони не використовують мовлення як засіб спілкування, надзвичайно рідко звертаються з запитаннями до оточуючих і навіть до рідних людей, зазвичай не відповідають на запитання дорослих і однолітків. У той же час необхідно вказати на наявність у окремих з них так званого "автономного мовлення" або "мовлення для себе".

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н.В. (2013) Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом / Н.В. Базима, О.В. Мороз // Логопедія. №4. С. 3-8.
2. Гаврилов О.В. (2009) Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець- Подільський: Аксіома. 308 с.
3. Гладун Т.О. (2015) Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми / Т.О. Гладун. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №8. С.294-302.
4. Островська К.О. (2006) Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник / К.О. Островська. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 110 с.
5. Скрипник Т.В. (2010) Феноменологія аутизму: Монографія. / Т.В. Скрипник. К.: Фенікс. 320 с.
6. Тарасун В.В. (2014) Аутологія. Монографія. К.: МП "Леся". 580 с.
7. Шульженко Д.І. (2009) Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 385 с.
8. Asperger H. (1944). Die im Kindesalter. Archw fir Psychiatrie und Neruenkrankheiten 117, 76-136.
9. Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Захарук А.О.
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор С.П. Миронова

СВОЄРІДНІСТЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ В ОНТОГЕНЕЗИ

У статті розкриті особливості розвитку особистості дитини з інтелектуальним порушенням від дошкільного до підліткового віку. Висвітлена значущість біологічних факторів і соціальної ситуації розвитку у формуванні особистісних якостей дитини, її поведінки, самооцінки. Обґрунтована роль спеціальної системи виховання у розвитку особистості дитини.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями; особистість дитини; соціальна ситуація розвитку; спеціальне виховання. The article reveals the peculiarities of the development of the personality of a child with intellectual disabilities from preschool to adolescence. The significance of biological factors and the social situation of development in the formation of personal qualities of the child, his behavior, self-esteem are highlighted. The role of the special system of education in the development of the child's personality is substantiated.

Key words: children with intellectual disabilities; the child's personality; social situation of development; special education.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем у поведінці дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – дітей з ІП) є переважання імпульсивності, недорозвитку довільної регуляції. Розвиток здатності до свідомої поведінки, зорієнтованої на соціальні норми набуває великого значення у процесі соціальної адаптації учнів з ІП. Підлітки з ІП, нездатні протистояти негативним впливам безпосереднього бажання, неспроможні передбачити наслідки власних вчинків, легко потрапляють до угруповань асоціальної спрямованості де їх схиляють до протиправних дій і адиктивної поведінки. Тому на часі актуальною є проблема дослідження особливостей особистісного розвитку учнів з ІП і врахування цих особливостей у вихованні.

Аналіз останніх досліджень. У спеціальній психології цю проблему досліджували окремі вчені. Так, самооцінку школярів з ІП

вивчали Г. Дульнєв, Н. Коломинський, М.Матвєєва, Ж.Намазбаєва; здатність дітей до довільної регуляції поведінки – М. Царидзе; уявлення підлітків з ІІІ про себе – М. Матвєєва; особливості характеру та емоційно-вольової сфери учнів з ІІІ – С. Рубінштейн. Водночас недостатньо досліджень, які простежують динаміку особистісного розвитку учнів з ІІІ.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз особливостей розвитку особистості дитини з ІІІ в онтогенезі.

Виклад основного матеріалу. Соціальна ситуація розвитку дитини з ІІІ має свої своєрідні особливості, які детермінуються, з одного боку, специфікою сприймання, розуміння і ставлення самої дитини до культурного оточення, а з іншого – ставленням до неї найближчого соціуму, реакцією на її інтелектуальну неповноцінність.

Аналіз соціальної ситуації розвитку дітей з ІІІ дав можливість вченим з'ясувати основні причини характерної для них особистісної незрілості, а іноді й відхилень у розвитку особистості. Незрілість особистості є третинним відхиленням, зумовленим недостатністю вищих пізнавальних функцій, а також відсутністю на ранніх етапах розвитку спеціального виховання.

Простежимо особливості особистісного розвитку дитини з ІІІ в онтогенезі.

У немовлячому віці в нормі першим соціальним проявом, який виникає у 2-3 місяці, вважається «комплекс пожвавлення» – особлива емоційна реакція немовляти на ситуацію спілкування з дорослими. У немовлят з дифузним пошкодженням кори головного мозку «комплекс пожвавлення» або відсутній, або з'являється лише на кінець 1-го року життя, примітивний за структурою і емоційним забарвленням.

С. Рубінштейн, В. Сіньов та ін. пишуть, що в період раннього дитинства діти з ІІІ надзвичайно повільно опановують предметну діяльність. У деяких з них навіть на початок молодшого шкільного віку недостатньо сформовані навички самообслуговування. Ця обставина, а також відставання у розвитку мовлення призводять до того, що у дітей з інтелектуальними порушеннями не виникає системне новоутворення «я сам»: відсутнє активне прагнення пізнати навколишній світ, стати суб'єктом своїх дій, а отже довільно, цілеспрямовано керувати ними. У багатьох з них у цьому віці переважає польова поведінка.

Лише після 4 років у дітей з ІІІ можна спостерігати перші прояви самосвідомості, виділення власного «я». Мовлення довго не

опосередковує наслідування, формується лише спонукальна функція слова.

Через дуже низький рівень цілеспрямованості у дошкільників з ІІІ не виникає ігрової діяльності. Лише після 5-ти років у них з'являються стереотипні, формальні процесуальні дії з іграшками. Навіть в умовах спеціального навчання сюжетно-рольовій грі дошкільники з ІІІ не можуть передати характер взаємостосунків між персонажами, їхні почуття, переживання; сюжети ігор бідні; гра швидко розпадається.

У дошкільників з ІІІ потреба у сюжетно-рольовій грі відсутня. Ігрова діяльність не стає для них провідною. Тому у цих дітей на час дошкільного віку виявляється несформованою система інтелектуальних та емоційних передумов особистості: не складається ієрархія мотивів, не починається процес усвідомлення моральних норм, відсутня навіть сама примітивна етична оцінка власних вчинків. Діти не здатні усвідомити діяльну сторону своєї особистості, оцінити свої можливості, визначити власні бажання та потреби. У дітей з ІІІ цього віку можна спостерігати дві форми поведінки: польову та імпульсивну.

Н. Коломинський зауважує, що особистісний розвиток дітей з ІІІ у молодшому шкільному віці значною мірою залежить від умов шкільного навчання. Школа пред'являє певні вимоги щодо інтелектуальних та особистісних можливостей учня. Вчені визначили, що нерозуміння пояснень вчителя, вимог школи, неспроможність налагодити позитивні стосунки з однокласниками, постійний негативний емоційний стан через невдачі, дорікання дорослих, величезна невідповідність зусиль, які докладаються, результатам навчання у масовій школі призводять до того, що на фоні ІІІ починають формуватися негативні якості особистості, а саме: висока тривожність, пригніченість, негативізм, агресивність, негативне ставлення до навчання, прагнення уникати будь-яких розумових навантажень.

У спеціальній школі завдяки організації спеціального навчання, зорієнтованого на зону найближчого розвитку дітей з ІІІ, негативне ставлення до навчання і школи у них знімається. Завдяки корекційній спрямованості навчально-виховного процесу у дітей з ІІІ спостерігається потужний кількісний і якісний розвиток інтелекту та особистості.

Молодших школярів з інтелектуальними порушеннями поступово навчають осмислювати свої дії, долати перешкоди на шляху досягнення мети. У їхній діяльності з'являються елементи довільності. До розумової активності їх спонукає прагнення виконувати вимоги вчителя. Вони

навчаються виконувати завдання за зразком і словесною інструкцією, підпорядковувати свою поведінку вказівкам вчителя. Спеціально організована навчальна діяльність стає для учнів з ІІІ провідною, оскільки саме завдяки їй здійснюється інтенсивний психічний розвиток.

Водночас, діти з ІІІ молодшого шкільного віку ще не усвідомлюють власних вчинків, не аналізують та не оцінюють їх. Вони ще не можуть співвіднести свою поведінку з нормами суспільного життя, не ставлять перед собою ніяких вимог, не пов'язують свою діяльність з її результатами, не здатні до усвідомлення мотивів діяльності, не можуть аналізувати та оцінювати вчинки інших дітей. Їхнє ставлення до однокласників повністю залежить від оцінок вчителя.

В особистісному розвитку підлітків з типовим та порушеним інтелектом є багато спільного. В учнів з'являється інтерес до протилежної статі, власного «я», зокрема до зовнішності, формується почуття дорослості. Звичайно, зміст цих психологічних новоутворень у підлітків з ІІІ збіднений та примітивний.

М. Матвеева виявила, що підлітки з ІІІ вже здатні до усвідомлення власних бажань та інтересів, що створює сприятливі умови для професійного самовизначення. Значна частина учнів старших класів спеціальної школи зважено ставляться до свого професійного майбутнього, усвідомлюють свої можливості, аналізують умови і обирають відповідну професію. Водночас, серед підлітків з ІІІ є такі, що не критично ставляться до власного розвитку і мріють про такі професії, як директор школи, лікар, актор тощо. Міжособистісні стосунки у старших класах спеціальної школи стають більш диференційованими, менш залежними від думки вчителя про кожного учня, але все ще недостатньо усвідомленими. Яскравою ознакою інтенсивного розвитку особистості учнів з ІІІ у підлітковому віці є поява прагнення до відстоювання своїх бажань та інтересів.

Висновки та перспективи дослідження. Виявлена емоційна незрілість та порушення самосвідомості дітей з ІІІ не заперечують їх особистісного розвитку. Завдяки спеціальному корекційному впливу в умовах спеціальної школи відбуваються значні зміни в мотиваційній сфері, «Я» – концепції, вольовій регуляції учнів. Розвиток особистості цих дітей можливий за умови урахування їх психологічних особливостей у навчально-виховному процесі. Перспективою досліджень може стати розробка системи спеціально створених корекційно-виховних заходів, спрямованих на формування у дітей з ІІІ психологічної готовності до самопізнання, потреби аналізу

внутрішнього світу, навичок самоусвідомлення, підвищення значущості уявлень про себе у регуляції поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии. Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика. 368 с.
2. Коломинский Н.Л. (1978). Развитие личности учащихся вспомогательной школы. К.: Радянська школа. 118 с.
3. Намазбаева Ж.И. (1986). Развитие личности умственно отсталого школьника. М.: Просвещение. 186 с.
4. Психологія особистості (2009). Хрестоматія. Навчальний посібник. О.Б. Мельничук, Р.Ф. Пасічняк, Л.М. Вольнова та ін. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 532 с.
5. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. Підручник. К.: Знання. 359 с.

УДК 376-056.2/3;7.02

Кінащук Н.М.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М.Г. Буйняк

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ПЕДАГОГІКИ У КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито значення та завдання арт-педагогіки; проаналізовано теоретичні підходи з проблеми використання та корекційних можливостей засобів арт-педагогіки у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями: доведено, що використання засобів арт-педагогіки сприяє всебічному, гармонійному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: арт-педагогіка, корекція розвитку, діти з інтелектуальними порушеннями, засоби арт-педагогіки.

The article reveals the meaning and tasks of art pedagogy; Theoretical approaches to the problem of use and correctional capabilities of art pedagogy in working with children with intellectual disabilities are analyzed: it is proved that the use of art pedagogy contributes to the comprehensive, harmonious development of children with intellectual disabilities.

Key words: art pedagogy, correction of development, children with intellectual disabilities, means of art pedagogy.

Постановка проблеми. У зв'язку зі зростанням в останні роки кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й з інтелектуальними порушеннями (далі – з ІІ), особливої актуальності набуває тема пошуку нових, ефективних напрямків та методів надання корекційної допомоги дітям цієї категорії. Для корекції порушень розвитку дітей з ІІ педагоги використовують спеціальні методи та прийоми навчання і виховання. Проте значущим є використання й інноваційних технологій, однією з яких є арт-педагогіка. Арт-педагогіка дозволяє, ненав'язливо, спостерігаючи за дитиною в процесі творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій. У творчій діяльності гармонійно поєднується виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси, створюючи підґрунтя для виникнення довірливих емоційних стосунків із дитиною, ефективною соціальною взаємодією та якісного корекційного впливу [2].

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження арт-педагогіки охоплюють різні її аспекти. Так, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, Е. Ільєнко, М. Каган, Б. Неменський надавали великого значення формуванню особистості за допомогою мистецтва. Особливості використання арт-педагогіки у початковому процесі для дітей з типовим розвитком у своїх працях розглядали М. Бурно, М. Кісельова, О. Копитін, Л. Лебєдєва. Для Т. Соколової, О. Отич, М. Шуть та інші. Можливості використання засобів арт-педагогіки у навчанні і вихованні дітей з особливими освітніми потребами описано у працях Т. Добровольської, Л. Комісарової, І. Левченко, Е. Медведєвої, С. Миронової та ін. Зокрема, Е. Медведєва описувала теоретичні та практичні основи використання арт-технологій в системі спеціальної та інклюзивної освіти [3]. С. Миронова розглядає можливості використання інноваційних технологій, в тому числі й арт-педагогіки, у корекційній роботі з дітьми з ІІ [4].

Метою нашої статті є опис теоретичних підходів до використання засобів арт-педагогіки у навчально-виховному процесі та корекції розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Арт-педагогіка – особливий напрямок в педагогіці, за допомогою якого навчання, розвиток та виховання особистості дитини відбувається на основі мистецтва під час

викладання будь-якої дисципліни. Ця галузь знань розглядає безпосередню творчу взаємодію педагога, учня та батьків. Цінним у контексті такого твердження є те, що педагог, діти та батьки є носіями культури, а арт-педагогіка дозволяє плідно працювати з різними категоріями учнів: від обдарованих учнів до учнів з девіантною поведінкою. Арт-педагогіка сприяє формуванню бажання того, щоб навчання перейшло в самонавчання, виховання – в самовиховання, а розвиток – у безпосередній саморозвиток [1].

В. Анісімов досліджував проблему створення сприятливих зовнішніх (арт-педагогічних) умов для розкриття внутрішнього потенціалу особистості, через які можливо актуалізувати і стимулювати конструктивну самореалізацію особистості. Основним завданням арт-педагога він вважає забезпечення таких умов естетичної діяльності, які сприяли б формуванню суб'єктивної картини світу і самопізнання дитини, її здатності до продуктивного подолання суперечливих життєвих ситуацій. Адже, така арт-педагогічна діяльність є збереженням психічного здоров'я учнів [1].

Л. Виготський характеризує дитину, розвиток якої ускладнено дефектом, не як менш розвинену, в порівнянні з дитиною з типовим розвитком, а як по-іншому розвинену. Наголошуючи на необхідності формування культури у дітей з різними категоріями порушень у розвитку, Л. Виготський вказує на необхідність створення спеціальних умов та використанні спеціальних методів і прийомів, що забезпечують культурний розвиток дітей з особливими освітніми потребами [3].

В. Бондар, А. Ільченко, В. Синьов, А. Шевцов наголошують, що у рамках корекційної педагогіки необхідно апробувати такі новітні технології навчання і форми організації освітнього процесу, які сприятимуть підвищенню його ефективності [4].

О. Сметаніна під арт-педагогічним супроводом має на увазі комплексно-освітню технологію актуалізації внутрішніх ресурсів мотиваційної сфери творчого самовираження, що забезпечує успішний розвиток і саморозвиток особистості, розкриття її потенційних можливостей і надання психологічної допомоги і підтримки в подоланні виникаючих проблем у процесі конструктивної соціалізації особистості, що сприяє її духовно-моральному розвитку [2].

Використання арт-педагогіки у роботі з дітьми з ІІІ має значний виховний, розвивальний і повчальний ефект, сприяє корекції емоційно-вольової сфери, розвитку пізнавальних процесів, підвищенню стійкості до стресу, поліпшенню саморегуляції поведінки, розкриттю творчого

потенціалу і творчих можливостей учнів. В результаті діти усвідомлюють, що «ми різні, але не чужі». О. Карабанова довела, що використання засобів арт-педагогіки відкриває для дітей з ІІІ широкі можливості для гри, вираження емоцій, спілкування, творчості; дозволяє спрямувати їхню художню діяльність таким чином, щоб вона позитивно впливала на розвиток їхньої особистості [4].

На думку А. Корженко, завданнями арт-педагогіки є:

- оптимізація процесу навчання як для учня, так і для педагога;
- пошук соціально допустимого виходу агресії та інших негативних почуттів, які постають під час спілкування педагога з учнями;
- опрацювання навчального матеріалу з опорою на набутий духовний та моральний досвід педагога й учня, що надає знанням, умінням і навичкам особистісної значущості;
- налагодження сприятливих стосунків між учителем й учнями, створення комфортних умов для ведення діалогу;
- забезпечення цілісності розвитку особистості шляхом впливу процесу навчання на її етичну, естетичну, емоційну сфери;
- сприяння адаптації особистості в соціумі (самопізнанню, самовизначенню, самореалізації) на основі залучення до мистецького арсеналу всього людства у різних його видах шляхом власного творчого продукту;
- удосконалення рефлексивної культури, почуття внутрішнього контролю, необхідного під час навчання;
- сприяння розвитку всіх органів чуття, пам'яті, уваги, волі, уяви, інтуїції під час навчання, виховання, розвитку засобами класичного і народного мистецтва [4].

На нашу думку, одним із головних завдань арт-педагогіки є розкриття потенціалу учня, залучення його в колективну комунікативно-пізнавальну діяльність засобами мистецтва з огляду на їх вплив на кожну дитину. Використання засобів арт-педагогіки у навчальному процесі спрямовані на корекцію розвитку учня, його пізнавальної діяльності.

Висновки. Отже, здійснивши аналіз літературних джерел з теми дослідження, було визначено, що використання засобів арт-педагогіки сприяє корекції порушень пізнавальної діяльності та розвитку особистості дітей з інтелектуальними порушеннями. Арт-педагогіка як інноваційна технологія навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні ще не набула достатнього поширення. Тому

перспективним напрямком дослідження вважаємо розробку методичних рекомендацій для корекційних педагогів з використання засобів арт-педагогіки у навчально-виховному процесі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анисимов В.П. (2003). Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // *Вестник ОГУ*. №4. С.146 -148.

2. Дичківська І.М. (2004). Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав. 352 с.

3. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. (2001). Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия. 248 с.

4. Миронова С.П. (2015). Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський. 267 с.

УДК 159.922.6-056.264

Карпюк А.І.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

професор **Гаврилова Н.С.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті зазначається, що мовленнєві порушення беззаперечно призводять до стійкого порушення соціальних зв'язків і адаптивних можливостей. У дітей з порушеннями мовлення виявлено відхилення у функціонуванні фонетичної та фонематичної сторін мовлення та інших процесів пізнавальної діяльності: пропріоцептивної чутливості, фонематичних процесів, динамічного праксису, просторового гнозису, звуження обсягу оперативної пам'яті, недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності, становлення часових та причинно-наслідкових зв'язків, симультанних та сукцесивних синтезів. Визначено, що недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності є причиною виникнення у дітей дошкільного віку порушень мовлення, розвиток

труднощів подальшого засвоєння знань, умінь та навичок з різних навчальних дисциплін на початку навчання у закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, комунікативний розвиток, соціальні зв'язки, інтегративні процеси.

Speech disorders undoubtedly lead to persistent disruption of social relationships and adaptive capacities. In children with speech disorders, we revealed deviations in the functioning of phonetic and phonemic aspects of speech and other processes of cognitive activity: proprioceptive sensitivity, phonemic processes, dynamic praxis, spatial gnosis, short-term memory narrowing, under development of analytical and synthetic activities, formation of causal and temporary relations, of simultaneous and successive syntheses. The under development of processes and functions of cognitive activity has been determined the cause of speech disorders in preschool children, the development of difficulties in the further acquisition of knowledge, skills and habits in various disciplines at the beginning of general secondary education.

Key words: disorders of speech development, communicative development, social relationships, integrative processes.

Актуальність дослідження. Ратифікація Україною Конвенції ООН "Про права дитини" та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей звернули увагу до проблем дітей, які мають особливі освітні потреби. Це дало поштовх до розробки цілеспрямованих дій держави щодо створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої самореалізації, соціальної адаптації до життя в суспільстві. Одним з пріоритетних напрямів державної політики виступає гуманізація системи освіти, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір з акцентом на особистісно-зорієнтовану освітню модель, створенні рівних можливостей для дітей і молоді в отриманні якісної освіти, забезпеченні варіативності її отримання відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей тощо.

Порушення мовленнєвого розвитку та звуковимови мають діапазон від простої заміни звуків до неможливості розуміти або використовувати мовлення під час комунікації. Деякі порушення звуковимови пов'язані з відхилення у слуховому аналізаторі, неврологічними розладами, ушкодженнями мозку, затримками

розумового розвитку, фізичними розладами, такими як розщеплення губи або піднебіння.

Станом на 2013 рік у закладах дошкільної освіти налічувалося 1 млн. 471 тис. дітей, а у 2015 році – 1 млн. 291 тис. дітей (О. Гаврилов) [3]. Інститут педології (Амстердам, 2000) в результаті проведених досліджень оприлюднив цифру 40% – саме стільки дітей мають мовленнєві порушення.

За статистичними даними в Україні понад 50% дошкільників і 17% дітей молодшого шкільного віку мають різноманітні порушення мовленнєвого розвитку. Необхідно відзначити, що частина з цих дітей до кінця навчання у початкових класах долає цей розлад. Проте ці дані не враховують дітей, у яких мовленнєві порушення є вторинними відхиленнями, а в якості первинного або ядерного порушення виступає, наприклад, глухота. Порушення мовленнєвого розвитку може супроводжувати інші розлади, такі як затримка розумового розвитку, аутизм або церебральний параліч. За різними статистичними даними відомо, що на розлади в комунікації (порушення вимови, мовлення) страждає кожен десятий.

Виклад основного матеріалу. Так, первинне порушення, недорозвиток або пошкодження різних ланок мовленнєвої системи за умови браку спеціальних корекційних заходів обов'язково спричинює вторинні і навіть третинні відхилення: недорозвиток усіх структурних компонентів мовлення, обмеженість сенсорних, часових, просторових уявлень; недорозвиток мнестичних процесів; недостатню цілеспрямованість і сконцентрованість уваги; зниження рівня узагальнень; недостатнє вміння планувати власну діяльність, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо. Мовленнєві порушення беззаперечно призводять до стійкого порушення соціальних зв'язків і адаптивних можливостей (І. Брушнівська) [1].

Поряд зі зростанням кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку корекційні педагоги, логопеди-практики фіксують зміну вікових параметрів відхилень, перебігу мовленнєвого порушення. Причому змінюється не лише клінічна картина певного відхилення, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їх поєднання з гіперактивністю, перинатальними ураженнями мозку, мінімальною мозковою дизфункцією тощо. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення

власних думок, негативно впливають на формування її емоційної та інтелектуальної сфери і особистості в цілому. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості, сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реадаптацію дитини (І. Брушнівська) [1].

Вважається, що комунікативні здібності дитини уповільнені, коли вона помітно відстає від своїх ровесників у розвитку мовленнєвих навичок. Іноді дитина може мати краще розвинуті здібності до розуміння, порівняно з можливостями висловлюватися, проте, це трапляється рідко.

Розлади вимови спостерігаються внаслідок певних труднощів продукування звуків або порушення тембру голосу. Мовленнєвий потік або ритм можуть перериватися, як, наприклад, під час заїкання. Розлад вимови може бути спричинений порушенням іннервації (іннервація – забезпечення певного тону м'язів, у тому числі і м'язів артикуляційних органів) мовленнєвого апарату. Також можуть спостерігатися спотворення нормальної висоти тону, гучності, мелодійності голосу. Люди, які страждають на порушення мовленнєвого розвитку, можуть замінювати одні звуки іншими („л” та „р”). Також можуть траплятися комбінації кількох проблем.

Порушення мовленнєвого розвитку можуть бути пов'язані зі здатністю розуміти або вживати слова в контексті, як вербально, так і не вербально. Серед мовленнєвих розладів – неправильне використання слів або їх значень, неможливість висловлювати думку, використання неправильних граматичних форм, збіднений словниковий запас. Діти можуть бачити або чути слово, проте не розуміти його значення; оточуючі іноді можуть не розуміти, що намагається сказати дитина. Одна або комбінація таких характеристик може спостерігатися у дітей, які страждають на затримку мовленнєвого розвитку.

Згідно клініко-педагогічної класифікації порушення мовлення ділять на дві групи: порушення усного та писемного мовлення. Порушення усного мовлення, в свою чергу, поділені на підгрупи відповідно до провідного (первинного) відхилення. Таким чином виділяють групу порушень при яких ведучими є відхилення у розвитку фонетичного боку мовлення – дислалію, ринолалію та дизартрію; порушення, при якому ведучим є відхилення інтонаційно-мелодійного

боку мовлення – ринофонію; порушення голосу – афонію, дисфонію, фонастенію; порушення темпу і ритму мовлення – брадилалію, тахілалію, заїкання; а також складні структурно-семантичні відхилення у розвитку мовлення, до яких відносять алалію, афазію і складну дислалію.

Порушення писемного мовлення у клінічній класифікації ділять на дві підгрупи. До першої відносять порушення читання – алексію і дислексію, а до другої – порушення письма – аграфію, дисграфію і, останнім часом, у цю групу порушень включають дизорфографію (Н. Гаврилова) [4].

Мовленнєве спілкування – це такого роду активність взаємодіючих людей, у ході якої вони за допомогою мовних засобів організують сумісну діяльність. Мовні та комунікативні здібності, у свою чергу, розглядаються як вищі психічні функції, які знаходять своє вираження в мовленнєвій та комунікативній компетентності. При низькому рівні мовної здібності дитини з мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатність комунікативної здібності, що, у свою чергу, ускладнює процес комунікації, мовленнєвої взаємодії у процесі сумісної ігрової, навчальної, трудової діяльності (Л. Трофіменко) [14].

Характеризуючи психічний розвиток дітей з загальним недорозвитком мовлення – а це найбільш чисельна категорія дошкільників – необхідно відмітити у них різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень.

Для дітей тяжкими порушеннями мовлення, що мають нормальний слух та збережений інтелект, притаманне різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Такі діти мають неповноцінний мовленнєвий запас, у деяких випадках спілкування зовсім неможливе. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, самотійно вони неспроможні спілкуватися з оточуючими вербально. Це призводить до складного становища дітей у колективі: вони цілковито або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, у контактах з дорослими. Розвивальний вплив спілкування виявляється в таких випадках мінімальним. Тому, незважаючи на достатні можливості розумового розвитку, у дітей виникає вторинне відставання психіки, що іноді дає привід неправильно вважати їх неповносправними у інтелектуальному відношенні. Це

враження посилюється труднощами у оволодінні грамотою та математичними знаннями (Л. Трофіменко) [14].

Дослідження Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко довели, що лише у незначній частині дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігається зниження загального інтелектуального рівня через недорозвиток, незрілість у них основних видів синтетичних структур, а саме: симультанних та сукцесивних видів синтетичної діяльності [9, 10, 12].

У логопедії є ряд досліджень, в яких розкриваються поодинокі, вузькі питання, що стосуються проблеми загального мовленнєвого недорозвитку у дітей, зокрема: засвоєння звуковимовної системи, а також складової структури слова у дітей з недорозвитком мовлення висвітлені в роботах А. Винокур [2], Г. Каше розкривається співвідношення між процесом розвитку вимови і словника дітей із загальним недорозвитком мовлення [6], Р. Левіної засвоєння ними граматичної будови мови [7]. Цими дослідниками відзначено про залежність формування фонетичної сторони мовлення від лексико-граматичного розвитку. Науковими дослідженнями І. Мартиненко доведено, що існує взаємозв'язок між порушеннями звукової сторони мовлення і специфічними труднощами в оволодінні елементами письма та читання [8]. Дослідження Н. Гаврилової, Л. Лісової, В. Тарасун дозволили виявити труднощі оволодіння дітьми з даними відхиленнями алгоритмами роботи над математичними завданнями [5, 11]. Наукові напрацювання О. Ткач відзначають труднощі оволодіння дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку семантичними полями слів [13].

Мовлення – це вища психічна функція, яка формується в результаті і в тісній взаємодії з різними психічними процесами: сприйманням, пам'яттю, мисленням. А отже, логічно стверджувати, що у більшості дітей з порушеннями мовлення спостерігаються відхилення в діяльності інших психічних процесів, які визначають не лише наявні у них особливості недорозвитку мовлення, а й специфіку розвитку мислення, труднощі у формуванні навичок письма, читання, лічби, розв'язування арифметичних задач та прикладів тощо.

У результаті проведеного Л. Трофіменко дослідження встановлено, що дошкільники із загальним недорозвитком мовлення являють собою неоднорідну групу за ступенем сформованості мотивації до виправлення порушення. Нею виділено дітей слабо мотивованих та високо мотивованих до виправлення мовленнєвого порушення, а також

охарактеризовано особистісні якості, які визначають поведінку та діяльність дітей зазначеної категорії. Для практичної корекційної роботи в умовах дошкільного закладу має непересічне значення рівень мотивації дошкільників до логопедичних занять та до виправлення порушень мовлення, що є самостійними мотиваційними новоутвореннями у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення [14].

Висновки. Отже, проведений нами аналіз наукових досліджень показав, що в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку зі збереженим слухом та інтелектом крім відхилень у функціонуванні фонетичної та фонематичної сторін мовлення може спостерігатися недорозвиток лексичної та граматичної його сторін. Поряд з цим у цієї категорії дітей виявлено недорозвиток інших процесів пізнавальної діяльності: пропріоцептивної чутливості, фонематичних процесів, динамічного праксису, просторового гнозису, спостерігається вузький обсяг оперативної пам'яті, недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності, становлення часових та причинно-наслідкових зв'язків, симультанних та сукцесивних синтезів. Визначено, що недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності є причиною виникнення у дітей дошкільного віку порушень мовлення, розвиток труднощів подальшого засвоєння знань, умінь та навичок з різних навчальних дисциплін на початку навчання у закладі загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. (2016). Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення // Педагогічний часопис Волині. №3. С.216-222.

2. Винокур А.С. (1977). Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку. К.: Радянська школа. 142 с.

3. Гаврилов О.В. (2018). Статистичні дані про організацію освітнього простору для дітей з особливими потребами в системі дошкільних та шкільних закладів // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». Вип.10. С.36-44.

4. Гаврилова Н.С. (2012). Класифікація порушень мовлення // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип.20. С.293-315.

5. Гаврилова Н.С. (2004). Структура недорозвитку пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник: Вип. 5 / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. К.: Науковий світ. С.197-201.

6. Каше Г.А. (1973). Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Просвещение. 148 с.

7. Левина Р.Е. (1963). Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Специальная школа. №1. С.62-66.

8. Мартиненко І.В. (2005). Особливості готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Імідж сучасного педагога. №6-7. С.35-38.

9. Соботович Є.Ф. (2003). Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. №2. С.2-11.

10. Тарасун В.В. (1999). Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку // Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.03. / К.: Ін-т дефект-ї АПН України. 57 с.

11. Тарасун В.В. (1997). Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей (фрагмент) // Практична психологія та соціальна робота. №1. С.11-14.

12. Тищенко В.В. (2004). Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним розумовим розвитком // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.1. К.: Актуальна освіта. С. 43-61.

13. Ткач О.М. (2017). Структуризація і трансформація структурних полів слів в онтогенезі // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип.9. У 2-х т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. С.96-104.

14. Трофіменко Л. (2018). Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». Вип.11. С.196-205.

Катіна Н.П.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
професор **Н. С. Гаврилова**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено аналіз проблеми розвитку самостійності у дітей дошкільного віку при нормо-типовому розвитку та порушеннях мовлення. Описано було сам зміст поняття “самостійність” та визначено стан вивченості проблеми у наукових дослідженнях.

Ключові слова: самостійність, діти дошкільного віку, порушення мовлення.

The articles present an analysis of the problems of independence development in preschool children with normal-type development and speech disorders. We determined the meaning of the concept of "independence" and described the state of study of the problem in scientific research.

Keywords: independence, preschool children, speech disorders

Постановка проблеми. Однією з найвагоміших вимог сучасного етапу розвитку в Україні освіти нині є виховання у особистості самостійності та здатності творчо вирішувати різні завдання. Ці якості рекомендують формувати починаючи з перших років життя дитини. Навчання спочатку спрямовується на формування у неї елементарних побутових умінь: самостійно їсти, роздягатися- одягатися тощо. Уже в дошкільному віці рекомендовано створювати умови для формування у дитини цілеспрямованої активності, вміння проявляти ініціативу в роботі та навчанні, самообслуговуватися, здійснювати вибір, брати на себе відповідальність тощо. Такі умови мають бути створені на усіх етапах навчання та виховання дитини: в сім'ї, в закладі дошкільної освіти під час забезпечення виховного та навчального процесу. У роботі з дітьми з порушеннями мовлення цей чинник необхідно особливо підсилювати, включаючи спеціальні вправи та завдання і в корекційний процес, оскільки він у них сформований невідповідно до особливостей вікового нормо-типового розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення проблеми самостійності здійснювався в різних аспектах: сутність самостійності, її

природа (Г. Балл, П. Підкасистий, А. Хрипкова), структура і співвідношення компонентів самостійності (Ю. Дмитрієва, Г. Годіна, Т. Гуськова); етапи, умови і методи розвитку самостійності (Т. Бутусова, В. Жарова, К. Кузовкова); взаємозв'язок самостійності з різними психічними процесами (Т. Горбатенко, Д. Ольшанський, Н. Циркун) та ін.

Проблемі особливостей виховання самостійності у дошкільників присвячені психолого-педагогічні дослідження Н. Аксаріної, Т. Власової, Т. Гуськової, О. Кононко, В. Маршицької, М. Савченко та інших.

У дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку самостійність не була предметом спеціального дослідження. Проте, ряд науковців (Е. Голдберг, Л.І. Лісова, О.Р. Лурія та інші) розглядали окремі компоненти, що формують самостійність: саморегуляцію, самоконтроль, мотивацію тощо. Було визначено, що вони присутні у всіх видах діяльності та мають взаємозумовлений вплив на мовленнєвий та психічний розвиток, формують особистість в цілому, забезпечують успішність засвоєння навчальної інформації в школі. Також спостерігається невідповідність їх нормо-типовому розвитку.

Метою цієї статті є формування характеристики самостійності як якості, що визначає ефективність навчання дітей з порушеннями мовлення та успішність їх включення в колектив однолітків, таким чином, забезпечується готовність їх до успішної адаптації в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Державним стандартом дошкільної освіти України наголошено важливість розвитку в дошкільників самостійності в різних видах діяльності – грі, спілкуванні, пізнавально-дослідницькій, художньо-продуктивній діяльності та ін. [1].

Науковці (О. Лісовець, та інші) Визначають самостійність як базову характеристику особистості, яка вказує на її активну позицію, здатність здійснювати діяльність без сторонньої допомоги, розв'язувати завдання відповідно поставленої мети. Вона підкріплюється наявністю інтересу дитини до діяльності, володінням нею базовими для її забезпечення знаннями та уміннями [3].

Дослідження проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку зумовлює необхідність вивчення особливостей її становлення і виховання в контексті фізіологічного, психологічного та соціального аспектів розвитку людини. Адже самостійність є

динамічним утворенням, яке у своєму розвитку проходить послідовні стадії: від елементарних проявів активності немовляти до зрілих форм самостійності дорослої особистості.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, існують різні наукові позиції щодо генези самостійності: 1) справжня самостійність властива тільки дорослій людині, дорослій особистості (В. Крутецький, М. Левітов, В. Селіванов та ін.); 2) самостійність як розвинена якість виявляється в підлітковому віці (В. Бабій, Т. Бистрова, К. Оспанова, Л. Ростовецька); 3) яскраво виражена самостійність виявляється в шестирічному віці (Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман та ін.); 4) тенденції до самостійності проявляються вже у трирічних дітей у період кризи «Я сам» (Г. Годіна, Т. Гуськова, О. Кононко, А. Люблінська, Є. Субботський та ін.) [Лісовець].

Саме період дошкільного дитинства, за висловлюванням Т. Бутусової, є визначальним для становлення самостійності особистості. Саме ця якість у цей віковий період динамічно розвивається змінюючись [2].

Науковці (Є. Субботський, І. Тельнюк, М. Веденькіна та інші) відзначають вплив умов виховання та навчання на становлення самостійності дітей, указують на роль дорослого в цьому процесі та значення різних видів діяльності.

Порушення мовлення тією чи іншою мірою (залежно від характеру цих порушень) впливають на діяльність та поведінку дитини, а отже негативно позначаються на формуванні самостійності як особистісної якості. Вони ускладнюють спілкування з оточуючими, обумовлюють зниження пізнавальної активності, або направляють її в непродуктивне русло, викликають емоційну неврівноваженість.

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у різній формі і у різному ступені проявляється порушення потреби спілкування з оточуючими. При цьому в ігровій діяльності ці діти можуть бути доволі активні та самостійні. Загальною рисою для них є відсутність мотивації до спілкування, невміння самостійно орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно з допомогою дорослого. Крім цього, саме спілкування є дієвим засобом закріплення нових вербальних та невербальних умінь і навичок з розвитку зв'язного мовлення. Тяжкі мовленнєві порушення (такі як алалія, загальне недорозвинення мовлення, дизартрія, заїкання) можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому, на розумовий розвиток, особливо на

формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Це обумовлено наявністю взаємозв'язку мовлення з вищими психічними функціями (мисленням, письмом, читанням тощо) та впливом на становлення особистісних якостей. При цьому дітей з важкими порушеннями мовлення не розглядають як дітей з порушеннями розумового розвитку, але на самостійність функціонування цих функцій порушення мовлення впливають негативно.

Про недостатню самостійність в навчальній діяльності молодших школярів з порушеннями мовлення засвідчують дослідження дослідження проведені Н. Гавриловою, Л. Лісовою, В. Тарасун та інших. Така особливість була виявлена ними при вивченні особливостей засвоєння учнями з порушеннями мовлення математики, української мови та інших навчальних дисциплін у школі [4].

На цій підставі ми можемо припустити, що самостійність, як особистісна якість, формується у цих дітей не відповідно віковим нормам.

Висновки. Проведений нами науково-теоретичний аналіз джерел дозволяє відмітити різницю у формуванні самостійності у дошкільників з нормо-типовим розвитком та при порушеннях мовлення. Важливо розуміти, що в обидвох випадках не змінюються динаміка формування цієї особистісної якості та механізми, але несформованість у дошкільників з порушеннями мовлення різних немовленнєвих та мовленнєвих психічних функцій викликає труднощі які ці діти самостійно подолати не можуть. Проте ця особливість потребує додатково спеціального вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (2012) / Наук. кер. А.М. Богуш. К.: Астра. 26 с.
2. Бутусова Т.Ю. (2015). Воспитание самостоятельности в играх с правилами у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М. 153 с.
3. Лісовець О.В. (2017). Зміни у розвитку самостійності особистості упродовж дошкільного дитинства. *Scientia*. №11. С.119-125. <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/957/1/7.pdf>
4. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. (2007). Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Кам'янець-Подільський. Абетка-нова. 268 с.

Козак А.А.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **О.В. Гаврилов**

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПЕРЕДУМОВ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА В ШКОЛЯРІВ

У статті зроблена характеристика проведеного діагностичного вивчення операційних і функціональних передумов (психічних та сенсорних процесів) оволодіння графічними навичками учнями молодших класів. Виділено три групи дітей з високим, середнім та низьким рівнями їхньої сформованості. Описано дисграфію як специфічне порушення, притаманне учням на початку освітнього процесу.

Ключові слова: дисграфія, графічні навички, діти з порушеннями мовлення, операційні і функціональні передумови.

The article describes the diagnostic study of operational and functional prerequisites (mental and sensory processes) for mastering graphic skills by junior schoolchildren. We define three groups of children with high, medium, and low levels of these skills formation, and describe dysgraphia as a specific disorder inherent in students at the beginning of the educational process.

Key words: dysgraphia, graphic skills, children with speech disorders, operational and functional preconditions.

Постановка проблеми. Дисграфія – це специфічне порушення писемного мовлення, яке викликане ушкодженнями вищих психічних функцій, які приймають участь у процесі формування писемного мовлення. Відповідно до останніх досліджень, дисграфія виявлена у 53% школярів, які навчаються у молодших класах і у 37-39% учнів середніх класів закладів загальної середньої освіти. Це є свідченням стійкості даного порушення. Досить висока розповсюдженість дисграфії серед школярів пов'язана з тим фактом, що більше половини випускників закладів дошкільної освіти приходять на навчання у перший клас з фонетико фонематичним недорозвитком мовлення або з загальним недорозвитком мовлення, при наявності яких процес повноцінного оволодіння мовленням практично неможливий.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранність проблеми корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією висвітлюється в фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілявічутє, Л. Єфіменкова, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Л. Назарова, Н. Нікашина, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна).

Порушення процесу оволодіння писемним мовленням на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки вивчають у різних аспектах: клінічному, психологічному, нейропсихологічному, психолінгвістичному, педагогічному (Т. Ахутіна, Л. Єфіменкова, Н. Голуб, Е. Данілявічутє, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Спірова, Т. Тарасун, В. Токарева, С. Шаховська, Н. Чередніченко та ін.). Однак ефективність логопедичної роботи з корекції дисграфії недостатньо висока. Проблема корекції порушень письма є актуальною й на сьогодні.

Виклад основного матеріалу. Метою нашого обстеження на початковому етапі навчання нами було проведення діагностичних проб, які б дослідили операції і функції, що забезпечують процес письма. Використання з цією метою спеціальних проб, а також включення цих завдань до змісту роботи з підготовки дітей до оволодіння навичкою письма дозволить в подальшому попередити появи графічних помилок на перших етапах навчання в закладі загальної середньої освіти. Усі завдання, які пропонувались нами для дослідження, проводились з учнями індивідуально на логопедичних або корекційно-розвиткових заняттях.

При розробці і адаптації завдань дослідження ми взяли за основу методики, запропоновані Н. Чередніченко та Д. Горбачовою в навчально-методичному посібнику, присвяченому формуванню фонетико-графічної грамотності у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. Усі завдання нами були поділені на проби.

Експериментальне дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти м. Хорошів, Житомирської області. Експериментом було охоплено 30 учнів 2-х класів, характеристику на яких було зроблено в інклюзивно-ресурсному центрі і підтверджено клінічними дослідженнями.

Результати виконання кожного завдання першої серії діагностичних проб.

Першу і другу пробу першої серії завдань на високому рівні виконало 43,3% дітей. Вони швидко впізнали фігуру і виділили її на запропонованій картинці. Вони розповідали про основні її елементи і відмічали різницю між фігурами. Так само швидко вони впізнавали букву, виділяли її серед інших і називали елементи, які відрізняють її від інших. Так само швидко діти цієї групи складали букви з паличок, виконували завдання з двох і трьох паличок. Також відмічаємо досить швидке складання дітьми цієї групи розрізних картинок. Вони орієнтувались в її елементах і швидко, в окремих випадках з незначною допомогою, складали картинки. Під час виконання завдання на зоровий контроль діти цієї групи не допускали помилок. Всі помилки, зроблені у запропонованому тексті, вони знайшли і виправили. При виконанні завдань на дослідження операційних передумов критеріїв сформованості зорового аналізу і синтезу і зорового контролю діти цієї групи отримали від 10 до 12 балів і були віднесені до високого рівня.

У процесі проведення дослідження рівня сформованості функціональних передумов (психічні та сенсорні процеси) другої, третьої і четвертої серії були отримані результати, які опишемо нижче.

Так само, як і під час дослідження операційних передумов сформованості графічних навичок, ми виділили 43,3% школярів, які мали високий рівень їхньої сформованості. При виконанні завдань третьої проби вони показали чітке орієнтування у власному тілі і правій та лівій стороні. Виконання проби Хеда для них не склало ніяких труднощів. Вміння орієнтуватись на аркуші паперу також не викликало проблем. Всі діти цієї групи безпомилково називали предмети над, під, лівіше, правіше, зверху, нижче від того чи іншого зображення. Вони вміли орієнтуватись у предметах, які були навколо них і оперували правильними позначення просторових відношень у людини, яка була напроти. Так само чітко вони пояснювали подібність і відмінність букв, які складаються з однакових елементів, по-різному розташованих у просторі.

Характеризуючи четверту пробу на визначення рівня сформованості зорового та буквеного гнозису вони розрізняли сюжет малюнків, накладених один на один. Це саме стосувалось і накладених букв. Виконання завдання, яке передбачало рахунок букв, записаних різними шрифтами в окремих школярів викликало незначні труднощі, але в цілому на загальний результат отриманих ними балів це не позначилось.

П'ята і шоста проби, метою яких було визначення зорової уваги та зорової пам'яті, в цілому також не викликало запитань у цих школярів. Вони швидко визначали четвертий квадрат, який відрізнявся від трьох інших, знаходили десять відмінностей у малюнках (тим більше вони чітко прослідковувались), проходили лабіринтом. Часткові труднощі викликало завдання з ковпаками і масками, адже різниця між ними була досить непомітною. Зорове запам'ятовування у них перебувало також на порівняно високому рівні. По пам'яті вони відтворювали досить повноцінні малюнки, це саме стосувалось і вибору вази та малювання геометричного орнаменту на килимці. Рівень обсягу зорової пам'яті та опосередкованого зорового запам'ятовування також був порівняно високий. Вони відтворювали практично всі букви в ряді і правильно підбирали слова до відповідних малюнків. У частини школярів цієї групи були відмічені незначні труднощі при відтворенні предметів після їхнього запам'ятовування.

Виявлення рівня розвитку зорово-моторної координації та дрібної моторики проводилось з використанням сьомої і восьмої проб. Діти цієї групи малювали геометричний орнамент правильно, акуратно, з точним відтворенням всіх елементів. Із завданнями, які передбачали графічний диктант, школярі також справились порівняно непогано. У всіх дітей цієї групи вийшли правильні букви – Ш і Н. В окремих випадках вони допускали помилку при виборі напрямку руху олівця, але при цьому після повтору швидко виправлялись. Вправа на визначення рівня сформованості дрібної моторики також ними виконувались правильно, одночасно двома руками з поступовим прискоренням темпу. Труднощі деякі виникали при відтворенні вправ пальцями, не дивлячись на руки, за зразком. Не всі пози пальців у них виходили з першого разу. Але в цілому на загальний рівень це не мало суттєвого впливу. При виконанні завдань на дослідження функціональних передумов критеріїв сформованості графічних навичок діти цієї групи отримали від 54 до 49 балів і були віднесені до високого рівня. В цілому під час дослідження операційних та функціональних передумови (психічні та сенсорні процеси) сформованості графічних навичок діти з високим рівнем набрали від 49 до 66 балів.

Другу групу склали 26,6% дітей, які виконали завдання на дослідження операційних передумов критеріїв сформованості зорового аналізу і синтезу і зорового контролю на середньому рівні. Так, при виконанні першого завдання першої проби в більшості дітей цієї групи

спостерігались незначні труднощі при поясненні подібності і відмінності елементів фігур і букв, були помилки при знаходженні однієї букви. Частина з них правильно показували необхідну фігуру або букву, але не могли вказати на їхні характерні риси, що відрізняють їх від інших. Друге завдання також викликало певні труднощі, що полягали в невміння скласти букву з трьох паличок, потреби в допомозі при виборі необхідної для складання букви. Також необхідно зазначити і потребу, яка спостерігалась у цієї групи школярів при виборі елементів розрізної картинки для її повного складання. Ще більше труднощів ми відзначили у них при визначення рівня розвитку зорового контролю. Тут діти не помічали великої кількості помилок, більшість з них не помітили п'ять і більше помилок. Але при цьому ми хочемо відзначити, що вони старались виправити в тексті помилки. Тому при виконанні завдань на дослідження операційних передумов критеріїв сформованості зорового аналізу і синтезу і зорового контролю діти цієї групи отримали від 6 до 9 балів і були віднесені до середнього рівня.

Виконання завдань третьої проби показало, що ці діти відчують незначні помилки у визначення правої та лівої частини тіла, певні проблеми відтворення просторових відношень за словесною інструкцією (за уявленням). Виконання проби Хеда для них в основному не було проблематичним, навіть після помилкової дії діти швидко виправлялись. Вміння орієнтуватись на аркуші паперу дозволило відзначити наявність у дітей цієї групи помилок у розуміння понять "праворуч", "ліворуч", недостатнього вміння пояснити напрямки розташування предметів. При дослідженні вміння дітей орієнтуватись у навколишньому просторі відмічались помилки у визначення правої і лівої частини тіла людини, яка стоїть навпроти, незначні помилки в розуміння просторових співвідношень між предметами та розуміння прийменникових конструкцій на позначення просторових відношень. Також необхідно відмітити помилки під час пояснення подібності і відмінності запропонованих пар букв.

Четверта проба – визначення рівня сформованості зорового та буквеного гнозису характеризувалась незначними помилками під час знаходження заданої букви, пропуском однієї або двох букв. Рахунок букв, записаних різними шрифтами, частина дітей робила з помилками, але при цьому швидко виправлялись.

П'ята і шоста проби, які передбачали визначення зорової уваги та зорової пам'яті, викликали у школярів цієї групи певні труднощі. Так,

знаходження відмінного квадрату вони робили з допомогою дорослого, часто путались у визначенні геометричних особливостей квадратів, особливо коли вони пропонувались у незвичному ракурсі. Під час знаходження допускали від 1 до 3 пропусків, тобто знаходили 7 – 9 відмінностей з 10. Практично всі діти цієї групи виконували завдання з лабіринтами з другої спроби. Під час першої спроби вони немов би тренувались, а другий раз вели себе впевнено. Значні труднощі і додатковий час викликало у них завдання з ковпаками і масками через непомітну різницю між ними. Зорове запам'ятовування потребувало розвитку, адже завдання на знаходження вази вони виконували з допомогою, також відчували труднощі при відтворенні просторового розташування елементів килимка по пам'яті. При визначенні рівня обсягу зорової пам'яті та опосередкованого зорового запам'ятовування пропускали одну букву в одному – двох рядах, у них спостерігалось порушення порядку букв в одному – двох рядах. Також при опосередкованому запам'ятовуванні забували одну – дві назви малюнків.

Рівень розвитку зорово-моторної координації та дрібної моторики вивчався у процесі відтворення орнаменту малюнка. Ці діти неточно повторювали зразок геометричного орнаменту, допускали домальовування і догрупування. Завдання з графічного диктанту виконано ними з педагогічною допомогою, причому напрям руху олівця педагогові приходилось повторювати декілька разів. При виконанні вправ на визначення рівня сформованості дрібної моторики спостерігалась неточність у виконанні завдання, нерівномірність при виконанні рухів обома руками. При вивченні оптико-кінестетичної і кінетичної організації рухів не відразу знаходили потрібний набір рухів, у них спостерігається дзеркальне відображення рухів, труднощі при переключенні з одного руху на інший, застрявання на русі. Виконання завдань на дослідження функціональних передумов критеріїв сформованості графічних навичок діти цієї групи отримали від 37 до 32 балів і були віднесені до середнього рівня. В цілому дослідження операційних та функціональних передумови (психічні та сенсорні процеси) сформованості графічних навичок дозволило дітям з середнім рівнем набрати від 44 до 40 балів.

Третю групу склали 30,1% школярів. Вони на низькому рівні виконали завдання на дослідження операційних передумов критеріїв сформованості зорового аналізу і синтезу і зорового контролю. Так, при

виконанні першого завдання першої проби в них спостерігались помилки при знаходженні двох і більше букв, невміння пояснити подібність і відмінність елементів фігур або букв. Вони відчували значні труднощі при викладанні букв з паличок, не могли без допомоги дорослого правильно покласти палички, постійно прагнули підказки. Навіть прості букви, такі Г, Х, Л, які складались з двох паличок, вони складали з оглядкою на дорослого. Помилки ними допускались у 4 білше буквах. Зокрема, всі вони допустили неправильне складання букв Ш, Щ, Ц. Ж, недостатньо чітко склали букви К, М. При складанні малюнка з розрізаних частин неправильно співвідносили елементи, деякі просто клали один елемент до іншого не звертаючи увагу на сюжет і на співпадання їх між собою. В цілому сюжетний малюнок ними не складався. При дослідженні у них рівня розвитку зорового контролю більшість помилок, зроблених у тексті, діти не помічали. Вони виправляли лише окремі з них. В цілому просто переглядали текст і що помітили, виправляли. Залишали не виправленими від 5 до 8 помилок. При виконанні завдань на дослідження операційних передумов критеріїв сформованості зорового аналізу і синтезу і зорового контролю діти цієї групи отримали 5 і менше балів і були віднесені до низького рівня.

Завдання третьої проби, метою яких було виявлення рівня просторових уявлень та зорово-просторової орієнтації у дітей з низьким рівнем викликало труднощі відтворення просторових відношень за зразком, а завдання з пробою Хеда цими дітьми було невиконане взагалі. Під час виявлення уміння орієнтуватись на аркуші паперу школярі цієї групи допускали грубі помилки під час виконання завдання або взагалі відмовлялись від роботи над ним. При дослідженні вміння дітей орієнтуватись у навколишньому просторі ці діти не могли визначити праву і ліву сторони у тілі людини, яка стоїть навпроти, показували нерозуміння просторових співвідношень у розташуванні предметів та приєднаних конструкцій під час опису просторових відношень. Також вони не пояснювали подібність і відмінність букв між собою.

При дослідженні накладних картинок із зображеннями предметів і букв (четверта проба) допускали грубі помилки, наугад називали предмети і букви, добавляли або забирали необхідні для правильної назви букви елементи, пропускали на малюнках три і більше букви. Такі самі труднощі вони відчували під час виконання завдання знайти задану букву і порахувати, скільки разів вона зустрічається в ряді інших букв, записаних різним шрифтом.

Перше завдання п'ятої проби діти цієї проби не виконали взагалі. Узори на квадратах були для них заскладні, особливо в тих випадках, коли вони пропонувались у незвичному ракурсі. Діти просто вгадували зайвий малюнок. Під час знаходження відмінностей не помічали 4 і більше розбіжностей, в основному відмічали найбільш яскраві, тобто ті, які кидались в очі. В лабіринті не орієнтували, виконували завдання не правильно. Також вони не помічали відмінності у візерунках і не змогли підібрати маски до ковпаків. Під час виконання завдання, яке передбачало потребу запам'ятати букви у певному порядку, а потім відтворити вголос або записати по пам'яті, при цьому картка з рядом букв демонструвалась протягом 30 секунд, а потім закривалась. Діти при цьому пропускали чи замінювали букви або пропускали порядок букв більше, ніж у трьох рядах. Під час запам'ятовування предметів, зображених на малюнку і які демонструється впродовж 2 секунд забували три і більше їхніх назв.

Рівень розвитку зорово-моторної координації та дрібної моторики вивчався у процесі відтворення орнаменту малюнка. Ці діти допускали грубі помилки при відтворенні геометричного орнаменту, пропускали його елементи, неточно повторювали зразок геометричного орнаменту, домальовували або взагалі малювали інший орнамент. Деякі діти відмовлялись виконувати малюнок. Виконувати графічний диктант більшість з них відмовились, а двоє школярів, працюючи над цим завданням, зразу почали робити грубі помилки і потім також не закінчили свою роботу. При вивченні оптико-кінестетичної і кінетичної організації рухів від виконання завдань відмовились. При виконанні завдань на дослідження функціональних передумов критеріїв сформованості графічних навичок діти цієї групи отримали від 28 до 23 балів і були віднесені до низького рівня.

Висновки. Аналізуючи помилки, яких припускаються школярі, слід виділити ряд суттєвих психофізіологічних факторів, що найбільше впливають на формування графічних навичок письма: недосконала координація руху руки, недостатній розвиток дрібних м'язів кисті, незавершене окостеніння кисті, незрілістю кінестетичного контролю точних рухів, повільність сприйняття і запам'ятовування послідовності дій, недостатній розвиток вольових якостей, довільної уваги. Як наслідок – лінії під час письма “тремтячі”, на місцях овалів та напівовалів – ламані, викривлені, занадто великі, виходять за межі рядка тощо.

Кондратюк Н. О.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук
О.В. Чопік

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

У статті визначено особливості формування колективу дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та з типовим розвитком в умовах інклюзивної групи. З'ясовано, що злагоджена робота педагогів та батьків дошкільників – обов'язкова умова успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі. Визначено, що встановлення позитивних стосунків дітей напряду залежить від налаштованості батьків та їх готовності свідомо та об'єктивно дивитись на проблему взаємодії учнів з типовим та порушеним розвитком.

Ключові слова: формування взаємин, діти, дошкільний вік, інклюзивна група.

The features of the formation of a team of older preschool children with intellectual disabilities and with typical development in an inclusive group have been identified in the article. It was found that the coordinated work of teachers and parents of preschoolers is a prerequisite for successful education of a child with special educational needs in an inclusive institution. It has been determined that the establishment of positive relationships of children depends directly on the attitude of parents and their willingness to consciously and objectively look at the problem of interaction of children with typical and impaired development.

Key words: formation of relationship, children, preschool age, inclusive group.

Постановка проблеми. На сучасному етапі активного впровадження інклюзивного навчання, яке передбачає спільне навчання дітей з типовим рівнем розвитку та дітей з інтелектуальними порушеннями, постає одна із чи не найважливіших проблем – труднощі у процесі формування системи соціальних взаємин в інклюзивній групі. Причинами яких, більшою мірою, є: індивідуальні психофізичні

особливості дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), стереотипи і неготовність учасників команди психолого-педагогічного супроводу, дітей з типовим рівнем розвитку, батьків обох категорій дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. У загальній педагогіці вивченню особливостей взаємостосунків у дитячому колективі присвячено праці В. Агєєва, Г. Андрєєвої, Л. Божович, О. Донцова, Я. Коломинського, А. Макаренка та інших. Окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП в умовах закладу загальної середньої освіти та формування колективу школярів інклюзивного класу висвітлено у дослідженнях: В. Бондаря, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, О. Чопік, Л. Шипіциної та інших.

Мета статті – дослідження особливостей формування колективу дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та з типовим розвитком в умовах інклюзивної групи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз роботи закладів дошкільної освіти, здійснений Ф. Сохиною, свідчить про те, що не всі вихователі приділяють достатньо уваги формуванню позитивних взаємин дітей у процесі їх повсякденного спілкування, часто пускають їх на самоплив [2]. Тоді у групі виникають стосунки, які не лише гальмують розвиток у дошкільників доброзичливого ставлення до своїх товаришів, а навіть породжують відверто неприємні прояви щодо однолітків, а саме, черствість, байдужість, приниження гідності іншого тощо. Висвітлення питань, які розкривають шляхи формування позитивних взаємин дітей, має важливе значення для педагогічної практики, зокрема, з метою поліпшення виховного процесу в закладі дошкільної освіти.

Доцільно наголосити на тому, що не лише від дітей залежить вектор розвитку колективних стосунків. Не варто забувати про вирішальну роль педагогів та батьків дітей інклюзивної групи. А. Макаренко визначив, що колектив педагогів об'єднаний спільною думкою, переконаннями, допомогою один одному, вільний від заздрощів один до одного, вільний від індивідуальної і особистої гонитви за любов'ю вихованців, – тільки такий колектив може виховувати дітей [6, с. 56].

Л. Акатов вважає, що можна цілком зрозуміти занепокоєння педагога, у клас або групу якого потрапляє дитина з ООП. Адже, це викликає цілу низку запитань та виникає потреба в їх вирішенні стосовно організації навчально-виховного процесу, його дидактичного

та технічного забезпечення, адекватного оцінювання потенційних можливостей учнів з ООП, врахування їхніх індивідуальних особливостей, взаємодії дитячого колективу, батьків та дитини з ООП [1, с. 67]. Саме у процесі взаємодії цієї дитини з педагогом та однолітками, на думку Л. Акатова, на перший план виступає мотиваційна та особистісна готовність чи неготовність учителя абстрагуватись від порушення психофізичного розвитку та сконцентрувати увагу на особистості учня. Саме від цієї готовності в кінцевому результаті залежатиме успіх соціальної адаптації дитини з ООП.

О. Волошин вважає, якщо у вихователя відсутні упереджене ставлення та негативні соціальні установки щодо дитини з ООП, якщо він адекватно сприймає перебування її серед однолітків з типовим розвитком і зі свого боку ефективно забезпечує умови для сприятливого соціально-психологічного середовища у колективі, то це матиме позитивний вплив на відношення решти учнів до такої дитини. І навпаки, якщо поведінка педагога будується переважно на негативних стереотипах і ці установки знаходять прояв в усіх сферах педагогічної діяльності – це перешкоджає адаптації дитини з ООП у колективі і різко знижує ефективність роботи самого педагога [4, с. 89].

Л. Годовнікова наголошує на необхідності спеціальної роботи з батьками обох категорій дітей. Педагоги далеко не завжди компетентні в тому, аби налаштувати батьків на правильний тон взаємодії, адже для цього потрібно досконало володіти інформацією про особливості навчання дитини з ООП. Досить часто педагоги не взмозі нівелювати свої власні неправдиві переконання та упередження, що заважає бути переконливими та щирими у роботі з колективом батьків [3]. Позитивна мотивація, налаштованість на успіх є запорукою доброго результату у будь-якій діяльності. Вихователь закладу дошкільної освіти є для учнів авторитетом, під впливом якого формуються установки, переконання та подальша поведінка дітей.

Батьки проводять зі своїми дітьми найбільше часу і знають їх краще за інших. Можна сказати, що батьки – експерти з питань, що стосуються їхніх дітей. Педагоги ж – експерти з питань розвитку й освіти дітей у цілому. Коли вчителі та батьки активно співпрацюють, їхні знання та ресурси збільшуються, що подвоює перспективу позитивного результату на розвиток дитини. Як стверджує А. Колупаєва, сучасна освітня система, яка ставить дитину та її особистість у центр педагогічної уваги передбачає реформування досвіду взаємодії

з родиною в напрямі залучення батьків до навчально-виховного процесу [5, с. 78]. Побоювання з приводу впровадження інклюзивної освіти є не лише у батьків дітей з ООП, але і батьків учнів з типовим розвитком. Основною причиною таких побоювань може бути відсутність відповідних знань про осіб з ООП. Основне завдання спеціалістів – максимально інформувати батьків, спростувати побоювання, відповісти на можливі запитання, допомогти їм підготувати дітей до інклюзивного навчання. Встановлення позитивних стосунків дітей напряму залежить від налаштованості батьків та їх готовності свідомо та об'єктивно дивитись на проблему взаємодії учнів з типовим та порушеним розвитком.

Висновки. Отже, вагома роль у формуванні колективу дітей дошкільної інклюзивної групи відводиться педагогу, адже саме він може відповідним чином контролювати та скеровувати його розвиток у правильне русло. Спільна діяльність, цікава і доступна гра для дітей дошкільного віку у старшій групі є головною умовою, що забезпечує формування добрих дитячих взаємин між дітьми з типовим розвитком та з ООП.

Перспективним напрямком дослідження є розробка методичних рекомендацій для вихователів закладів загальної середньої освіти щодо формування взаємин дітей з порушеннями розумового розвитку та з типовим розвитком в умовах інклюзивної групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л.И. (2003). Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС. 368 с.
2. Воспитание коллективизма у детей дошкольного возраста. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shporiforall.ru/46-vozpitanie-kollektivizma-u-detej-doshkolnogo-vozrasta.html>
3. Годовникова Л.В. (2008). Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоров'. Белгород: Изд-во БелГУ. 343 с.
4. Давыдов В.В. (1995). Психология младшего школьника. Ростов-на-Дону: Феникс. 189 с.
5. Колупаева А.А. (2009). Инклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. К.: «Самліт: Книга». 272 с.
6. Макаренко А. (1972). Колектив і виховання особистості. М.: Педагогіка. 335 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розкриваються результати вивчення особливостей міжособистісних відносин у дітей дошкільного віку. Розкриваються зміни, які відбуваються в розвитку стосунків з однолітками дитини дошкільного віку. Охарактеризовано мотиви спілкування, гри та конфліктні відносини серед дітей дошкільного віку.

Ключові слова: відносини, дошкільний вік, дитина, ровесники.

The article presents the results of studying the features of interpersonal relationships in preschool children. The changes that occur in the development of relations with peers of a preschool child are revealed. Motives of communication, play and conflict relations among preschool children are described.

Key words: relationships, preschool age, child, peers.

Постановка проблеми. Проблема формування в дитини з перших років її життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які походили б з моральних принципів гуманізму – актуальна сьогодні як в теорії, так і на практиці виховання підростаючого покоління. У нашому суспільстві ці відносини, характеризуються дружнім співробітництвом, взаємоповагою, піклуванням людей один про одного, взаємодопомогою.

Аналіз останніх досліджень. Здійснений аналіз робіт з вікової та педагогічної психології дав можливість констатувати наявність досить активного інтересу дослідників до питань міжособистісних взаємин (Л. Виготський, Г. Костюк, М. Лісіна, С. Максименко) та впливу міжособистісних взаємин на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому (Я. Коломінський, В. Мухіна, Т. Піроженко, М. Поддьяков, А. Рояк). Дослідження показують, що між дітьми дошкільного віку існують доволі складні відносини. Задовго до того, як в процесі організованої вихователем сумісної діяльності складуться ділові контакти, між дітьми виникають особисті відносини, що базуються на почуттях симпатії, антипатії, що впливає на становлення дитячого колективу, взаємовідносин в ньому, формуванню

позитивних якостей між його членами, впливає на клімат та настрої дітей.

Мета статті полягає в теоретичному вивченні особливостей міжособистісних відносин дітей дошкільного віку з ровесниками.

Виклад основного матеріалу. А. Пасічніченко [2, с. 56-64] з'ясовувалися соціально-психологічні чинники детермінації взаємин у дошкільному віці, адже саме в суспільстві ровесників найбільш ефективно розвиваються механізми міжособистісного сприйняття і розуміння, що лежать в основі формування таких особистісних якостей, як співчуття, прагнення до надання допомоги і дружньої підтримки, уміння розділити радість, а також якості, що забезпечують здатність до самосвідомості.

Описаний В. Мухіною процес розвитку особистості дошкільника дозволяє визначити роль взаємин з однолітками в цьому розвитку. Зокрема, в старшому дошкільному віці в групі дітей вперше складається громадська думка і виникає явище конформності (діти починають прислухатися до думки однолітка і підкорюватися думці більшості) та порівнюючи себе з однолітками, дитина починає виділяти себе, свою позицію, відрізняючи її від позиції інших [1].

На думку Є. Суботського, взаємини дошкільнят з однолітками характеризуються, з одного боку, імпульсивністю і безпосередністю, а з другого боку, інертністю і стереотипністю [4, с. 16-28].

Спостереження за поведінкою дошкільнят дозволяє визначити, які мотиви для них найбільш характерні. Одні діти постійно змагаються з однолітками, намагаючись бути першими – у них переважає егоїстична мотивація. Інші намагаються всім допомогти, для них головне – інтереси групи, загальна гра. Це дитина з альтруїстичною мотивацією. Для третіх важливим є кожне зауваження, кожна вимога дорослого, який виступає в ролі вчителя – у них сильним виявляється мотив досягнення успіху [5, с. 646-658].

Низка авторів наголошує, що вирішальним фактором розвитку продуктивних взаємин дитини з однолітками є їх успішність у спільній діяльності: ігровій або трудовій (Я. Коломінський, В. Мухіна, Т. Рєпіна, А. Рояк та ін.).

Так у своїх роботах американський психолог Т. Шибутані, розвиваючи цю думку, зазначає, що діти, яких батьки утримують від ігор з однолітками, часто в житті відчують труднощі під час міжособистісної взаємодії. Він вважав, що тільки група рівних привчає дитину до взаємних вчинків і суворо виправляє помилки. Т. Шибутані висловлював припущення про те, що відсутність такого досвіду

спілкування дитини з однолітками, притупляє здатність розуміти інших людей [7].

Гра дошкільнят є багатоплановим, багатопластовим утворенням, яке породжує різні типи дитячих відносин: сюжетні (або рольові), реальні (або ділові) і міжособистісні відносини. У дошкільному віці провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, а спілкування стає її частиною й умовою. З точки зору Д. Ельконіна, гра є соціальною за своїм змістом, за своєю природою, за своїм походженням, тобто виникає з умов життя дитини в суспільстві [3].

Досвід перших відносин з ровесниками є тим фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості дитини. Цей перший досвід багато в чому визначає характер відношення людини до себе, до інших, до світу в цілому. Далеко не завжди цей досвід складається вдало. У багатьох дітей вже в дошкільному віці складається і закріплюється негативне ставлення до інших, яке може мати сумні віддалені наслідки. Найтипівішими для дошкільнят серед конфліктних відносин з ровесниками є: підвищена агресивність, образливість, сором'язливість і демонстративність [6].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, у молодшому дошкільному віці зміст потреби в спілкуванні проявляється тим, що дитина чекає від однолітка співучасті в своїх забавах і жадає самовираження, а головним змістом спілкування дітей в середньому дошкільному віці стає ділова співпраця. Наприкінці дошкільного віку у багатьох (але не у всіх) дітей складається нова форма спілкування, яка була названа позаситуативно-діловою. Найтипівішими для дошкільнят серед конфліктних відносин з ровесниками є: підвищена агресивність, образливість, сором'язливість і демонстративність. Подальші перспективи нашої роботи ми вбачаємо у вивченні питань, що стосуються психологічної готовності дітей дошкільного віку до міжособистісних стосунків з дітьми з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник (2000) / сост. В.С. Мухина. М.: Академия. 456 с.
2. Пасічніченко А.В. (2004). Соціально-психологічні аспекти міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку. Полтава. 76 с.
3. Психология личности и деятельности дошкольника (1965) / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение. 387 с.
4. Субботский Е.В. (1976). Психология отношений партнёрства у дошкольников. М.: Педагогика. 56 с.

5. Тарасюк Л.М. (2014). Особливості становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку // *Проблеми сучасної психології*. Вип.24. С.646-658.

6. Шаграева О.А. (2001). Детская психология: Теоретический и практический курс. М.: ВЛАДОС. 368 с.

7. Шибутани Т. (2002). Социальная психология; пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д.: Феникс. 539 с.

УДК 159.922.76+376.352

Корчинська М.А.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

доцент **С.А. Михальська**

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

У статті представлено вивчення особливостей спілкування дітей дошкільного віку із порушенням зору. Розкривається специфіка міжособистісного спілкування в соціальному середовищі. Охарактеризовано причини звуження сфери спілкування в дітей з глибокими порушеннями зору.

Ключові слова: спілкування, дошкільний вік, дитина, порушення зору.

The article presents a study of the peculiarities of communication of preschool children with visual impairment. The specifics of interpersonal communication in the social environment are revealed. The reasons for the narrowing of the sphere of communication in children with profound visual impairments are described.

Key words: communication, preschool age, child, visual impairment.

Постановка проблеми. У дитячій психології проблема спілкування дитини з іншими людьми розглядається як найбільш значуща, бо саме в дитячому віці розвиваються основні феномени соціальної поведінки, в тому числі і в умовах спілкування дитини з іншими людьми. Порушення зору може призвести до виникнення комунікативної напруженості, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові

розлади. Для дітей з порушенням зору роль спілкування зростає, так як воно є одним з необхідних умов формування системи компенсації незрячості та слабкозорості у дітей на ранніх стадіях розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Проблема спілкування розглядалася в працях багатьох вчених (О. Бодальов, О. Бондаренко, Л. Галігузова, О. Запорожець, Я. Коломинський, О. Леонт'єв, М. Лісіна, О. Пісарєва, В. Рубцов, Є. Смірнова, Т. Яценко та ін.).

Дані, отримані В. Кобильченком, Є. Синьовою та ін. при вивченні специфіки міжособистісних стосунків та емоційних особливостей спілкування осіб з порушеннями зору у підлітковому та дорослому віці, вказують на те, що виявлені авторами особливості досліджуваних феноменів є наслідком порушень, які виникли в більш ранньому віці. Психологічні проблеми дорослої людини формуються в дошкільному віці і визначаються сукупністю негативних біологічних, медичних та соціально-психологічних чинників. Тому проведення своєчасної психологічної корекції та профілактичної роботи зі слабкозорими дошкільниками в умовах спеціальних дитячих закладів є важливим тифлопедагогічним завданням.

Мета статті: теоретичне дослідження особливостей спілкування дітей дошкільного віку із порушенням зору.

Виклад основного матеріалу. У осіб з порушеннями зору виникають специфічні особливості діяльності, спілкування і психофізичного розвитку (Т. Гребенюк, Є. Синьова, С. Федоренко) [1].

Найбільш помітною особливістю спілкування дітей зі зниженням зору є труднощі формування немовних засобів спілкування, що кореняться в нечіткому образі сприйняття людини. Ця обставина ускладнює можливість судити про стан останнього, про його ставлення до співрозмовника й обговорюваної теми.

Найбільше відставання відзначається в предметно-дієвих засобах спілкування, що виражається у використанні пози і жестів, які не адекватні ситуації, що не відповідають емоційному стану людини. Характерна скутість рухів, стереотип у вираженні емоційних станів. Причини цих труднощів пояснюються не тільки зоровим порушенням, але і слабкою роботою з розвитку спілкування в умовах школи.

Партнер потрібен незрячим як слухач, а не як співрозмовник. Вони приймають тільки позитивні висловлювання на свою адресу або докази, що підтверджують їх точку зору. Це свідчить про невпевненість в цінності своєї особистості, про необхідність чути підтвердження цієї цінності з боку.

При спонтанному мовленнєвому розвитку незрячість провокує ряд особливостей, які полягають в наступному:

- обмеження мовних контактів,
- порушення розуміння змісту промови через неможливість (обмеженість) сприйняття її невербальних компонентів і ситуації,
- труднощі, пов'язані з незнанням учасників розмови, їх розташування й віддаленості,
- скорочення або надмірне розширення обсягу мовної продукції,
- відсутності або обмеженості використання міміко-жестикуляторної мови та інші.

Причинами звуження сфери спілкування в дітей з глибокими порушеннями зору є: обмеження можливостей наслідувальної діяльності; звуження пізнавального процесу; зменшення можливостей розвитку рухової сфери; соціальні умови виховання й спілкування [3, с. 45-46].

І. Некрасова зазначає, що основні комунікативні проблеми слабозорої афективної дитини полягають у відсутності емпатії, високій соціально-емоційній неадекватності, невротичній деформації мотивів та потреб, високій конфліктності, егоцентризмі, що призводить до порушень соціальної критичності та агресивно-тривожних комунікаційних установок. Комунікативні труднощі спричиняють закріплення небажаних, з точки зору соціального пристосування, рис характеру, як: навіюваність, боязкість, тривожність, істероїдність, егоцентризм, що породжує утриманські установки, конфліктну самооцінку та захисну соціальну агресію.

Афективно-емоційні порушення в порівнянні із наслідками зорового дефекту більшою мірою впливають на соціально-емоційний розвиток таких дітей і є складнішими, ніж слабзорість. У випадку ускладненості слабзорості афективними розладами спостерігаються важкі соціально-комунікативні та учбово-дисциплінарні проблеми. При цьому, дошкільний вік є найбільш продуктивним як для формування афективної симптоматики, так і для її корекції [2, с. 20-24].

Таким чином, при соціалізації дітей з порушеннями зору проблемами є складності навичок міжособистісного спілкування в соціальному середовищі, за наявності та сформованості потреби у спілкуванні, неадекватна самооцінка, схильність до соціального утриманства. Дослідженнями багатьох психологів виявлено труднощі соціалізації незрячих дітей, що виникають, перш за все через відсутність у них навичок спілкування. Діти цієї категорії не мають можливості

користуватися виразними засобами, сам процес спілкування стає можливим тільки з появою мовних звуків. У них часто спостерігаються труднощі у встановленні контактів з оточуючими, підтримці процесу спілкування, що викликано слабким володінням засобами спілкування, для формування яких необхідні всі аналізатори [1].

Висновки та перспективи дослідження. Основні комунікативні проблеми дітей із порушенням зору полягають у відсутності емпатії, високій соціально-емоційній неадекватності, тривожності, захисній соціальній агресії, порушенні взаємодії з оточуючими. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є розробка методики формування навичок комунікації у слабозорих дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу: навчально-методичний посібник (2012) / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупир. Луганськ: ЛОППО. 156 с.

2. Некрасова І. М. (2001). Вплив зорових та афективних порушень на характер спілкування у середовищі дошкільників з вадами зору // *Дефектологія*. №1. С.20-24.

3. Психологічний супровід інклюзивної освіти (2020) / за ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 172 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

Коцемир В. В.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

професор Руденко Л. М.

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті проаналізовані особливості використання театралізованої гри з метою формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: комунікативні навички, театралізована гра, дошкільники.

The article analyzes the features of the use of theatrical game in order to form communication skills of preschool children with speech disorders.

Key words: communication skills, theatrical game, preschool children.

Постановка проблеми. На сьогодні одним із продуктивних напрямів роботи з розвитку мовленнєвої активності дитини визнано використання театралізованих ігор з творчим та інтелектуальним навантаженням. І це не випадково, адже саме театралізована гра є провідним видом мовленнєвої діяльності в дошкільному віці. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення і спілкування є одним із найважливіших надбань малюка. Немає необхідності доводити, що розвиток мовлення найтіснішим чином пов'язаний із розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні проблеми мовленнєвого розвитку висвітлюються в працях багатьох науковців (А. Богуш [3], Н. Гавриш [4], О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Савченко, М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Шахнарович та інші). Існує низка інноваційних підходів, методів, технологій, які тією чи іншою мірою стосуються мовленнєвого розвитку дитини: соціоігровий підхід Є. Шулешка; навчання грамоти за технологіями Є. Шулешка та М. Зайцева; творчий розвиток за методами Л. Фесюкової; комунікативний розвиток за технологією Т. Піроженко тощо.

Мета статті - проаналізувати особливості використання театралізованої гри з метою формування комунікативних навичок дошкільників з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва діяльність – це полікомпонентне утворення, в якому можна виділити чотири складові: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання за ролями тощо); театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість). Дана діяльність складається з таких компонентів: сприймання літературних творів; мовленнєва творчість; словесна творчість [2].

Загальноновизнаною інновацією у сфері мовленнєвого розвитку дитини є методика А. Богуш [3] та Н. Гавриш [4]. Ця методика увібрала

в себе та враховує усі новітні підходи та технології, пропонувані на «педагогічному ринку». За спостереженнями проблемною зоною у мовленнєвій роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення вже певний час є ознайомлення дітей з художньою літературою: читання та розповідання творів, переказ, декламування, творче розповідання, робота з дитячою ілюстрацією тощо. Важливо усвідомити, що мовленнєва робота, і в тому числі художньо-мовленнєва діяльність з дітьми є компонентом багатьох видів педагогічної роботи: пізнавальний розвиток, навчання грамоти, художньо-естетичний розвиток, патріотичне виховання, становлення провідної діяльності та інше.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях Л. Артемової [1], присвячених вивченню ігрової, мовленнєвої діяльності та становленню емоційної сфери дошкільників. Театралізована діяльність – один з компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що, на думку А. Богуш [2], О. Амацьєвої [1], дає дитині змогу виразити свої емоції, ставлення до літературного образу, увійти в роль казкового персонажа, самостійно побудувати зв'язне висловлювання; засіб сприяння глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору через сприймання його засобами театру.

Виховні можливості театралізованої діяльності величезні: її тематика не обмежена і може задовольнити інтереси і бажання дитини. Театральна-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання. Під час роботи над виразністю слів персонажів, підкреслює Р. Жуковська [5], активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова. Акцентування на мовленнєвих завданнях дає мені можливість підсилити вплив театралізованої діяльності на опанування дітьми рідної мови, оволодіння різними формами й типами зв'язного мовлення.

Театралізація відіграє особливу роль у житті дитини. А. Кошелєва [7], Л. Стрелкова [8] вважають, що через театралізовану діяльність діти ознайомлюються з навколишнім світом, навчаються правильної

звуковимови, виконують різні ігрові завдання, що сприяють інтелектуальному розвитку. Дитина співчуває героям, розділяє їх почуття, живе разом з ними у світі казки.

Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Саме тому питання розвитку мовленнєвих здібностей дітей засобами театралізованої діяльності стало надзвичайно актуальним, тому що:

- діти отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами, вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів);

- мовлення стає зрозумілішим, виразним, граматично оформленим. У процесі підготовки та показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів діти засвоюють норму мовлення у її найвищому прояві).

Театралізація – це в першу чергу імпровізація, пожвавлення предметів і звуків. Так як вона тісно взаємопов'язана з іншими видами діяльності – співом, рухом під музику, слуханням, необхідність систематизувати її в єдиному педагогічному процесі очевидна. Одним з етапів розвитку мовлення в театралізованій діяльності є робота над виразністю мови. Виразність мовлення розвивається протягом усього дошкільного віку: від мимовільної емоційної у малюків – до інтонаційної мовленнєвої у дітей середньої групи і до мовної виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Для розвитку виразної сторони мовлення необхідне створення таких умов, у яких кожна дитина могла б виявити свої емоції, почуття, бажання і погляди, причому не тільки в звичайній розмові, але і публічно, не соромлячись присутності сторонніх слухачів. Крім того, при навчанні дітей засобам мовної виразності необхідно використовувати знайомі і улюблені казки, які концентрують у собі всю сукупність виразних засобів української мови. Саме розігрування казок дозволяє навчити дітей користуватися різноманітними виразними засобами у їх поєднанні (мова, наспів, міміка, пантоміміка, рухи).

У старшому віці значно розширюється зміст театральної діяльності за рахунок самостійного вибору дітей, старші дошкільники

залучаються до режисерської роботи, у них розвиваються навички безконфліктного спілкування.

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередковано, від імені казкового героя. Це допомагає подолати нерішучість, сором'язливість, страх.

Театралізована діяльність допомагає розвивати: пам'ять, ініціативність, самостійність, мову, дикцію, допомагає вирішити багато актуальних проблем спеціальної педагогіки, логопсихології, пов'язаних з:

- художнім навчанням та вихованням дитини;
- формуванням естетичного смаку;
- моральним вихованням;
- розвитком комунікативних якостей особистості;
- вихованням волі, розвитком пам'яті, уяви, ініціативності, фантазії, мови;
- створенням позитивних емоцій, настрою.

Театралізовану діяльність можна використовувати в освітньому процесі як окрему форму роботи з дітьми чи як елемент заняття, розваги, свята тощо [6].

Таким чином. театралізована діяльність дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є могутнім засобом мовленнєвого розвитку. Вона пов'язана із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва образів, які створюються після знайомства з літературними творами. Поєднання літературної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє розвитку сюжетоскладання й розвиває зв'язне мовлення дошкільників.

Висновки. Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Організація театралізованої діяльності передбачає формування у дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматьєва О.П. (1994). Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. К. 146 с.
2. Богуш А.М. (2006). Методика організації художньо-

мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К. 304 с.

3. Богуш А.М. (2004). Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. К. 376 с.

4. Гавриш Н. (2005). Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк. 128с.

5. Жуковська Р.Й. (1992). Читання книг в дитячому садку. К.104 с.

6. Класифікація видів театралізованої діяльності (2003) // *Дитячий садок*. №47. С.24-30.

7. Кошелева А.Д. (2003). Емоційний розвиток дошкільнят. К. 176 с.

8. Стрелкова Л.П. (2010). Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.slovopedia.com/>

УДК 796:616

Кричківська Л.О.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **І.Л. Рудзевич**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ЛФК ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ З ДЦП

У статті розкриті питання основних методів корекції постави під час занять з фізичного виховання у дітей з ДЦП. Зазначено, що комплекси вправ лікувальної фізичної культури в кожному конкретному випадку повинен розробити вчитель-реабілітолог разом з лікарем. Описані основні принципи складання комплексу вправ коригуючої гімнастики для учнів з ДЦП.

Ключові слова: діти з ДЦП, лікувальна фізична культура, фізичне виховання, корекція постави, лікувальна гімнастика.

The article reveals the main methods of posture correction during physical education classes for children with cerebral palsy. It is noted that the sets of exercises of therapeutic physical culture in each case should be developed by a teacher-rehabilitation specialist together with a doctor. The basic principles of compiling a set of corrective gymnastics exercises for students with cerebral palsy are described.

Key words: children with cerebral palsy, therapeutic physical culture, physical education, posture correction, therapeutic gymnastics.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні в структурі захворюваності, патології хребта мають найбільше поширення. Не дивлячись на різноманіття фармакологічних препаратів і впровадження нових методів лікування, кількість хворих з порушеннями опорно-рухового апарату неухильно зростає.

Проблема ускладнюється тим, що різноманітні порушення постави і навіть перша стадія сколіозу не завжди вважаються захворюванням. Батьки і дорослі, які оточують дитину, не звертають увагу на початкові прояви сколіозу і звертаються до лікарів лише тоді, коли добре помітні ознаки другої стадії цього захворювання. Тривалі статичні навантаження є основними факторами, що призводить до формування дефектів постави, викривлень хребта, деформації грудної клітки, та внутрішніх органів, як наслідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні дослідження теоретичних проблем допомоги дітям з порушеннями опорно-рухового апарату належать М.Б. Ейдиновій, Є.І. Кириченко, Р.Я. Абрамович-Лехтман, М.В. Іпполітовій, К.О. Семеновій, О.М. Мастюковій, М.Я. Смугліну, Е.С. Калижнюк, О.Л. Раменській, В.Ю. Кожевниковій та іншим.

Мета статті: систематизація найбільш ефективних та рекомендованих методів корекції постави під час занять з фізичного виховання у дітей з ДЦП.

Виклад основного матеріалу. Діти з дитячим церебральним паралічем – це особлива категорія дітей, у яких порушена структура чуттєвого пізнання, перцептивних дій, гностичних процесів. Актуальною є проблема реабілітації дітей, які страждають на дитячий церебральний параліч, оскільки вона повинна бути якомога ранньою і спрямованою як на розвиток рухової, так і психічної активності [4, с. 421-424].

При реабілітації таких дітей, варто звернути увагу на їх поставу. Вона тісно пов'язана із розвитком потужного "корсету", здатного постійно захищати та підтримувати хребет та внутрішні органи. У дітей з особливими освітніми потребами іншим, не менш важливим, чинником формування і підтримання постави є свідомий контроль звичних поз, положень тіла, тобто виховання навичок належної постави. Ці дві умови взаємопов'язані і взаємообумовлені. У дітей із ДЦП підтримання постави ускладнене ослабленим м'язовим корсетом. Адже, не маючи добре розвиненої мускулатури, важко тривалий час

утримувати належну позу і навпаки, добре розвинені м'язи ще не дають гарантій нормального розвитку поставити.

Виховуючи дитину батьки та педагоги, реабілітологи мають пам'ятати, що сформовані в дитинстві навички постави зберігаються на все життя і стають природною потребою кожної людини [2].

При деформації хребта порушуються функції вегетативної нервової системи, легень, серця, печінки, нирок, аналізаторів, виникають гінекологічні хвороби. За даними англійських вчених від захворювань, пов'язаних з порушенням функцій хребта, сьогодні страждає 2/3 населення землі.

Формування постави залежить від багатьох чинників: характеру будови і ступеню розвитку кісткової системи, зв'язково-суглобного та нервово-м'язового апарату, порушення функціонального стану окремих органів і систем організму, що обумовлені дитячим церебральним паралічем. Всі ці моменти можуть бути як безпосередніми причинами так і конкретними факторами утворення тих чи інших відхилень в будові організму і характері рухової діяльності.

Для покращення постави у дітей з ДЦП варто, особливу увагу звернути на заняття лікувальною фізичною культурою, що являє собою комплекс вправ направлений на фізичну реабілітацію хворих на ДЦП, розвиток їх самообслуговування. Заняття ЛФК, сприяє вдосконаленню психомоторних функцій дитини, максимально наближає його до рівня однолітків [1, с. 16-22].

При формуванні належної постави у дітей з ослабленим м'язовим тонусом звичайних уроків фізкультури (2 рази на тиждень) частіше всього не достатньо. Таким дітям необхідно рекомендувати щоденне виконання індивідуального комплексу коригуючих вправ та фізкультурно-оздоровчих заходів. Комплекси таких вправ в кожному конкретному випадку повинен розробити вчитель-реабілітолог разом з лікарем [3].

При складанні комплексу вправ коригуючої гімнастики для учнів з ДЦП, що супроводжується порушеннями постави, слід дотримуватися наступних принципів:

- регулярність;
- систематичність і безперервність занять ЛФК;
- індивідуальний підхід;
- врахування локалізації уражень та тяжкості хвороби;
- врахування віку дитини, рівня психічного й фізичного розвитку.

Заохочуючи учнів до занять фізичною культурою, необхідно дотримуватися педагогічних принципів індивідуалізації, систематичності, поступовості, відповідності, величин фізичних навантажень рівню підготовленості учня тощо.

Важливе значення при організації занять фізичними вправами має відповідність розмірів гімнастичних снарядів зросту дитини, розмірам її грудної клітки, кистей рук, тощо. Спричиняючи надмірну втому, тривале виконання фізичних вправ не лише не сприятиме формуванню правильної постави, а й, навпаки, може призвести до порушень постави тіла. Систематичні виконання таких вправ сприяють зміцненню м'язів спини [1, с. 16-22].

Розвантаження хребта під вагою власного тіла досягається переведенням дітей у горизонтальне положення: лежачи на животі, спині, на боці, стоячи навколішки. В цих положеннях руховий апарат хребта знаходиться в стані відносного розслаблення. З цією ж метою використовують різноманітні виси на перекладині, вправи на профілакторі Євмінова. В міру оволодіння вправами при "розвантаженому" хребті, ті ж рухи виконують в положенні сидячи і стоячи.

Чим раніше почати фізичну реабілітацію при ДЦП, тим кращих результатів можна досягти. При важких формах захворювання збереження поточного стану дитини вже є хорошим результатом. Існує величезна кількість методик ЛФК та обладнання для фізичної реабілітації дітей з ДЦП, які успішно застосовуються при дитячому церебральному паралічі. Їхній вибір і час проведення визначає фахівець.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, проблеми корекції постави у дітей з ДЦП є надзвичайно актуальними. Перспективою подальших досліджень є розроблення ефективних методів корекції постави з допомогою ЛФК під час занять з фізичного виховання у дітей з ДЦП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лях В.И. (1991). Взаимоотношение координационных способностей и двигательных навыков: теоретический аспект // *Теория и практика физической культуры*. №3. С.16-22.

2. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку (2000). К.: "ЛДЛ". 120 с.

3. Сімко А.В. (2014). Фізична реабілітація дітей з особливостями інтелектуального розвитку / А.В. Сімко. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс. 135 с.

4. Яковлева С.Д. (2013). Системний підхід до питань реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип.23. С.421-424.

УДК 373-056.2/.3

Кушнір М.Д.
Науковий керівник
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ СТИМУЛЮВАННЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі стимулювання до навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності. На основі аналізу літературних джерел визначено, що діти з порушеннями пізнавальної діяльності мають знижений інтерес та мотивація до навчання, що обумовлює актуальність та необхідність стимулювання до активності у навчанні в умовах інклюзії.

Ключові слова: стимулювання до навчання, пізнавальна активність, мотивація навчання, діти з порушеннями пізнавальної діяльності.

The article is devoted to the problem of stimulating the learning of children with cognitive impairment. It is determined that children with cognitive impairments have a reduced interest and motivation to learn, which determines the relevance and need to stimulate activity in learning in an inclusive environment.

Keywords: stimulation to learning, cognitive activity, motivation to learn, children with cognitive impairment.

Постановка проблеми та актуальність. Включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освітній процес закладів загальної середньої освіти передбачає створення відповідних умов для їх успішного навчання та розвитку. Інклюзивне навчання забезпечує

можливість дітей з особливими освітніми потребами навчатись спільно з дітьми з типовим розвитком та при цьому отримувати усі необхідні навчально-виховні та корекційно-розвиткові послуги. Важливим при цьому є стимулювання дітей до активності у навчанні, формування у них пізнавального інтересу та мотивації, що сприятиме ефективності навчальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні засади організації інклюзивного навчання досліджують: В. Бондар, А. Колупаєва, І. Кузава, М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов та ін. Різні аспекти стимулювання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності до активності у процесі навчання вивчали: А. Белкін, Т. Докучина, В. Бондар, Т. Жук, Л. Лубовський, М. Матвєєва, Н. Менчинська, Н. Морозова, Ж. Намазбаєва, Л. Прохоренко, В. Синьов, А. Смірнова, І. Ушакова, М. Хоружа та ін. Все ж актуальною залишається проблема стимулювання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності до активності у навчанні в умовах інклюзії.

Метою нашої статті є обґрунтування актуальності проблеми стимулювання до навчання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах інклюзивного закладу.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання передбачає виключає будь-якої дискримінації дітей та забезпечення однакового позитивного ставлення до кожної дитини, в незалежності від особливостей розвитку, соціального статусу, національності та ін. Організація інклюзивного навчання передбачає створення відповідних умов, за яких усі учасники освітнього процесу мають рівний доступ до освіти [4, с. 13].

Особливістю навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами є їх корекційна спрямованість. Тому забезпечення ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами потребує урахування особливостей психофізичного розвитку, і відповідно до цього здійснення вибору методів, засобів навчально-виховного впливу та корекційно-розвиткової роботи. Необхідним є індивідуальний підхід до вибору методів та засобів навчання з урахуванням темпу навчання, індивідуальних особливостей дітей, рівня розвитку здібностей та можливостей [3]. Інклюзивне навчання спрямоване не просто на забезпечення рівних прав на освіту усіх дітей, а й передбачає сприяння всебічного розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

С. Миронова наголошує на необхідності стимулювання дітей з

порушеннями пізнавальної діяльності до навчання, використання методів, що викликають інтерес до навчання, зважаючи на пасивність цих учнів та знижений інтерес до навчання[3, с. 81]. Стимулювання учнів до навчання є необхідною умовою його успішності. Здійснення стимулювання до навчання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності має відбуватись з урахуванням особливостей розвитку дітей.

Знижена пізнавальна активність є характерною особливістю розвитку дітей з порушеннями пізнавальної діяльності. Т. Докучина дослідила, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються низьким рівнем мотивації навчання, переважанням зовнішніх та ігрових мотивів навчання, часто не розуміють сутності та значення навчання, не проявляють інтересу до змісту навчального матеріалу. У більшості ці діти є пасивними у навчанні, виконують завдання вчителя, проте не проявляють ініціативу та активність. Вчена довела ефективність стимулювання учнів з інтелектуальними порушеннями до навчання, що сприяє підвищенню активності та успішності дітей у навчальній діяльності [2].

В. Гладкая, Л. Прохоренко та ін. серед основних особливостей дітей з ЗПР, які ускладнюють процес навчання відзначають не сформованість навчальних мотивів, пізнавальних інтересів. У цієї категорії дітей домінують ігрові мотиви. Основною мотивацією до діяльності, зокрема й навчальної, є бажання отримати задоволення [1; 5].

Зважаючи на особливості розвитку дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, формування навчальної мотивації, інтересів визначається як вагомий напрям у роботі з ними, оскільки успішність та продуктивність навчання визначається не лише засвоєнням знань та вмінь, а й бажанням дітей ці знання отримувати. Ефективність навчання дітей в інклюзивному закладі потребує використання різних методів та засобів стимулювання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності до активності у навчанні.

Висновки. Отже, ефективність інклюзивного навчання передбачає створення необхідних умов. Важливим є індивідуальний підхід до дітей з урахуванням особливостей психофізичного розвитку. Успішність навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності передбачає корекційну спрямованість процесу навчання та використання різних засобів та методів стимулювання до активності у навчальній діяльності, що обумовлено низькою пізнавальною активністю, не сформованістю інтересів та мотивації навчання у цих дітей. Все це обґрунтовує

актуальність проблеми стимулювання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності до навчання в умовах інклюзії.

Перспектива дослідження. Перспективним напрямом дослідження буде розробка педагогічних умов ефективного стимулювання до навчання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах інклюзивного закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладкая В.В. (2013). Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении. Минск: Зорны Верасок. 115 с.

2. Докучина Т.О. (2014). Особливості ставлення до успіху розумово відсталих учнів молодших класів // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип.28. С.67-71.

3. Миронова С.П. (2016). Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 164 с.

4. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (2018) / за ред. М.А. Порошенко та ін. К. 252 с.

5. Прохоренко Л. (2015). Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку // *Особлива дитина: навчання і виховання*. №1. С.58-63.

УДК 159.955-053.6-056.34:

Кушнірик Н.В.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **М.П. Матвєєва**

ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей мислення дітей молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму у порівнянні з однолітками з типовим розвитком.

Ключові слова: мислення, розлади спектру аутизму, типовий

розвиток, молодші школярі.

The statistical results of an empirical study of the composition of children of primary school age with representations of the autism spectrum in comparison with peers with developmental types.

Key words: thinking, autism spectrum disorders, typical development, junior schoolchildren.

Постановка проблеми. Проблема навчання та розвитку дітей з розладами спектру аутизму звучить надзвичайно гостро і обумовлено це низкою причин, а саме: недосконалістю системи ранньої корекційної допомоги як першої ланки освітнього процесу; часта неузгодженість і хаотичність корекційно-розвивальних заходів, які застосовують до дитини з розладом спектру аутизму; брак відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено й ефективно здійснювати освітню діяльність [1, с.32].

Аналіз останніх досліджень. Важливе значення для розуміння проблеми аутизму мають положення, розроблені К.С.Лебединською, О.Н.Нікольською, Д.І.Шульженко, Н.В.Базимою, Т.В.Скрипник та ін. Досліджуючи пізнавальну діяльність школярів з розладами спектру аутизму О.Н. Нікольська, Е.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг визначили, що розвиток мислення у цих дітей пов'язаний з подоланням величезних труднощів довільного навчання. Фахівці вказують на складнощі в розумінні символічного значення висловлювань, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу, встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Метою статті є порівняння особливостей мислення молодших школярів з розладами спектру аутизму та з типовим розвитком.

Виклад основного матеріалу. Базами проведення дослідження були Комунальний заклад «Чернівецька спеціальна загальноосвітня школа №3» та Чернівецька загальноосвітня школа 1-3 ступенів №2 імені Ю.Федьковича. Дослідженням було охоплено 20 учнів молодшого шкільного віку з типовим розвитком та 6 учнів з розладами спектру аутизму (2-4 класи, вік 7-10 років).

Під час встановлення емоційного контакту учні молодшого шкільного віку з типовим розвитком відкрито та зацікавлено реагували на взаємодію, тоді, як їх однолітки з розладами спектру аутизму реагували байдуже, або виявляли небажання взаємодіяти, агресію, тривогу, розгубленість та інше. Встановлення емоційного контакту здійснювалось індивідуально. 33% учнів з розладами спектру аутизму пішли на контакт під час першої зустрічі. Решта – 67% учнів не рагували

на дослідника декілька зустрічей, або поводити себе тривожно та агресивно. З цією метою проводилась сенсорна гра, що передбачала використання води і намиста різної форми, розміру та кольору. Встановлення емоційного контакту з аутичною дитиною є основною точкою і головним моментом, без якої робота в системі психолого-педагогічної діагностики є неможливою.

Під час виконання завдань методики «Складання розрізаних картинок» учні молодшого шкільного віку з типовим розвитком виконували завдання методики з активними проявами інтересу та цікавості: «*Так, що це тут?*», «*Можна уже починати виконувати?*», «*Цікаво!*». Школярі з розладами спектру аутизму не демонстрували візуальних проявів інтересу. Спостерігались посилення або послаблення стереотипних дій (похитувань, вигуків), постійне переключення уваги на інші зовнішні подразники (дитина відвертає погляд від стимульного матеріалу), відсутність коментування своїх дій. Молодші школярі з типовим розвитком виконували завдання досить активно. Учні використовували метод примірювання деталей, зорового співвіднесення. Школярі з розладами спектру аутизму виконували завдання повільніше, проявляли менше активності, потребували повторення інструкцій. 50% учнів з аутизмом відмовились виконувати завдання, або навмання перекладали деталі розрізаної картинки. Було помітно відсутність у дитини розуміння способів виконання завдання, пасивність інтересу, негативізм. 5% молодших школярів з типовим розвитком показали низький результат. Найлегше дітям з аутизмом було скласти картинку розрізані на 2-4 деталі, або виконання завдання з опорою на демонстрацію цілісної картинки з лініями розрізу. 33% учнів з розладами спектру аутизму та 40% школярів з типовим розвитком виконали завдання, допускаючи при цьому помилки. Лише 17% молодших школярів з розладами спектру аутизму склали усі картинку правильно, тоді як більшість учнів з типовим розвитком показали такий результат (55%).

Виконуючи завдання методики «Дошки Сигена» учні з розладами спектру аутизму показали найвищі результати порівняно із результатами виконання завдань інших діагностичних методик. Так 33% учнів з аутизмом та 40% школярів з типовим розвитком показали високий рівень виконання цього завдання. Такі результати можуть бути зумовлені тим, що це завдання є невербальним і досить часто використовується педагогами та психологами під час корекційних занять. Школярі з аутизмом виконуючи завдання використовували метод зорового співвіднесення отвору та деталі, примірювання – прикладали деталі до

різних отворів, визначали правильний, метод сили – намагались втиснути деталь, яка не підходить у отвір. 50% обох категорій респондентів показали середній результат виконання завдань методики. 10% учнів з типовим розвитком та 17% школярів з розладами спектру аутизму показали низький результат виконання завдань методики. Під час виконання методики в молодших школярів з аутизмом спостерігалось незріле використання невербальної комунікації. Діти могли вказати невизначено, або дотягнутись до потрібної деталі. Також проявились помірні труднощі у сфері взаємин з людьми – діти часто проявляли байдужість до взаємодії з дослідником. Щоб привернути увагу школяра з аутизмом потрібна була постійна підтримка слухового контакту. Діти з аутизмом зрідка імітували дії, і це потребує валонаполегливості та допомоги від дорослого. Учні з аутизмом час від часу демонстрували боязкість або хвилювання. Спостереження за дітьми з аутизмом дозволяють констатувати специфічні особливості зорових реакцій, а саме: дитині потрібно було періодично нагадувати, щоб вона подивилася на об'єкти, звернула увагу на окремі деталі; слухових – у дітей присутня недостатня зворотна реакція або дещо підвищена чутливість до конкретних звуків, дитину можуть схвилювати звуки, які надходять ззовні, учень може боятися або закривати вуха, коли чує звуки з повсякденного життя; специфічні реакції на дотик – дитина може бути стурбована дотиком; труднощі у володінні тілом проявляються в дивних рухах, незграбності, повторюваності рухів, поганій координації тіла.

Висновки та перспективи дослідження. У 36% учнів з типовим розвитком та 11,8% молодших школярів з аутизмом було визначено високий рівень розвитку мислення. Ці учні правильно розуміли інструкції до усіх завдань і з легкістю утримували суть завдання протягом їх виконання. Школярі рідко потребували допомоги переважно словесного та організаційного характеру. В учнів відповідно до вікових показників розвинені основні мисленнєві операції: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування і порівняння. Школярі встановлювали причинно-наслідкові зв'язки. Середній рівень показали 38% учнів з аутизмом та 47,8% дітей з типовим розвитком і продемонстрували недостатньо розвинене мислення. Учені недосить правильно розуміли інструкції. Часто потребували допомоги у вигляді демонстрації зразка виконання завдання, словесної стимуляції, допомоги в організації діяльності. З труднощами встановлювали причинно-наслідкові зв'язки. Низький рівень зафіксовано у 14,2% учнів з типовим розвитком та у більшості – 50, 2% школярів з аутизмом, що

свідчить про недорозвиток мислення, порушення операцій аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування і порівняння. Учні не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і потребують постійної сторонньої допомоги.

Результати дослідження показали, що мислення учнів молодшого шкільного віку з аутизмом знаходиться на низькому та середньому рівнях розвитку, що потребує спеціально організованого корекційно-розвиткового втручання. Перспективним напрямом дослідження є розробка та апробація програми корекція мислення молодших школярів з розладами спектру аутизму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальперин П.Я. (1966). Психологія мислення і вчення про поетапне формування розумових дій / П.Я. Гальперин // Дослідження мислення в сучасній психології: статті. М. С.236–276.

2. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. (2010). Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 264 с.

3. Шульженко Д.І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутичними порушеннями. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10600/1/Shulzhenko.pdf>

УДК 159.943-053.6-056.313

Лівак Є.В.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Н.М. Дідик**

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРИКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розкрито особливості психомоторного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано поняття психомоторики, доведено актуальність її формування у дітей з порушеннями розумового розвитку.

Ключові слова: психомоторика, підлітки з порушеннями інтелекту, рухові реакції, пізнавальна сфера.

The article reveals the features of psychomotor development of

adolescents with intellectual disabilities. The concept of psychomotor skills is substantiated, the relevance of its formation in children with intellectual disabilities is proved.

Key words: psychomotor skills, adolescents with intellectual disabilities, motor reactions, cognitive sphere.

Постановка проблеми. Аналіз розуміння психомоторної активності суб'єкта є важливим завданням як для психологічної теорії, так і для педагогічної практики роботи з учнями. Важливою є проблема психомоторного розвитку підлітків, оскільки для них характерною віковою ознакою є легка збудливість, різка зміна настрою та переживань, емоційна нестійкість, що виявляється в імпульсивній поведінці дитини. Ще більш значимим стає дослідження особливостей психомоторики підлітків з порушеннями інтелекту, де низький рівень розвитку когнітивних процесів, відповідно, спричинятиме значні відхилення і в поведінці. Тому рання діагностика відхилень психомоторного розвитку у дітей підліткового віку з інтелектуальними порушеннями є головною умовою їхнього ефективного навчання та виховання, а також попередження в них різних видів патології, важкої інвалідності й соціальної дезадаптації.

Стан психомоторики дає змогу передбачити можливі труднощі в навчальній діяльності загальній руховій активності школярів. Учні закладу спеціальної середньої освіти, поряд з особливостями вищої нервової діяльності, часто мають різноманітні недоліки моторики та фізичного розвитку. Всі ці відхилення у розвитку дітей є наслідком ураження їх організму різними патогенними чинниками. На сьогодні вже не викликає сумнівів реальність соматопсихічних зв'язків [1, с. 56]. Експерименти проведені О. П. Хохліною, свідчать про пряму залежність особливостей психомоторики від рівня розумового розвитку. Чим вищий останній, тим ближче особливості психомоторики наближаються до еталонного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження проблеми вивчення психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями стосується праць Т.В. Дегтяренко, О.В. Колишкіна, С.В. Полещук, Н.О. Рубцової, А.В. Сімко, Я.В. Шевцової та ін. Вчені наголошують, що важливим фактором ефективності навчальної підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями є формування в них психомоторики. Проте, незважаючи на значущість проблеми корекції

особливостей психомоторики в освітньому процесі учнів з інтелектуальними порушеннями, вона і досі залишається недостатньо розв'язаною як у теоретичному, так і у практичному плані. Це стало **метою** дослідження – проаналізувати особливості психомоторики підлітків з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Н.О. Рубцова під психомоторикою розуміє сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, які забезпечують здійснення простих і складних рухових реакцій і дій [2]. Недостатня психомоторна активність гальмує психічно обумовлені розумові та моторні дії. Причинно-наслідковий зв'язок між моторною активністю і активністю психіки у функціональних органах такий, що причина і наслідок постійно заміняються місцями. Порушення рухів гальмує активність психіки, а зменшення активності психіки гальмує моторну активність дитини [3].

При порушеннях інтелекту у дітей відмічена «розтягнутість» етапів розвитку психомоторики за часом. З віком моторна недостатність дітей з порушеннями розумового розвитку згладжується [2]. Знижена психічна активність, порушення концентрації уваги, надмірна втомлюваність, подразливість під час виконання завдань, значні труднощі під час сприймання інструкції спричиняють утруднення формування психомоторних дій у дітей з інтелектуальними порушеннями [1, с. 64]. Вони не можуть виконати окремі дії, розв'язати окремі психомоторні завдання, провідними для яких є певні рівні побудови рухів, що ушкоджені [3].

За дослідженнями А.В. Сімко, відчуття і сприймання рухів у дітей з порушеннями розумового розвитку поступаються відображенню рухів дітей з типовим психофізичним розвитком, що особливо виявляється у виконанні складно координативних дій. Водночас у частини дітей з легким ступенем порушень розумового розвитку показники психомоторних якостей можуть бути такими ж, як і у дітей з типовим психофізичним розвитком. Середні результати досліджень психомоторних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями відповідають середнім показникам молодших дітей з типовим психофізичним розвитком, причому відставання залежить від ступеня вираження інтелектуального порушення і збільшується з ускладненням порушення [3].

Варто зауважити, що чим вищий ступінь інтелектуальних порушень, тим складніші психомоторні порушення. За глибоких

порушень розумового розвитку майже не розвиваються мовлення і мислення, не формуються елементарні навички самообслуговування. За помірного і важкого ступеня – відбувається певний розвиток мовлення, формуються прості дії самообслуговування, але найбільші порушення спостерігаються в дрібній моториці. За легкого ступеня інтелектуальних порушень дітям складно перебудовувати утворені психомоторні стереотипи, продовжувати рухову активність в умовах посилювальної втоми [3].

Отже, недоліки у формуванні моторних якостей спостерігаються у всіх категоріях дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вони виступають провідними показниками в психолого-педагогічній діагностиці відхилень у психофізичному розвитку дитини [4].

Висновки і перспективи дослідження. Отже, психомоторика – це сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, які забезпечують здійснення простих і складних рухових реакцій і дій. Існує пряма залежність особливостей психомоторики від рівня розумового розвитку дитини. Перспективами подальших досліджень є створення ефективної програми корекції недоліків психомоторики підлітків з інтелектуальними порушеннями, яка б розвивала їх пізнавальну сферу, сприяла активній життєдіяльності та соціальній адаптації учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяренко Т.В. (2012). Особливості психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. Вип.19 (2). С.54-65.*

2. Рубцова Н.О. (1995). Организация и методика физического воспитания инвалидов с нарушением интеллекта. М.: РГАФК-ИСМ. 51 с.

3. Сімко А.В. (2016). Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Випуск №7. С.344-354.*

4. Шевцова Я.В., Полецшук С.В. (2016). Порівняльний аналіз стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій учнів з вадами інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Випуск №7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/shevcova-jav-polecshuk-sv-porivnjalnij-analiz-stanu-psihomotoriki-i-perceptivno-kognitivnih-funkcij-uchniv-z-vadami-intelektu.html>*

Лісничка Н.
Науковий керівник
кандидат психологічних наук,
доцент О.В. Гаврилов

ВИВЧЕННЯ ХАРАКТЕРНИХ ТИПІВ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описується проведене дослідження вивчення типів ставлення батьків до дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Відповідно визначений негативний тип стосунків, нейтральний тип стосунків і позитивний тип стосунків між батьком і власною дитиною з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, стосунки батька і дитини, емоційний комфорт, кооперація, нав'язлива турбота, розчарованість, негативізм, авторитаризм.

The article describes a study of the types of attitudes of parents to children with speech disorders: the negative, the neutral, and the positive types of parent-child relationships.

Keywords: speech disorders, parent-child relationship, emotional comfort, cooperation, obsessive care, frustration, negativism, authoritarianism.

Актуальність роботи. Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини — потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури.

Мовлення і спілкування дітей завжди було предметом дослідження багатьох вчених, зокрема вивченням мовлення займалися А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гаврилова, І. Марченко, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Єльконін та інші; спілкування досліджували Р. Бернс, О. Бондарчук, О.О. Леонт'єв, І. Мартиненко, К. Менг, В. Семіченко та інші.

Проблеми сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у стані здоров'я, знайшли своє відображення в роботах багатьох вітчизняних та закордонних психологів, педагогів, психіатрів: І. Бега, А. Богуш,

Дж. Боулбі, Л. Виготського, К. Кібальної, В. Кисличенко, І. Коновальчук, С. Михальська, Ю. Рібцун, К. Тичина та інші. Проте цілеспрямованих дослідження спілкування і комунікації безпосередньо батька з дитиною, яка має порушення мовленнєвого розвитку, нами не виявлено.

Визначення теми статті. Відсутність або недостатність досліджень, присвячених вивченню стосунків батька з дитиною, яка має порушення мовленнєвого розвитку дошкільного віку і обумовили мету даної статті

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглядати окреслене поняття як систему стосунків, що включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сіблінгові стосунки, які об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації й спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища і мають спільну мету.

У своєму дослідженні ми прагнули дослідити стосунки батьків (чоловіків) з дітьми (ну і з сім'єю в цілому) в контексті наявних у них проблем, пов'язаних з порушеннями мовленнєвого розвитку. В контексті цього ми концентрували увагу на таких міжособистісних стосунках: відповідність виконання батьком сімейною функції і ролі, наявність або відсутність внутрішніх та зовнішніх конфліктів між роллю й особистістю; здатність до вирішення конфліктів; відновлення соціально-психологічного клімату сім'ї після перебування в кризовому середовищі, в даному випадку після усвідомлення наявності у дитини проблеми з мовленнєвим розвитком; протистояння батька (чоловіка) сімейним проблемам відкрито та залучення до цього всіх членів сім'ї; емоційне ставлення батька (чоловіка) до дитини з проблемами мовленнєвого розвитку і всіх членів родини; наявність бажання прислухатися до дитини з проблемами і до інших членів родини, спрямованість на допомогу; адекватність реакцій батька на поведінку дитини з порушеннями мовлення і емоції один одного; емоційний та комунікативний супровід процесу взаємодії та спілкування між батьком, дитиною з порушеннями мовлення і спеціалістом, в даному випадку логопедом та іншими учасниками; ефективність стилів і типів виховання дитини з порушеннями мовлення у сім'ї.

Обмеженість засобів комунікативної взаємодії дітей із тяжкими порушеннями мовлення впливає на міжособистісні стосунки з оточуючими (з однолітками, з педагогами дошкільного закладу освіти, з сім'єю тощо), що негативно позначається на пізнавальній сфері,

емоційному стані та відображається в їхній поведінці. Це демонструє взаємозв'язок компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Серед досліджуваних батьків ми виділили ці типи їхньої взаємодії з власною дитиною, яка має порушення мовленнєвого розвитку. Результати розділились таким чином: 35,3% батьків характеризувались таким типом взаємодії, як емоційний комфорт; 23,5% мали тип взаємодії кооперація; 11,7% – нав'язлива турбота. Ці типи взаємодії характеризують в цілому позитивне ставлення до дітей, які мають мовленнєве порушення. В цілому позитивне, на наш погляд, ставлення спостерігалось у 58,8% респондентів.

У 11,7% ставлення батьків до власних дітей з порушеннями мовлення ми визначили, як нейтральне. В одних випадках вони мали позитивний вплив на стосунки, в інших – негативний.

Відповідно такий тип взаємодії, як розчарованість, зустрічався у 11,7% досліджуваних батьків; так само у 11,7% батьків нами відзначався такий тип взаємодії, який ми охарактеризували як авторитаризм; відповідно у 6,1% був констатований такий тип взаємодії, як негативізм. В цілому ці типи взаємодії батька і дитини з порушеннями мовлення – а це 29,5% випадків – нами констатовані як негативні, які приносять конфлікти, і дискомфорт у стосунках з нею, принижують її гідність і не сприяють розвитку мовлення, заважають проведенню корекційно-розвиткової роботи. Тобто практично кожна третя сім'я, яка виховує дитину з порушеннями мовленнєвого розвитку, має проблеми у стосунках батька і дитини.

Висновки. Отже, наше дослідження, присвячене міжособистісним стосункам батька і дитини з порушеннями мовлення дозволило визначити основні труднощі і проблеми.

Негативний тип стосунків, який прослідкувався нами у 29,5% батьків, характеризувався руйнацією нормального стилю взаємовідносин усіх членів сім'ї. У таких сім'ях спостерігалась напруженість у взаєминах між дитиною, яка має порушення мовлення і батьком. У цих випадках відбувається зміна морально-психологічного світу та поведінки дитини з порушенням мовлення у вигляді страху зустрічі з батьком, напруга в її очікуванні, виникнення комплексів неповноцінності тощо. У дітей з порушеннями мовлення проявляються і зростають невпевненість, замкнутість, плаксивість, неухважність як в процесі ігрової діяльності, так і на заняттях. Часто це впливає на соматичний стан: у них виникають розлади сну, перепади настрою, нейротизм, інколи настає збудженість, безпричинна образливість,

агресивність, озлобленість, впертість, зухвалість. Це негативно позначається на психіці таких дітей в цілому. У випадках постійного стану віддаленості батька від дитини остання чітко усвідомлює, що є тягарем, який ускладнює перспективи батька, і це провокує надмірне негативне ставлення такої дитини до батька в ситуації депресивного стану. Крім того, у така дитина характеризується наявністю страхів при прийнятті самостійного рішення, низькою самооцінка та не сформованістю особистості.

Нейтральний тип стосунків характеризується надмірним піклуванням, попередженням активності, бажанням зробити все за дитину. З раннього дитинства такі діти дуже прив'язані до свого батька. Необхідно відзначити, що недостатність емоційних контактів між батьком і дитиною з порушеннями мовлення негативно впливає на її розвиток і становлення, але надмірна опіка також шкодить дитині, а батьки при цьому інколи плутають любов і опіку. У таких ситуаціях батько зникає до своєї дитини і не помічає в ній змін. Причому власна думка їм здається беззаперечною. Поряд з цим батько прагне дати своїй дитині усе найкраще, намагається у всьому їй догодити. Батько цього типу готовий поступатися вимогам дитини з ранніх років і з готовністю потурає будь-яким її примхам, не ставлячи перед нею практично ніяких вимог. Головною фігурою у стосунках "батько – дитина" є дитина, а не батько безпосередньо або батьки як сім'я. Ліберальний батько, як правило, керується благими намірами, але його зусилля можуть призвести до прямо протилежних наслідків. Часто діти з порушеннями мовлення користуються цим, усвідомлюють, що саме наявність проблеми дозволяє керувати батьком і тому не бажають це відхилення виправляти. Усвідомлюючи, що заняття з логопедом можуть відібрати у них важіль впливу на батька – відмовляються від співпраці, негативно реагують на фахівців, проявляють на заняттях агресивність тощо. При цьому у таких дітей формується під впливом потурання з боку батька безвідповідальність та інфантилізм, вони вважають, що оточуючі їм зобов'язані, самостійно не люблять і не вміють працювати. Поступово в них виникають прояви неслухняності і агресивності, негативне ставлення до інших людей, у присутності сторонніх поведуться неадекватно і імпульсивно, провокуючи батька до проявів любові до себе.

Позитивний тип стосунків між батьком та дитиною з порушеннями мовлення в своїй основі містить постійний контакт і комунікацію, що призводить до виникнення між ними почуття довіри, щирості та до безболісного подолання труднощів вербального спілкування та різних

непорозумінь. При цьому при таких стосунках навіть конфлікти вирішуються за допомогою саме довірливих та щирих стосунків між батьком та дитиною. При цьому довірливі стосунки, що лежать в основі розуміння батьком проблем дитини, не завжди складається легко, просто і швидко. Для їхнього формування потрібне терпіння та толерантність. Основою такого позитивного контакту завжди постає щира зацікавленість батьків усіма справами дитини, вміння будувати діалог, який ґрунтується на принципах партнерства, рівноправ'я, взаємоповаги, визнання, розуміння та знання своєї дитини і усвідомлення проблем її комунікації. Діти, батьки яких характеризуються позитивним ставленням до їхніх проблем, почуваються в безпеці поряд із батьком і впевнені, що той про них подбає і завжди забезпечить допомогу. Безпечні взаємини формуються, коли батько постійно реагує на потреби своєї дитини. Діти, які мають такі стосунки зі своїм батьком, з великою імовірністю виростуть самостійними та впевненими. Вони добре взаємодіють зі своїм оточенням і здатні регулювати власні емоції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. (2007) Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови / Богуш А.М., Гавриш Н.В. К.: Вища школа. 542 с.
2. Выготский Л.С. (1984) Детская психология. Собр.соч.: В 6 т.: Т. 4. М.: Педагогика. 433 с.
3. Гаврилова Н.С. (2012) Класифікація порушень мовлення // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип.20. С.293-315.
4. Логопедія (2017): підручник / за ред. М. Шеремет. К.: Слово. 686 с.
5. Мартиненко І.В. (2016) Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: монографія / І.В. Мартиненко. К.: ДІА. 308 с.
6. Михальська С.А. (2019) Родинне спілкування як чинник мовленнєвого розвитку дошкільника // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. Вип. 5. С. 35-43.
7. Соботович Є.Ф. (2004) Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. К.: Актуальна освіта. С. 7-35.
8. Тарасун В.В. (2004) Логодидактика. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 348 с.
9. Шеремет М.К. (2013) Фізіологічні і психологічні передумови

мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. № 23. С. 223-299.

УДК 373.2:004

Макарук К.В.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.І. Дмитрієва**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено результати теоретичного аналізу літературних джерел з проблеми використання мультимедійних технологій у роботі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: мультимедійні технології, дошкільники з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти.

The article presents the results of theoretical analysis of literature sources on the use of multimedia technologies in the work of preschool education.

Key words: multimedia technologies, preschoolers with special educational needs, preschool education institution.

Постановка проблеми. Проблема використання мультимедійних технологій в освітньому процесі в наші дні набуває особливої актуальності, адже, саме у наш час відбувається стрімкий розвиток інформаційного суспільства. Окрім того, сучасні умови життя вимагають від педагогів та дітей уміння активного використання мультимедійних технологій у процесі навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему використання мультимедійних засобів у освітньому процесі розглядали Ю. Запороженко, Т. Марковська, Ж. Матюх, Г. Пінчук, С. Хомич. Зокрема, у дослідженнях Ж. Матюха вказується, що доцільність використання мультимедійних технологій у навчанні, вихованні та розвитку дошкільників з особливостями психофізичного розвитку, зокрема в умовах інклюзивної освіти, зумовлює можливість у стислому,

доступному вигляді відображати значні обсяги інформації, позитивний вплив на активізацію пізнавальних процесів, розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті, мовлення та ін. [4, с. 6]. О. Шматько стверджує, що використання мультимедійних технологій сприяє появі позитивних емоцій, які у свою чергу підвищують пізнавальну діяльність дошкільників [8]. Про використання мультимедіа у якості дидактичних засобів розповідає Ю. Запороженко [1, с. 138].

Метою роботи є представлення результатів теоретичного аналізу літературних джерел з проблеми використання мультимедійних технологій у роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. З кожним днем використання інформаційно-комунікаційних технологій все глибше проникають у навчально-виховний процес. Сьогодні, внаслідок пандемії, умови життя вимагають від усіх активного використання інформаційних технологій, у тому числі, і у процесі навчання. Інформатизація освітнього процесу дозволяє практично безперешкодно отримувати, користуватися і обмінюватися будь-якими видами інформації.

Поняття «мультимедіа» містить у собі багато елементів і впливає на процес інформатизації освіти. Синонімом цього терміну є «засоби масової комунікації» та «комп'ютерні технології», тобто: друк, радіо, фотографія, телебачення, кінематограф, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет.

Отже, мультимедіа – це сукупність апаратних і програмних засобів, що дозволяють об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення й анімацію [6, с. 175].

Мультимедійні технології варто використовувати у роботі з дошкільниками, щоб заняття були більш яскравими, цікавими і сучасними, такими, що розвивають творчі та дослідницькі здібності як дошкільників, так і педагогів. Працюючи з комп'ютером чи проектором можна використовувати велику кількість наочностей, що допомагає дітям краще засвоювати знання.

О. Шматько зазначає, що на занятті з використанням мультимедіа кожен епізод у всіх дітей викликає певні почуття, захоплення, бажання знайти результат і відповіді на поставлені питання, бути активними і уважними. Через свою емоційність і яскравість заняття не примушує, а пробуджує і заохочує до вивчення нової інформації, підвищуючи пізнавальний інтерес дітей [8].

Л. Келех зазначає, що мультимедійні засоби навчання мають перевагу над іншими у моменти, коли потрібно показати недоступні для

безпосереднього спостереження явища та процесу. Тому доцільно використовувати їх для привернення уваги дитини на окремих частинах заняття [2, с. 2].

Досліджуючи проблему можливостей використання мультимедійних технологій у закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням Ж. Матюх зазначив, що одним з найважливіших правил інклюзії є прийняття особливостей дітей, тому, відповідно, організація навчального процесу має будуватися таким чином, щоб повністю задовольняти освітні потреби кожної дитини. І значну допомогу в досягненні цієї мети можуть надати сучасні мультимедіа-технології [4, с. 3].

Мультимедійні навчальні системи мають емоційний заряд, який сприяє активізації творчого потенціалу дітей і відкриває безліч нових можливостей для створення різноманітних, ефективних методів навчання. Застосування мультимедійних технологій є перспективним в освітньому процесі ЗДО завдяки своїй навчальній функції [4, с. 4].

Використовуючи мультимедіа, можна створити такі умови, в яких дитина зможе ефективніше засвоювати загальне уявлення про всі схожі предмети і ситуації. Оволодіння комп'ютерними технологіями вже у дошкільному періоді розвитку дитини значно полегшить її майбутнє життя [3, с. 29]. Також, варто зазначити, що мультимедіа дозволяє активізувати мовленнєву діяльність дошкільників та слугує засобом їх всебічного розвитку [7, с. 41].

Мультимедіа можна використовувати в якості дидактичних засобів для індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей дітей [1, с. 138]. Використання анімації, звукового супроводу, кольорової графіки і тексту дозволяє поєднувати вербальну і наочно-образну інформацію і сприяє більш глибокому і усвідомленому засвоєнню матеріалу який вивчається.

Ж. Матюх виділив наступні переваги використання мультимедійних технологій у закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням: у процесі сприймання навчальної інформації залучається більшість аналізаторів дитини, (можливість впливу на різні сенсорні зони, органи чуття); вплив на розвиток основних психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення та ін.); можливість демонстрації об'єктів, явищ і процесів, які недоступні для спостереження в повсякденному житті (космічні об'єкти, явища природи, об'єкти мікросвіту та ін.); можливість візуалізації абстрактної інформації; емоційне забарвлення і наочність демонстраційного матеріалу тощо [4, с. 6].

Важливо пам'ятати, що діти з особливими освітніми потребами розвиваються за тими ж закономірностями, що і діти з типовим розвитком. З впровадженням і використанням мультимедійних засобів кожна дитина може докладати зусиль у процесі навчання і активно користуватися будь-якими дидактичними матеріалами у комфортній для неї формі.

Висновки та перспективи дослідження. Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив зробити висновок, що мультимедійні засоби навчання є важливими і ефективними у навчальному процесі закладів дошкільної освіти, в тому числі у роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами. Адже використання мультимедійних технологій дозволяє враховувати специфіку розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку різних психічних процесів дитини з особливими освітніми потребами, підвищує якість корекційно-розвиткового впливу у освітній діяльності закладу дошкільної освіти.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо у вивченні практики впровадження мультимедійних технологій у освітній процес дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Запорожченко Ю.Г. (2013). Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти / Запорожченко Ю.Г. // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. Херсон: ХДУ. №15. С.138-145.

2. Келех Л.В. (2010). Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі / Наукові нотатки. Луцьк. Вип.27. С.124-128.

3. Марковська Т.В. (2012). Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти / Комп'ютер у школі та сім'ї. №1. С.29-32.

4. Матюх Ж.В. Проблеми і перспективи впровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. URL: <https://core.ac.uk>

5. Пінчук Г.Г., Титар О.В. (2014) Методичний портал | Мультимедійні засоби навчання як вирішальний фактор ефективності навчального процесу. URL: <http://metodportal.com>

6. Ротаєнко П.А., Самойленко Н.І., Дорошенко Ю.О. (2000). Комп'ютерна мультимедія як засіб навчання / Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць; ред. кол.: Л.І. Даниленко (гол. ред.) та ін. К.: Логос. С.175-180.

7. Хомич С. (2010). Використання мультимедійних засобів у

навчально- виховному процесі початкової школи / С. Хомич // Початкова школа. №11. С.41-43.

8. Шматько О.О. Використання мультимедійних технологій на уроках української мови та літератури // Персональний сайт вчителя української мови та літератури Барвінківської ЗОШ I-III ступенів №2 UPG: <https://shmatko-e.klasna.com>

УДК 159.94-056.26

Максим'юк Г.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.В. Константинів**

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОРУШЕННЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У статті розкриваються особливості порушення психомоторних навичок та їх вплив на засвоєння навичок письма, розкрито поняття «диспразія», симптоматика та класифікація диспраксії.

Ключові слова: психомоторний розвиток, диспразія, порушення писемного мовлення.

The statistic reveals the peculiarities of the deterioration of psychomotor tips and tricks that flow into the mastery of the writing button, the open-minded understanding of "disputes", the symptomatology and classification of the dyspraxia.

Key words: psychomotor development, dyspraxia, deterioration of writing.

Актуальність дослідження. Проблема психомоторного розвитку дитини належить до числа найбільше значимих у сучасній загальній та спеціальній дошкільній педагогіці, загальній та спеціальній дитячій психології. Це закономірно, оскільки на першій стадії онтогенезу характерною особливістю розвитку є його синкретичність, коли психіка та моторика знаходяться у нерозривній єдності (А. Валлон, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Кольцова, О. Леонтьєв, Р. Фьюелл, М. Щелованов та інші) [1, 2, 3, 4]. При порушенні психомоторного розвитку у дітей спостерігаються труднощі із засвоєнням шкільних

навичок, а саме труднощі з оволодінням процесу письма та читання.

Метою нашого дослідження є аналіз наукових джерел що до характеристики порушень психомоторного розвитку у дітей, вивчення симптоматики та класифікації диспраксії.

Аналіз літературних джерел. Порушення психомоторного розвитку прийнято називати «диспраксія». Термін «диспраксія» відомий з середини ХХ століття, коли Collier вперше описав його як «congenital maladroitness». У подальшому вивченням цього поняття закордоном займалися J. Ayres, S. Gubbay, C. Gillberg та інші [7, 8, 9]. Диспраксія (dyspraxia) (від грец. dis – приставка, що означає частковий розлад, порушення, ускладненість, прахія – рух, діяльність) – це розлад рухової функції і координації рухів у дитини з нормальним м'язовим тонусом. Використовується для позначення порушення планування моторних дій, яке пов'язане з проблемами розвитку в онтогенезі. J. Ayres вважає, що диспраксія є порушенням організації плану, необхідного для виконання цілеспрямованої поведінки. Термін «диспраксія» іноді застосовується до дітей з координаційними порушеннями розвитку та до дітей із дефіцитом уваги, управління рухами і сприйняттям (DAMP – Deficits in Attention, Motor control and Perception), і це значить, що у цих порушень можуть бути загальні прояви.

Виклад основного матеріалу. ВООЗ нещодавно віднесла диспраксію до специфічних порушень розвитку моторної функції, синонім – «синдром незграбності» (МКХ-10, F 82.), що виникає внаслідок затримки дозрівання пірамідних, мозочкових систем, що регулюють координацію та плавність рухів. Відповідно до рекомендацій МКБ10 визначені діагностичні критерії диспраксії:

а) показник за стандартизованим тестом на моторну координацію як мінімум на два стандартних відхилення нижче рівня, для віку дитини;

б) рухове порушення суттєво перешкоджає навчанню або діяльності в повсякденному житті;

в) немає чіткого діагнозу щодо неврологічного розладу.

Діагностичні критерії диспраксії носять загальний характер і дозволяють об'єднувати в цю групу широкий спектр порушень рухів. Крім того, диспраксія недостатньо диференціюється з порушеннями координації рухів. Якщо під координацією розуміти здатність точного управління силовими, просторовими та часовими параметрами рухів і забезпечення злагодженої перебудови рухів і дій відповідно до вимог мінливих умов, то у дітей дошкільного віку ця здатність ще слабо розвинена. Однак основу моторних проблем дитини може становити недостатня координація через зниження пропріоцептивної чутливості та

/ або дефектів візуально-просторових уявлень. При цьому знижена пропріоцептивна чутливість або дефекти візуальнопросторових уявлень самі можуть лежати в основі різних форм диспраксії.

Причини диспраксії також вивчені недостатньо. Це захворювання може бути: первинним (причини диспраксії не пов'язані з невропатологічними порушеннями, однак, їх непросто визначити без застосування спеціальних методик); вторинним (диспраксія є наслідком черепно-мозкової травми, ДЦП, інших патологій нервової системи або входить у симптоматику синдрому Дауна, аутизму, синдрому Вільямса). Часто етіологію диспраксії пов'язують із певною взаємодією генетики та середовища.

При диспраксії порушення вищих психічних функцій у результаті відставання дозрівання структур, відповідальних за реалізацію процесів управління побудовою рухів є проявами системного міжпівкульного та багаторівневого дизнейроонтогенезу, починаючи з рівня неспецифічних систем головного мозку. Часто прояви диспраксії пов'язані з патологією тім'яної частки головного мозку [8].

Якщо диспраксію не виявити вчасно, це може мати негативний вплив на якість життя дитини та її самооцінку. Симптоми диспраксії можуть відрізнятися в залежності від віку дитини.

Так, у ранньому віці диспраксія проявляється у вигляді порушень вроджених рефлексів: порушення смоктального рефлексу, проблем із фіксацією погляду, труднощів із хапанням долонею предметів, порушень координації рухів тощо [3, 9].

На думку багатьох авторів у дошкільному віці найбільше проявляються ознаки диспраксії: спостерігається підвищена рухова активність, незручність у рухах; часта втрата речей; падіння та спотикання під час ходіння; неможливість автоматичної діяльності: вербальної (мовленнєвої, оральної); дитина не спритна у виконанні будь-яких цілеспрямованих дій; уповільнене формування вміння їсти та труднощі з прийомами їжі; важко керувати дрібною моторикою: зав'язувати шнурки, працювати з дрібними предметами, одягатися, малювати; плутанина з лівим і правим черевиком; нестабільна і млява постава; невміння ловити та кидати м'яча, підстрибувати, стояти на одній нозі, тримати рівновагу під час їзди на велосипеді; труднощі з визначенням провідної руки; погана увага; труднощі з переказом побаченого та розумінням конструкції речей; швидка втрата суті бесіди, нездатність виконати одночасно декілька дій. Можуть бути різні психоемоційні та поведінкові комплекси: такі діти часто стають пасивними, втрачають інтерес до виконання різних обов'язків; можуть

бути проблеми з пошуком друзів; відмовляються від рухливих ігор [3, 5].

Для молодшого шкільного віку характерні труднощі з освоєнням читання та письма, малювання; труднощі з ходінням по прямій лінії; складності з пошуком відповіді на просте запитання, хоча дитина його знає; проблеми з довготривалою пам'яттю (забуває вивчений напередодні навчальний матеріал); нездатність утримати в пам'яті і виконати складну інструкцію; труднощі з визначенням правої і лівої сторони; порушення сну; підвищена чутливість до дотиків; погана постава і затримка фізичного розвитку; не мають почуття напрямку руху. Вони часто засмучені, уперті й соромливі, відрізняються від однолітків підвищеною стомлюваністю, оскільки прикладають набагато більше зусиль для виконання простих повсякденних дій. Це дає підставу виокремити чотири основні категорії порушень при диспраксії [5]:

1) труднощі зі звуковимовою, дитина не може управляти артикуляційними м'язами, відтворювати правильно звуки, вимовляти слова, контролюючи при цьому дихання;

2) труднощі з малюванням і письмом, складність відтворення простих рухів, неправильне тримання ручки, низька швидкість письма;

3) труднощі при рухах, дитина погано утримує рівновагу і ледве відтворює задану послідовність рухів;

4) труднощі в рухливих іграх, дитина погано стрибає, не може зловити м'яч, кинути його тощо.

Прояви диспраксії у дітей об'єднуються в 4 групи: проблеми з виконанням рухів і утриманням рівноваги; складності з рухливими іграми; порушення мовлення; графічні труднощі.

Діти з диспраксією зазвичай пізніше опановують різними моторними навичками: із затримкою починають перевертатися, сидіти і повзати, ходити. Вони повільно навчаються самостійно пити і їсти, насилу можуть користуватися столовими приборами. Відзначається незручність у виконанні будь-яких точних дій: одяганні, застібанні гудзиків, зав'язування шнурків, взаємодії з іграшками. У дітей з диспраксією часто «все валиться з рук», вони мають погану рухову координацію - постійно спотикаються «на рівному місці», падають, натикаються на перешкоди (меблі, інших людей), «не вписуються» в дверні отвори.

Дитина з диспраксією проявляє незручність в різних рухливих іграх, особливо з предметами. Їй важко ловити, кидати і штовхати м'яч, стрибати зі скакалкою. Труднощі викликає навчання їзди на велосипеді, самокаті, катання на ковзанах (дитина довго не може навчитися тримати

рівновагу). Як правило, діти не люблять грати в конструктор, збирати пазли, працювати з папером і ножицями.

Артикуляційна диспраксія проявляється в пропусках, викривлення, заміни складних звуків більш простими. Відзначаються розмиття і неточності вимови, перестановки і елізії складів. Дитина неправильно тримає олівець і ручку, погано малює, має низьку швидкість письма, поганий почерк.

Аналіз наукових джерел, що диспраксії класифікують за кількома визначальним критеріям. В однієї дитини може відзначатися декілька видів диспраксичних порушень, як всередині однієї групи, так і в різних (див. таб.1.).

Таблиця 1

Класифікація диспраксії

Основа класифікації	Вид диспраксії	Прояви
За механізмом	кінетична (рухова)	труднощі перемикання з одного елемента руху на інший; виникає при залученні премоторної кори лівої півкулі
	кінестетична (чутлива)	труднощі пошуку укладу, пози; вказує на ураження нижньої тім'яної кори зліва.
За задумом	ідеомоторна	неможливе виконання дій за командою при збереженні спонтанних рухів
	ідеаторная	страждає план реалізації дії, серія послідовних рухів і під час будь-якої складної операції
За видом діяльності	конструктивна	труднощі дій складання цілого з частин (складання розрізної картинки, збирання конструктору);
	просторова	дезорганізація рухів у просторі, не сформованість понять «спереду-ззаду», «зліва-праворуч», «вгорі-внизу»;
	графомоторна	труднощі при зображенні графічних символів (цифр, букв);
	виразна	нездатність відобразити спектр емоцій за допомогою мимічної мускулатури.
За локалізацією	пальцева	складності відтворення рухів пальців рук;
	оральна	складності виконання рухів губами і мовою;
	артикуляційна	труднощі відтворення рухів органів артикуляції, що супроводжуються порушеннями вимови

Висновок. Порушення психомоторного розвитку прийнято називати диспраксія. Це порушення моторної сфери, що характеризується труднощами і неточністю виконання цілеспрямованих рухових актів. Для диспраксії характерні різні види моторного недостатності: незграбність, погана координація, незручність рухів рук, неточність артикуляції, труднощі опанування навичками читання та письма. До основних симптомів відносять проблеми з виконанням рухів і утримання рівноваги; складності з рухливими іграми; порушення мовлення; графічні труднощі. Диспраксії класифікують за кількома визначальним критеріям, а саме за механізмом, задумом, видом діяльності та локалізацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Восприятие и действие (1967) / под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение. 323 с.
2. Выготский Л.С. (1999). Мышление и речь. М.: Лабиринт. 234 с.
3. Корнев А.Н. (1999). Артикуляционная и вербальная диспраксия у детей / А.Н. Корнев // Новости оториноларингологии и логопатологии. №4. С.57-60.
4. Леонтьев А.Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М. : Политиздат. 304 с.
5. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста (1983) / под ред. М.В. Антроповой, М.М. Кольцовой. М: Просвещение. 160 с.
6. Семенович А.В. Ланина Т.Н. (2004). Интеграция сенсомоторного репертуара ребенка – фундамент коррекции общего недоразвития речи / А.В. Семенович, Т.Н. Ланина // Практическая психология и логопедия. №2. С. 44-50.
7. Шайтор В.М. (2012). Диспраксия у детей с последствиями перинатального повреждения нервной системы (стабилометрическая диагностика и коррекция) / В.М. Шайтор, В.Д. Емельянов. СПб.: Речь. 256 с.
8. Portwood M. (2000). Understanding Developmental Dyspraxia: a Textbook for Students and Professionals. London: David Fulton Publishers. 178 p.
9. Vaivre Douret L. (2007). Nonverbal learning disabilities: developmental dyspraxia // Arch. Pediatr. V.14. №11. P. 134-148.

Маринчук В.І.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,
доцент С.А. Михальська

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

У статті розкриваються особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку. Охарактеризовано основні зміни, що відбуваються в розвитку уваги дітей дошкільного віку. Порівнюється стан уваги дитини з нормальним та порушеним зором.

Ключові слова: увага, дошкільний вік, дитина, порушення зору.

The article reveals the features of attention development in preschool children. The main changes that occur in the development of attention of preschool children are described. The child's state of attention is compared with normal and impaired vision.

Key words: attention, preschool age, child, visual impairment.

Постановка проблеми. Розвиток уваги, пам'яті, мислення це важлива частина загального психічного розвитку дитини дошкільного віку. Стійка увага відіграє важливу роль в пізнанні дитиною навколишнього світу. У дошкільному віці діти уперше починають управляти своєю увагою, свідомо направляти її на предмети і явища, в цьому випадку організуючий початок належить мові. Багато труднощів, пов'язаних з низьким рівнем розвитку уваги заявляють про себе вже в період дошкільного дитинства.

Аналіз останніх досліджень. Ряд науковців (Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Добринін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, В. Мухіна, Д. Ельконін та інші) вивчали особливості розвитку уваги у дітей. Вони відмічали тісний зв'язок довільної уваги і мови. У дошкільному віці довільна увага формується у зв'язку із загальним зростанням ролі мови в регуляції поведінки дитини. Чим краще розвинена мова, тим вищий рівень сприйняття і тим раніше формується довільна увага необхідна для подальшого навчання в школі.

В наукових тифлологічних дослідженнях (К. Бюрклен, Л. Григор'єва, В. Єрмаков, М. Зємцова, А. Крогіус, О. Литвак, П. Румянцева, Є. Синьова, Л. Солнцева, Л. Фоміна та ін.) розглядаються

особливості уваги при порушеннях зору. Важливим є виявлення особливостей формування уваги у дитини з порушенням зору на різних вікових етапах. Це сприятиме кращому розумінню її проблем і врахування цих даних для організації навчання та успішного проведення корекційної роботи.

Мета статті: теоретичне дослідження розвитку уваги у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному віці, як відмічає А. Люблінська [3, с. 188], основні зміни, що відбуваються в розвитку уваги, це: розширення об'єму уваги; ріст стійкості уваги; формування довільної уваги.

Мовлення, що розвивається, велика самостійність, різноманітна діяльність значно розширюють об'єм уваги дітей дошкільного віку. Але зміни не обмежуються лише збільшенням кількості предметів, що сприймаються одночасно. Об'єктом пізнання стає не лише сам предмет, але і його зв'язки з іншими речами. Об'єктом уваги стає мова дорослого. Діти починають орієнтуватися на слово-назва речі, слово-оцінка поведінки, слово-наказ, вимога, спонування [7].

Стійкість уваги зростає і показником цього є все менше відволікання від роботи, чим у дітей молодшого віку. Стійкість змінюється в результаті вправ і залежить від особливостей діяльності дітей. Менше стомлює дітей вільна, творча гра, найбільш напруженою є словесна форма діяльності.

Різні види занять пред'являють до активності дітей різні вимоги, що виявляється в частоті і тривалості відволікання їх уваги. У стійкості уваги дуже різко проявляються індивідуальні відмінності дітей. Особливості темпераменту значно варіюють тривалість доступного дитині зосередження. Як показують дослідження, стійкість уваги у стриманих, урівноважених дітей в 1,5-2 рази більше, ніж у особливо збудливих [1].

В. Мухіна [4, с. 314] зазначає, що розвиток довільної уваги у старших дошкільників формується завдяки тому, що дорослі включають дитину в нові види діяльності і за допомогою певних засобів направляють і організують його увагу і тим самим дають ті засоби, за допомогою яких дитина згодом починає і сама управляти своєю увагою.

І. Сасіна визначила, що в основі сформованості стійкості та вибіркової слухової уваги дітей при нормальному та порушеному зорі лежать різні чинники. Зокрема, при нормальному зорі – співпраця зорового і слухового аналізаторів, при порушеному зорі – активізація

слухового аналізатору, спрямована на компенсацію порушеного зору [6, с. 105-107].

Увага дітей зі зниженим зором характеризується низкою властивостей, прояв і розвиток яких мають деякі особливості. Наприклад, труднощі у сфері сприймання негативно позначаються на обсязі, переключенні та стійкості уваги. Однак у дітей з порушенням зору увага компенсується завдяки широким можливостям інших аналізаторів [2].

Практично всі якості уваги, такі як активність, спрямованість, широта (обсяг, розподіл), переключення, інтенсивність, зосередженість (висока, низька), стійкість, виявляються під впливом порушеного зору, але можуть досягати рівня розвитку у зрячих, а часом і перевищувати його.

Скорочення кількості та різноманітності зовнішніх вражень чинить негативний вплив на формування якостей уваги. Повільність процесу сприймання позначається на темпі переключення уваги, неповнота й фрагментарність образів – на зниженні обсягу, стійкості уваги.

Безпосередній зв'язок з діяльністю, в процесі виконання якої формуються духовні потреби, інтереси, вольові якості та усвідомлення себе як особистості, визначає та характеризує рівень розвитку уваги та її спрямованість. Отже, включення незрячих в діяльність є неодмінною умовою розвитку довільної та мимовільної уваги.

Стан уваги дитини з нормальним зором при будь-якому виді діяльності – розгляданні, слуханні, обмірковуванні – знаходить вираз у міміці і пантомімі, певну роль відіграє при цьому наслідування міміки дорослих. Візуальне сприймання незрячими дітьми виразних рухів обличчя й тіла (міміки та пантоміміки) неможливо, тому у них такі прояви уваги не формуються. У незрячого стан уваги характеризується маскоподібним виразом обличчя та фіксованим положенням голови та тіла (поворот боком до того, хто говорить), спрямованим на виразне слухове сприйняття [5].

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином в дошкільному віці значно зростає концентрація, об'єм і стійкість уваги, складаються елементи довільності в управлінні увагою на основі розвитку мови і пізнавальних процесів, увага стає опосередкованою. Проте, порушення зору негативно впливають на розвиток видів уваги саме через зниження активності в процесі пізнання навколишнього світу як вторинного відхилення в розвитку цієї категорії дітей. На подальше

вивчення заслуговують питання впливу уваги на успішність дітей із порушенням зору у навчальній діяльності. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікова та педагогічна психологія (2009) / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. К. : Каравела. 400 с.
2. Войтко В.В. (2017). Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 80 с.
3. Детская психология (1971) / Под ред. А.А. Люблинской. М. 415 с.
4. Мухина В.С. (1999). Возрастная психология. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс. 352 с.
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти (2020) / за ред. Т.О. Докучиної. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 172 с.
6. Сасіна І.О. (2007). Дослідження особливостей уваги у дошкільників з порушеннями зору // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова* : зб. наук. праць (Серія 19. «Корекційна педагогіка та психологія»). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. №8. С.105-107.
7. Увага дитини (2004) / Упоряд. С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. К.: Главник. 112 с.

УДК 37.017-056.313:502/504

Марченко О.А.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена проблемі екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано актуальність проблеми екологічного виховання та формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями. Визначено особливості екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: екологічне виховання, діти з інтелектуальними порушеннями, екологічна культура, екологічна компетентність.

The article is devoted to the problem of ecological education of children with intellectual disabilities. The urgency of the problem of ecological education of pupils with intellectual disabilities is substantiated. Peculiarities of ecological education of children with intellectual disabilities are determined.

Keywords: ecological education, children with intellectual disabilities, ecological culture, ecological competence.

Постановка проблеми та актуальність. Значна кількість екологічних проблем, що існують сьогодні, обумовлені не лише відсутністю економічних та технічних умов збереження природного середовища, а й не сформованістю вміння людей взаємодіяти з природою, бережливо ставитись до її ресурсів, відтворювати та примножувати її багатства. У молодшому шкільному віці відбувається становлення бережливого ставлення до природи, а сформовані у цей період соціальні почуття і ставлення стають цінностями, які скеровують поведінку людей, визначають її світогляд, вчинки протягом життя. Тому проблема екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною та потребує детального вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні основи екологічної освіти та виховання вивчали: Т. Баранова, І. Зазюн, З. Запорожан, І. Зверєва, З. Кирилова, Н. Коваль, Н. Панасенко, С. Совгіра, І. Суравегіна та ін. Вивченню особливостей екологічного виховання учнів у закладах освіти та у позашкільній системі освіти присвячені праці Г. Білявського, О. Власенко, А. Волкової, В. Маршицької, Г. Пустовіт, С. Скрипник та ін.

У корекційній педагогіці вивчення окремих аспектів визначеної проблеми здійснювали Г. Блеч, А. Головата, І. Гребеннікова, Г. Гумєрова, І. Дмитрієва, С. Миронова, О. Мігунова, Л. Одинченко, Л. Співак, Я. Співак, С. Трикоз, та ін. Все ж незважаючи на дослідження вчених проблема екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями залишається актуальною, зважаючи на стрімкі темпи погіршення стану навколишнього середовища, руйнівний вплив діяльності людини на природу та екологію.

Метою нашої статті є визначення особливостей екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. С. Грінь, Н. Довбишова, В. Мананкова та ін. зазначають, що основною метою екологічного виховання є надання дітям базових знань з галузі екології, формування у них екологічної ввічливості, що являє собою якості поведінки, спрямовані на мінімізацію шкідливого впливу навколишньому середовищу, раціональне використання природних ресурсів тощо [1, с. 413].

Вивчення проблеми екологічного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, проведене Л. Співак та О. Мігуноюю, засвідчило відсутність послідовності та системності засвоєння екологічних знань на уроках природознавства та в позаурочний час, зменшення корекційно-виховного потенціалу навчальних предметів природознавчого циклу та виховних заходів цього напрямку [5, с. 218].

І. Дмитрієва та Я. Співак, на основі експериментального дослідження, визначили позитивну вікову динаміку формування елементів екологічної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями, проте вона не достатньо виразна, що обумовлено відсутністю системного підходу до розв'язання завдань екологічного виховання та недостатньою ефективністю педагогічного керівництва цим процесом. Учні з інтелектуальними порушеннями прагнуть до спілкування з природою, проте напрями діяльності та занять у природі проявляються по-різному. Для більшості старшокласників характерні неповні, фрагментарні екологічні уявлення; невміння порівнювати об'єкти та явища природи, виділяти суттєві ознаки [3, с. 72-74].

С. Миронова зазначає, що ефективність екологічного виховання передбачає створення відповідних педагогічних умов, зокрема: комплексний підхід до процесу вивчення природи з використанням міжпредметних зв'язків; урахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей учнів, особливостей розвитку їхньої пізнавальної діяльності, здібностей можливостей у процесі екологічної освіти і виховання; організація участі учнів у різних формах охорони та покращання природи місцевості під час навчальної і суспільно-корисної праці; вибір доцільних форм, методів та прийомів екологічного виховання; використання власного прикладу педагога як виховного впливу на учнів з метою формування бережливого ставлення до навколишньої природи; єдність дій педагогічного колективу школи в екологічному вихованні учнів з інтелектуальними порушеннями [4, с. 241].

Г. Гумерова зазначає, що організація безпосереднього контакту дітей з об'єктами навколишнього світу є однією з основних педагогічних умов, яка дозволяє оптимізувати процес формування екологічної культури в учнів. З метою екологічного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями доцільним є проведення екскурсій, спостереження і праці в природі, цільових прогулянок, проектної діяльності, на яких поряд з іншими цілями, вирішуються завдання екологічного характеру. Також позитивний вплив на формування екологічної культури учнів має праця в природі. Це найбільш доступний для дітей з інтелектуальними порушеннями вид праці, що має відчутний і значущий результат. Доглядаючи за рослинами і тваринами, учні виявляють турботу про природу. У праці йде активний процес пізнання і застосування отриманих знань. У процесі праці в природі зміцнюється здоров'я дитини, відбувається розвиток психіки [2, с. 56-57].

Висновки. Отже, у дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються особливості формування екологічної культури та компетентності, що обумовлено наявними порушеннями пізнавальної діяльності. Проте відзначається позитивна динаміка її формування у старших класах, хоча й є не достатньо виразною. Для формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями потрібно створювати спеціальні умови з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей; з опорою на базовий рівень сформованості ставлення до природи та екологічних уявлень; шляхом забезпечення безперервності процесу формування екологічної культури.

Перспектива дослідження. Перспективним напрямом дослідження буде розробка програми екологічного виховання для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грінь С.О., Довбишова Н.О., Мананкова В.Л. (2016). Екологічне виховання дітей як внесок у майбутнє планети // *Молодий вчений*. №12. С.412-416.

2. Гумерова Г.Р. (2012). Формирование экологического сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью // *Специальное образование*. №7. С.54-58.

3. Дмитрієва І.В., Співак Я.О. (2012). Дослідження рівня сформованості екологічної культури учнів спеціальної школи // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. Вип.20(2). С.67-75.

4. Миронова С.П. (2015). Корекційна психопедагогіка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 312 с.

5. Співак Л.А., Мігунова О.В. (2018). Педагогічне забезпечення формування в учнів з обмеженими можливостями екологічної культури // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. №4 (85). С.215-225.

УДК 376-056.36-053.4:613

Мельник О.М.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

доцент **С.А. Михальська**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗКУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкривається теоретичний аналіз використання здоров'язберігаючих технологій у психолого-педагогічній літературі. Охарактеризовано процес застосування здоров'язберігаючих технологій в ході навчальної діяльності. Визначені механізми використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізкультури для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, психолого-педагогічна література, учні з інтелектуальними порушеннями, уроки фізкультури.

The article reveals a theoretical analysis of the use of health technologies in the psychological and pedagogical literature. The process of application of health-preserving technologies in the course of educational activity is described. Mechanisms for using health technologies in physical education classes for students with intellectual disabilities have been identified.

Key words: health-preserving technologies, psychological and pedagogical literature, students with intellectual disabilities, physical education lessons.

Постановка проблеми. Наразі проблема здоров'язбереження у останні десятиліття набуває досить глобального масштабу. І на сьогодні вона посідає сьоме місце серед загроз всього планетарного масштабу. Крім того сам стан здоров'я певної нації виступає показником як духовного, так і соціально-економічного й медико-біологічного рівня добробуту цивілізованої держави. Усе це обумовлює актуалізацію наукового пошуку стосовно вивчення та розробки проблеми охорони й збереження здоров'я учнів начальних закладів України. І зважаючи на актуальність даної проблеми і збереженні здоров'я громадян України, в більшості державних документів, що стосуються освіти одним із пріоритетних завдань насамперед визначено формування основ здорового способу життя крізь освіту, утворення здоров'язберігаючого освітнього середовища, становлення як духовного, так і психічного й фізичного здоров'я особистості дитини, формування в дітей відповідального ставлення до нього як найбільш високої цінності [3].

Аналіз останніх досліджень. В психолого-педагогічній літературі саму проблему зміцнення й збереження здоров'я, а також формування здорового способу життя розглядали в своїх працях Л. Волкова, Г. Власюк, О. Дубогай, М. Зубалій, І. Петренко, Н. Хоменко (формування здорового способу життя засобами фізичної культури); Г. Голобородько (формування поняття здорового способу життя в учнів основної школи); С. Свириденко (формування здорового способу життя дітей в позакласній роботі); А. Турчак, В. Оржеховська (запобігання шкідливим звичкам, девіантній поведінці учнів); О. Вакуленко (здоровий спосіб життя як певні соціально-педагогічна умова становлення особистості в підлітковому віці); Т. Бойченко, Г. Зайцев, М. Гончаренко, Л. Татарникова, С. Юрочкіна (валеолого-педагогічні основи забезпечення здоров'я людини у системі освіти, утворення валеологічної освіти в навчальних закладах, валеологічне виховання тощо); І. Бех, С. Лапаєнко (виховна робота в школі із формування здорового способу життя та утворення сприятливих психолого-педагогічних умов для реалізації особистісно-орієнтованого виховання учнів) та інші. Проте проблема використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізкультури для учнів з інтелектуальними порушеннями досі залишається не до кінця вивченою.

Мета статті: обґрунтування використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізкультури для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Поняття «технологія» згідно визначення ЮНЕСКО – це своєрідний системний метод утворення, застосування та визначення усього процесу навчання та засвоєння знань, із врахуванням як технічних так і людських ресурсів й їхньої взаємодії, що ставить власним завданням оптимізацію всієї освіти [2, с. 331]. Зазначимо, що здоров'язберігаюча педагогіка загалом не може бути представлена як деяка освітня технологія. Водночас, поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує у собі усі напрями діяльності загальноосвітнього закладу із формування, збереження й зміцнення здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями.

М. Безруких розглядав дане поняття, виходячи із розуміння технології як деякого прийому, методу, методики; другі розуміють його як відповідну сукупність окремих технік, з допомогою яких може реалізуватися освітнє або ж друге педагогічне завдання; як опис самого процесу досягнення запланованих результатів, певну сукупність що відображає зміни у здоров'ї всіх учасників педагогічної взаємодії [1].

Н. Смирнов зауважував: «Якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з вирішенням лише здоров'яхоронного завдання, тоді до них будуть належати відповідні педагогічні методи й технології, що не шкодять прямо або ж опосередковано здоров'ю учнів і педагогів, забезпечують їм більш безпечні умови перебування, навчання й роботи у навчальному закладі» [5, с.59].

О.Омельченко пропонує виділити поняття «здоров'яформуючі виховні технології», розуміючи під ним саме ті психолого-педагогічні технології, програми та методи, що спрямовані на виховання у дітей культури здоров'я, окремих особистісних якостей, які сприяють його збереженню і зміцненню, формуванню відповідних уявлень про здоров'я як цінність, й зокрема мотивацію на здоровий спосіб життя в цілому.

Науковці (М. Безруких, Н. Смирнов) в сфері здоров'язбереження запевняють, що саме педагог, особливо на уроках фізкультури, зможе зробити для здоров'я сучасної дитини більше, аніж сам лікар. Проте це не означає, що вчитель має виконувати обов'язки медичних працівників. Вчитель на уроках фізкультури повинен працювати так, аби навчання учнів в школі не зашкодило їх здоров'ю. І для цього вчитель має володіти важливими професійними якостями, які дозволяють генерувати досить плідні педагогічні ідеї та забезпечують позитивні педагогічні результати. Так, серед таких якостей можна виділити, насамперед, високий рівень професійно-етичної, комунікативної культури; відповідні знання формування та функціонування психічних процесів, станів та властивостей особистості дитини, здатності пізнання других

людей та самопізнання, а також творчого удосконалення людини; певних основ здоров'я, здорового способу життя (ЗСЖ); володіння знаннями основ проектування та моделювання здоров'язберігаючих технологій в навчальній програмі й заході; вміння прогнозувати результати своєї діяльності, й зокрема здатність до виокремлення індивідуального стилю всієї педагогічної діяльності [1; 5].

Варто зазначити, що використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізкультури потребує створення єдиного здоров'язберігаючого простору, яке може забезпечити розвиток особистості дитини із врахуванням як фізіологічних так і інтелектуальних особливостей, а також задоволення її потреб та можливостей. І для цього необхідною умовою насамперед виступає спеціальна підготовка педагога до відповідної діяльності, оволодіння ним здоров'язберігаючими технологіями.

В комплексні здоров'язберігаючі технології з учнями з інтелектуальними порушеннями варто віднести: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, які сприяють здоров'ю; технології, які формують ЗСЖ [2].

Також серед здоров'язберігаючих технологій з учнями з інтелектуальними порушеннями слід виділити власне здоров'язберігаючі (тобто профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування); оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія), технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем до змісту предметів загальноосвітнього циклу), виховання культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості учнів, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси та ін.) [2].

Вчителі-практики України, що трудяться над даною проблемою (учасники проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю»), доповнюють сам зміст здоров'язберігаючих технологій таким поняттям як «здоров'язберігаючі заходи» та реалізують їх крізь диспансеризацію учнів; «Дні здоров'я» і туристичні походи; шкільні спортивні свята; бесіди про здоров'я з учнями; бесіди про здоров'я із батьками; вітамінізацію; факультативи з проблем здоров'я та здорового способу життя; ведення листків здоров'я та стіннівок на оздоровчу тематику та ін. [5].

До головних напрямів роботи педагога із застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках фізкультури для учнів з інтелектуальними порушеннями варто віднести наступні:

1. Утворення здоров'язберігаючої інфраструктури, що передбачає цілий комплекс умов для розвитку учнів і збереження їх здоров'я.

2. Раціональне використання часу в ході навчальної діяльності.

3. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи. Так, реалізація цієї роботи передбачає раціональну організацію всього рухового режиму учнів з інтелектуальними порушеннями, сприяє нормальному фізичному розвитку і зокрема підвищує адаптивні можливості молодого організму.

4. Профілактика та динамічне спостереження за станом здоров'я учнів.

5. Просвітницько-виховна робота. Цей блок реалізує цілу систему заходів, що спрямовані на формування в учнів понять про цінності здоров'я і здорового способу життя, а також профілактики шкідливих звичок.

6. Ознайомлення батьків із питань здоров'я дітей. Педагогічне просвітництво батьків із питань впливу сім'ї на здоров'я дитини має цілу низку напрямів: історико-етнографічний, аксіологічний, медико-біологічний, психолого-педагогічний тощо.

Отже, до особливостей роботи учителя із здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями належить необхідність володіння педагогом цілим комплексом здоров'язберігаючих технологій, з допомогою яких в учнів закладається фундамент основ збереження життя й зокрема зміцнення здоров'я. В свою чергу, учні оволодівають необхідними знаннями, навичками й життєвими компетенціями, а також методикою здорового способу життя.

Висновки та перспективи дослідження. Використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізкультури для учнів сприяє закладенню фундаменту основи збереження життя і зміцнення здоров'я, діти оволодівають необхідними знаннями, навичками і життєвими компетенціями, а також методикою забезпечення здорового способу життя. Відмітимо, що один педагог, який прагне реалізувати здоров'язберігаючі технології, не в змозі змінити всю ситуацію в школі. До даної роботи має залучатися увесь колектив навчального закладу. І саме це дасть змогу виробити стратегію вирішення проблем оздоровчої функції освіти. Перспективою подальших досліджень є експериментальне дослідження застосування здоров'язберігаючих

технологій для учнів з інтелектуальними порушеннями в ході навчальної діяльності та позаурочний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безруких М.М. (2004). Здоровьесберегающая школа. М.: Моск. психол.-соц. ин-т. 54 с.
2. Богданова І.М. (1998). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. К. 440 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. (2001). К.: Шкільний світ. 21 с.
4. Омельченко О.В. (2008). Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків. 20 с.
5. Смирнов Н.К. (2002). Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО. 121 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

Нечипорук І.О.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,
професор Руденко Л.М.

СТИМУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК

В статті охарактеризовано основні напрямки роботи із казкою та визначено педагогічні умови розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку засобами казок.

Ключові слова: мовлення, молодші школярі, народна казка.

The article describes the main directions of work with a fairy tale and determines the pedagogical conditions for the development of speech of older younger pupils by means of fairy tales.

Key words: speech, younger pupils, folk tale.

Постановка проблеми. Казка є важливим засобом розвитку виразності дитячого мовлення. Для дітей характерне образне мислення

і, щоб уява дитини намалювала яскраву, барвисту картину, не потрібно детального опису предмету, його способу дії, достатньо натяку. Казка глибоко проникає в думки дитини, змушує замислитися. Читаючи казку дитина потрапляє у чарівний світ мрій, фантазуючи уявляє, аналізує, розмірковує, а значить розвивається, відбувається формування особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дітей посідає казка. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (Я.А. Коменський, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.), психологів (Ю.А. Аркін, М.Я. Басов, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Н.Д. Виноградов, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.І. Григоренко, Р.І. Жуковська, В.Г. Захарченко, Т.О. Маркова, Д.В. Менджерицька, О.І. Сорокіна, О.П. Усова, Г.С. Швайко, К.І. Щербакова та ін.).

Мета статті - визначити педагогічні умови розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку засобами казок та охарактеризувати основні напрямки роботи із казкою.

Виклад основного матеріалу. Казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і мовлення [4].

Виділяють наступні завдання розвитку мовлення під час роботи із казкою: працювати над звуковимовою дітей, розвивати звукову культуру їх мовлення, збагачувати словник, граматичний лад, зв'язне виразне мовлення; навчати дітей побудові повних і виразних відповідей за змістом прочитаної казки; вчити характеризувати твір; удосконалювати інтонаційну виразність мовлення; стимулювати вміння вживати епітети, метафори, порівняння, синоніми, антоніми, образні вирази, приказки, прислів'я; уточнювати розуміння дітьми абстрактних, часових, просторових понять, слів з переносним значенням, фразеологічних виразів; вправляти в утворенні іменників з суфіксом, зміні дієслів за часом, заміні іменників займенниками та навпаки; розвивати у дітей мислення й уяву, емоційну чуйність, пам'ять; розвивати розуміння казки на основі побудови наочної моделі; виховувати вміння відрізнити казкові ситуації від реальних [1].

Робота з казкою включає в себе три основні напрями роботи [3]:

1. Знайомство з казкою.

2. Засвоєння спеціальних засобів літературно-мовленнєвої діяльності; ознайомлення дітей із засобами художньої виразності, розвиток звукової сторони мови, словника, граматичного ладу, зв'язного мовлення.

Цей напрямок включає в себе наступні види роботи:

- виділення в літературному творі епітетів, порівнянь і їх активне використання дітьми при описі предметів, переказі казок, творення історій;
- опис предметів із зазначенням їх наочних ознак: колір, форма, величина, матеріал; спеціальні ігри та вправи з використання синонімів і антонімів;
- навчання дітей побудові повних і виразних відповідей на запитання за змістом прочитаного; опис малюнків, іграшок, персонажів казок за питаннями педагога; декламування віршів (багаторазові повторення);
- ігри-драматизації за творами дитячої літератури з індивідуальними ролями, які вимагають від дітей інтонаційної та мімічної виразності.

3. Розвиток розумових здібностей – завдання на розвиток мислення та уяви:

- формування вміння відбирати умовні замісники для позначення персонажів казки і дізнаватися різні казкові ситуації з показу на замісниках (з використанням рухових моделей і моделей серіаційного ряду);
- розвиток вміння використовувати готову просторову модель (наочний план казки) при переказі знайомої казки. Спочатку використовувати готову просторову модель, а потім вміти самостійно будувати і використовувати просторові моделі при переказі, творенні казок;
- розвиток здібностей до подання уявної ситуації з різноманітними деталями.

Важливим в організації процесу навчання є логічна послідовність, реалізація принципу поступового ускладнення. Послідовність занять з розвитку словесної творчості у дітей: ознайомлення з казкою як літературним жанром; творчий переказ казки (від імені головного героя, заміна кінцівки); придумування продовження казки; складання казки за опорними словами; заміна характеру персонажів казки; розв'язання проблемних ситуацій та суперечностей у казці; самостійне придумування дітьми казок [6].

Існує безліч прийомів, які ефективно використовують у бесідах за казкою [3]:

- питання (повинні бути різноманітними за своїм спрямуванням: допомогти точніше охарактеризувати героїв казки або допомогти дітям відчути головну ідею казки тощо);
- розгляд ілюстрацій, тому що вони допомагають зрозуміти казку;
- словесні замальовки: діти самі уявляють себе художниками, придумують і розповідають, які б малюнки вони самі намалювали до цієї розповіді;
- повторне читання уривків з тексту, тоді діти повніше сприймають художні засоби казки, помічають порівняння, епітети та інші засоби виразності;
- пригадування і розповідь про смішний (сумний, казковий, реальний, страшний) епізод;
- переказування опису природи, пояснення вчинків героїв, які особливо запам'яталися;
- драматизація казки або уривків із знайомих казок, цікавих у плані збагачення та активізації словникового запасу;
- звертання уваги на специфічність художньої форми, образність мови у творі (повтори, зачин, кінцівка, порівняння, постійні епітети), вчити розуміти відмінність казки від оповідання тощо.

Успішному розвитку мовлення дітей сприяє використання різноманітних методів та прийомів у роботі з казкою [4]:

- придумати нові назви відомих казок (наприклад, казка «Рукавичка» – «Дружня рукавичка», «Новий дім для звірів», «Як дід загубив рукавичку»);
- введення частки «не» у зміст казки («Не ріпка виросла у діда на грядці, а ...» – «Дід виростив не велику капустину, а ...»);
- знайти слова однакові за звучанням, а різні за значенням (замок – замок);
- впізнати слово без голосних звуків і назвати їх (Кз дрз – Коза дреза; Клбк – Колобок; Дв пвнк – два півники);
- назвати слова, які «образилися і втекли з казки»;
- відгадати, яка це казка, наприклад: «Жи-бу-ді-ба-бу-у-ни-ку-ря-зне-ку-ря...».

Казка, вводячи дитину у світ фантазії, пробуджує їх до активної діяльності. Спочатку до співтворчості, а надалі – до творчості. Дитина через емоції і почуття, викликані казкою, сприймає колорит народності в передачі казкового образу, красу рідної мови.

Висновки. Для дітей казки є найулюбленішим жанром художніх творів. Діти можуть слухати казки до безлічі разів. Вони цікаві дітям своєю простотою та зрозумілістю. Казки збагачують та активізують словниковий запас дитини, розвивають зв'язне логічне мовлення, допомагають правильно будувати діалоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. (2006). Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К. 304 с.
2. Богуш А.М. (2004). Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. К. 376 с.
3. Гавриш Н.В. (2001). Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк. 218 с.
4. Гавриш Н.В. (2012). Казки живуть всюди // *Дошкільне виховання*. №1. С.6-7.
5. Калмикова Л.О. (2008). Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. К. 497 с.
6. Сухомлинский В.А. (1980). Комната сказки. К. Т.3. С.188-200.

УДК: 159.942/.947:376.1

Огар О.З.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент **Н.М. Гончарук**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито особливості формування граматичних категорій у дітей із інтелектуальними порушеннями, досліджено їх динаміку та змістові аспекти.

Ключові слова: мовлення, граматична будова мовлення, діти з порушеннями інтелекту.

The article reveals the peculiarities of the formation of grammatical categories in children with intellectual disabilities, explores their dynamics and semantic aspects.

Key words: speech, grammatical structure of speech, children with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Модернізація системи спеціальної освіти вимагає особливої уваги до формування в учнів базових передумов навчальної діяльності, однією з яких постає мовлення. Засвоєння його граматичної будови є важливим компонентом повноцінного мовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами. Граматична складова мовлення – це багаторівневе утворення, яке включає низку мовознавчих розділів таких як фонетика, морфологія, синтаксис, просторовий праксис. Особливої уваги потребує формування граматичних категорій у молодших школярів, оскільки у цьому віці зароджуються основи довільного, цілеспрямованого та розгорнутого мовлення.

Аналіз досліджень та публікацій. Наукові дослідження свідчать, що у дітей з інтелектуальними порушеннями ці вміння формуються більш повільними темпами, ніж у нормі. На це звертали увагу різні дослідники. Зокрема, змістові аспекти аграматизмів у мовленні досліджували Г. Жаренкова, Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чіркаїна. Граматичні закономірності, пов'язані з недостатністю комбінування мовних знаків розкриті у працях М. Гнезділова, Р. Лаласвої, В. Петрової, Є. Соботович, В. Тищенко. Виходячи з аналізу лінгвістичної структури у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, можна стверджувати, що несформованість граматичної будови мовлення, яку відмічено у вказаних наукових розвідках, є прямою перешкодою до засвоєння важливих навчальних знань, необхідних для життя у суспільстві.

Відповідно до цього, **метою статті** визначено особливості формування граматичних категорій у дітей із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У наукових розвідках граматику визначають у категоріях лінгвістичної компетентності мовців. Носії мови визнають певні вирази «граматичними» (або «правильними»), оскільки вони підпорядковуються правилам мови, а деякі «аграматичними» (або «неправильними»). У цьому контексті граматика означає набір правил, що описують внутрішню структуру фраз та речень у мові, а також теорію певної мови або мовної групи (Nespor, 1993).

У дослідженнях О. Гвоздева, які стосуються аналізу особливостей мовлення, виокремлюється три основних періоди граматичного розвитку: а) період речень, що вживаються в одному незмінному вигляді і складаються з аморфних слів-коренів (від 1 року 3 міс. до 1 року 10 міс.); б) період засвоєння граматичної структури речень, пов'язаної з формуванням граматичної категорії і її зовнішнім вираженням (від 1 року 10 міс. до 3 років); в) період засвоєння морфологічної системи

рідної мови, що характеризується засвоєнням типів відмін і дієвідмін (від 3 до 7 років) (Гвоздєв, 2007). У дітей із порушеннями інтелекту всі етапи формування граматичної будови мови відбуваються подібно у змістовому контексті, але в більш пізні терміни й із «затягуванням» періодів.

Порушення граматичної будови мовлення виявляється у тому, що діти вживають примітивні за своєю конструкцією речення, з великою кількістю помилок, пропусків, спотворенням закінчень у словах. В їхньому мовленні відзначається порушення синтаксичних зв'язків між словами в реченні, невміння користуватись відмінковими закінченнями і прийменниками, неправильне узгодження слів у словосполученнях. Часто мовленнєва діяльність дітей із порушеннями інтелекту зводиться до використання завчених мовленнєвих штампів із пропусками або заміною прийменників. У них відзначаються труднощі звукобуквенного аналізу і синтезу, що призводить до морфологічних труднощів, пов'язаних із використанням закінчень для відмінків та чисел (Куликова, 2014).

За даними Є. Соботович, В. Тищенко діти з особливими потребами, зберігаючи здатність вимовляти слова, втрачають можливість узгоджувати їх та зв'язувати у синтаксично правильні речення. Частими є неточності у вживанні відмінків, заміщення прийменників близькими за значенням, неправильні узгодження іменників і числівників, іменників і прикметників (Соботович & Тищенко, 1998).

У багатьох дослідженнях ставиться питання про те, чи засвоюють діти з особливими потребами морфологічні закономірності (правила) мови чи обмежуються засвоєнням стереотипів мовленнєвої практики. Так, наприклад, в одному із зарубіжних досліджень (Nespor, 1993), у якому було використано асемантичні звукосполучення, виявлялись можливості генералізації та перенесення морфологічних правил на невідомий дітям матеріал. У процесі наукової роботи виявлено, що морфеми, які є найбільш регулярними і вживаними засвоюються у першу чергу. Діти виявляють проблеми у генералізації флексій та перенесенні морфологічних правил зі слів-прикладів на інші слова. Найбільші труднощі відзначаються у використанні дієслівних флексій.

Аналіз літературних джерел уможливив виокремити дві різноспрямовані точки зору. Відповідно до першої, синтаксичний розвиток дітей із порушеннями інтелекту не виявляє суттєвих якісних відмінностей порівняно з розвитком дітей із нормальним інтелектом. Він характеризується лише відмінностями у використанні

структурованих речень. Прибічники другої точки зору (М. Гнезділов, Р. Лалаєва, В. Петрова, Є. Соботович, В. Тищенко, А. Федченко) відзначають не тільки зміни у темпі синтаксичного розвитку, а й якісне формування цього процесу. Зокрема, у молодших школярів із порушеннями інтелекту частими є проблеми в розумінні негативних, пасивних та негативно-пасивних фраз.

Висновки. Отже, у дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається несформованість граматичної системи мовлення. Втім, своєчасне ефективне її подолання з орієнтацією на пошук ефективних шляхів педагогічної корекції дасть змогу попередити базові відхилення у розвитку мовлення як цілісної структури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гвоздев А.Н. (2007). Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс. 472 с.
2. Соботович Є., Тищенко В. (1998). Засвоєння розумово відсталими дошкільниками граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія. №4. С.2-5.
3. Куликова Н.С. (2014). К вопросу об особенностях нарушений речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. №10. С.119-123.
4. Nespor M. (1993). Le strutture del linguaggio. *Fonologia*. Bologna: Il Mulino. 356 p.

УДК 376-056.264-053.4

Онишко Л.В.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Н.М. Дідик**

ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито особливості формування складової структури слова у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. Обґрунтовано важливість формування складової структури слова та взаємозв'язок його порушень з просторовими уявленнями дітей та рівнем розвитку фонематичного слуху.

Ключові слова: складова структура слова, загальне недорозвинення мовлення, порушення, формування, корекційна робота.

The article reveals the peculiarities of the formation of the constituent structure of the word in older preschool children with general language underdevelopment. The importance of forming the constituent structure of the word and the relationship of its violations with the spatial representations of children and the level of development of phonemic hearing is substantiated.

Key words: constituent structure of the word, general underdevelopment of speech, disorders, formation, correctional work.

Постановка проблеми. Збільшення кількості дітей з порушенням мовленнєвого розвитку та складової структури слова призводить до необхідності вивчення ефективних та поступових методик з виправлення порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в умовах дитячих закладів комбінованого типу. Рівень сформованості складової структури слова впливає на успішність оволодіння звуковим аналізом, граматичною будовою мовлення, навичками письма і читання. У дітей з мовленнєвими порушеннями може змінюватися порядок складів, зменшуватися їх кількість, проявляються викривлення, заміщення, помилки у відтворенні збігу приголосних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями діагностики та корекції складової структури слова займаються багато педагогів, зокрема З.Е. Агранович, Г.В. Бабіна, С.Є. Большакова, В.А. Ковшиков, Т.А. Ткаченко, Н.С. Четверушкіна та ін. Проблема засвоєння складової структури слова у дітей з ЗНМ висвітлена у працях таких спеціалістів як А.Н. Гвоздєв, Р.Е. Левіна та ін. За дослідженнями Р.Є. Левіної здатність дитини оволодіти складовою структурою слова може бути виділена в якості диференційної ознаки, що дозволяє розпізнати природу мовленнєвих порушень.

А.К. Маркова вивчала і описала становлення та розвиток складової структури слова у мовленнєвому розвитку дітей з алалією [2]. Останні дослідження підтверджують кореляцію порушень складової структури слова з особливостями розвитку не мовленнєвих процесів, зокрема соматогнозису, оптико-просторової орієнтації, ритмічної та динамічної організації рухів, здатності до серійної і послідовної обробки інформації (Г.В. Бабіна, Н.Ю. Сафонкіна) [1].

Практика логопедичної роботи показує, що серед різноманітних мовленнєвих порушень в дошкільному віці на перший план виступає корекція звуковимови та недооцінюється значення формування

складової структури слова. Хоча саме нездатність відтворити складову структуру слова зберігається довше у порівнянні з неправильною звуковимовою. Порухення складової структури слова зазвичай виявляється при логопедичному обстеженні дітей з загальним недорозвитком мовлення. Робота логопеда з корекції порушень складової структури слова представляє собою частину загальної корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень.

Зважаючи на актуальність проблеми та її недостатнє вивчення, **метою** нашого дослідження є – проаналізувати формування складової структури слова у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Складова структура слова – це взаємне розташування і зв'язок складів в слові. Ритмічну складову структуру слова складають: наголос, кількість складів у слові, їх склад та послідовність у слові.

В нормі процес становлення складової структури слова після 3-4 років в основному сформований. Також у дітей в даному віці з'являється так зване «мовне чуття», коли дитина здатна оцінити своє і чуже висловлювання за його правильністю та мелодійністю.

Ю.В. Рібцун описує такі види порушень складової структури слова:

1. Порушення кількості складів:
 - Елізії – пропуск складів та ізольованих звуків, скорочення складового контуру слова шляхом випадання голосної, одного чи кількох складів.
 - Ітерації – збільшення кількості складів за рахунок додавання складотвірної голосної в місці, де є збіг приголосних [4, с. 207].
2. Порушення послідовності складів у слові:
 - перестановки складів, і частіше – звуків у слові;
 - перестановка звуків сусідніх складів. Дані викривлення займають особливе місце, оскільки кількість складів не змінюється, проте складова структура порушується.
3. Викривлення структури окремого складу:
 - скорочення збігу приголосних, які перетворюють закритий склад у відкритий, склад зі збігом приголосних у склад без збігу приголосних.
 - вставляння приголосних у склад.
4. Антиципації – уподібнення складів один одному (піпітан – капітан).

5. Пресервації - інертне застрягання на одному складі у слові (папапанама). Найбільш небезпечною вважається презервація на першому складі, оскільки вона може перерости в заїкання.

5. Контамінації – з'єднання частин двох слів.

А.К. Маркова зауважила, що найбільша кількість помилок відноситься до відтворення збігу приголосних у словах [2].

Аналіз проблеми щодо скорочення збігу приголосних показав, що найбільш часто скороченню піддаються сонорні звуки, дзвінки, а потім глухі.

Помилки складової структури обумовлені станом фонематичних чи артикуляційних можливостей дитини. Діти замінують збіг звуків більш легкими за артикуляцією (за схожістю місця чи способу утворення), тобто спираючись на їх рухову характеристику. Для правильного вимовляння складової структури слова велике значення має ступінь знайомства зі словом, його значенням. Незнайомі слова спотворюються частіше, ніж слова, які добре знайомі дитині.

Принципи корекційно-логопедичної роботи, спрямованої на подолання порушень складової структури слова: онтогенетичний; врахування структури мовного порушення; діяльнісного підходу; поетапності; послідовності у відпрацюванні звукоскладових конструкцій; наочності.

Г.В. Бабіна та Н.Ю. Сафонкіна виділили такі етапи корекції порушень складової структури слова:

I. Підготовчий:

- робота на вербальному рівні;
- робота на невербальному рівні.

II. Основний.

Підготовчий етап:

1. Формування просторових уявлень і оптико-просторової орієнтації:

- корекційна робота з соматогнозису (розвитку орієнтації у власному тілі) практичне усвідомлення схеми власного тіла і тіла іншого суб'єкта (верхніх і нижніх частин тіла, вентральних і дорзальних сторін тіла), асиметрії кінцівок.

- корекційна робота з розвитку орієнтації у тримірному просторі (право – ліво, вгорі – вниз, далеко – близько); побудова, утримання, зміна серій маніпулятивних дій з предметами за інструкціями («Постав пірамідку, праворуч від неї постав кубик, м'ячик поклади між пірамідкою і кубиком»)

- корекційна робота з розвитку орієнтації в двомірному просторі: освоєння, диференціація і вербалізація напрямків картинного ряду, розташованого вертикально (вгорі, внизу, вище, нижче, над, під) і горизонтально (перед, за, після, поруч, близько, між); побудова послідовності з фігур з урахуванням величини (зі зростанням, спаданням, чергуванням); зображення графічного ряду з однакових і різних елементів (за кольором, формою, величиною).

2. Розвиток моторних функцій: просторової організації і складних параметрів серійних рухів і дій (динамічних, темпоральних та інших характеристик рухів).

- удосконалення статико-динамічних і темпо-ритмічних параметрів загальних рухів і дій;

- удосконалення статичної, динамічної координації рухів пальців рук;

- розвиток статичної та динамічної координації пальців рук і органів артикуляції при виконанні спільних рухів;

II. Основний етап:

3. Формування складової структури слова (сприйняття і промовляння лексичних одиниць):

- розвиток можливостей сприйняття і відтворення ізольованих лексичних одиниць (голосних звуків, складів і слів);

- розвиток можливостей сприйняття і промовляння послідовностей (ідентифікація та аналіз послідовностей мовних одиниць за кількісним складом, дотримуючись порядку темпу і ритму відтворення; відтворення заданої кількості мовних одиниць (з урахуванням порядку їх слідування, темпу, ритму, паузації, проголошення серій мовних одиниць і оцінка їх правильності);

- розвиток можливостей сприйняття і вимови слів різної складової складності [12, с. 38].

Важливе значення в роботі має індивідуальний підхід до дітей, який передбачає урахування психічних особливостей, працездатність, мовленнєві можливості дошкільнят і характер порушення складової структури слова. Робота по формуванню складової структури слова повинна здійснюватися як на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, так і на індивідуальних заняттях з постановки та автоматизації звуків. Необхідність індивідуальних занять визначається неминучою нерівністю окремих дітей за рівнем знань та порушень складової структури слова.

Висновки і перспективи дослідження. Отже, в результаті організації комунікативної діяльності дітей з опорою на ретельний відбір лінгвістичного матеріалу вирішується основне завдання комунікативного етапу – сформувати у дітей вміння використовувати отримані навички відтворення складової структури слова в спонтанному мовленні. Своєчасне оволодіння правильною мовою має велике значення для становлення повноцінної особистості дитини. Перспективами подальших досліджень є дослідження та корекція просторових уявлень, рівня розвитку фонематичного слуху та їх впливу на сприйняття і відтворення складової структури у дітей з ЗНМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабіна Г.В., Сафонкіна Н.Ю. (2005). Складова структура слова: обстеження і формування у дітей з недорозвиненням мовлення. М.: Книголюб. С.25-40.
2. Маркова А.К. (1990). Особливості складової структури слова в дітей, що страждають на алалію // *Початкова школа*. №1. С.10-14.
3. Мидловець Л. (2012). Засвоєння складової структури слова дітьми молодшого дошкільного віку із ЗНМ // *Логопед*. №8 (20). С.30-34.
4. Рібцун Ю.В. (2013). До проблеми порушення звуко-складової структури слова у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Випуск 23. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. С.206-208.

УДК 37.091.33:81'233-053.4]:75

Оноколюк Л.Р.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О.В. Константи́нів**

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначено актуальність проблеми використання арт-терапевтичних методик. Аналізуються основні переваги арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Висвітлено умови організації заняття з розвитку мовлення з використанням арт-терапії.

Ключові слова: арт-терапія, порушення мовлення, дошкільний вік.

The statistic indicates the relevance of the problem of vikorstannya art therapy techniques. Analyze the main challenges of art therapy in robotics for children with special educational needs. Visited to the organization of employment for the development of art therapy victories.

Key words: art therapy, destruction of movement, preschool education.

Актуальність дослідження. Не секрет, що саме дошкільне дитинство - один з найважливіших етапів у житті дитини. У цей період дитина активно пізнає навколишній світ. А в закладі дошкільної освіти дитина отримує перший досвід взаємодії з іншими людьми, намагається знайти своє місце серед них, вчиться жити у злагоді з самим собою та оточуючими і отримує перші елементарні знання. Завдання фахівців дошкільної освіти полягає в тому, щоб і досвід, і навички, і знання дитина отримував в комфортних для нього психологічних умовах і в тій мірі, яка йому необхідна.

У дітей із порушеннями мовлення спостерігається поєднання порушення мовлення та емоційної сфери. Проявляється у бідності емоційних проявів, такі діти відчують труднощі з визначенням і співвіднесенням емоційних станів. У зв'язку з цим у дітей часто спостерігаються труднощі в спілкуванні з однолітками, багато з них гіперактивні або навпаки затиснуті. Діти, які погано розмовляють потребують постійної емоційної підтримки з боку дорослих, яка необхідна їм для подолання емоційних бар'єрів спілкування.

Арт-терапія (лат. *ars* - мистецтво, грец. *therapeia* - лікування) являє собою методику лікування і розвитку за допомогою художньої творчості. Крім усього іншого, арт-терапія - прекрасний спосіб безболісно для інших виразити свої емоції і почуття. Дитячий арт-терапія - це простий і ефективний спосіб психологічної допомоги, що базується на творчості та грі. Іншими словами, це - лікування творчістю.

Аналіз наукових джерел. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників визначено низку чинників, які впливають на формування особистості в дошкільний період: рівень сформованості пізнавальної діяльності (В. Давидов, А. Дусавицький, Д. Ельконін, Л. Коломийченко, С. Максименко, В. Репкін), емоційно-вольової сфери (Б. Баєв, І. Бех, О. Івановський, В. Котирло), навчальної мотивації (Л. Божович, Н. Власова, Б. Додонов, І. Дороніна, Н. Єлфімова, Р. Жданова, С. Зазюн, Л. Кузнецова, І. Кулагіна), самооцінки (Н. Жулідова, Л. Фоміна, Г. Цукерман), самоконтролю (Ю. Батій, М. Боришевський, Г. Горобець,

О. Мосєєва, Г. Мор, Г. Нікіфоров). Основними критеріями, які забезпечують достатній рівень навчально-виховної діяльності, визнано такі: розвиток психічних процесів, мотиваційно-вольової сфери і надання соціально-педагогічної підтримки, – що можливо реалізовувати на основі впровадження в навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу нових методик роботи з дітьми, однією з яких є арт-терапія.

Проблему впливу арт-терапії на самопочуття людини різнобічно представлено в дослідженнях А. Готсдінера, Є. Іванченка, М. Кисельової, О. Семашка, М. Старчеуса та інших; розглянуто арт-терапію як інструмент прогресивної психолого-педагогічної допомоги (Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Кисельова, О. Копитін, М. Костевич, А. Старовойтов та інші); вивчено як компонент навчальної діяльності (О. Вознесенська, О. Деркач, І. Дмитрієва, Л. Мова, О. Плетка та інші); досліджено особливості застосування арт-терапії у процесі роботи з дітьми.

Мета статті полягає у розкритті особливостей застосування арт-терапії на заняттях з розвитку мовлення з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Арт-терапія ненав'язливо зцілює психіку, знайомить з навколишнім світом, що дозволяє побачити світ навколо себе прекрасним і гостинним. Даний метод дозволяє дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, конструювання з природних матеріалів. Переживаючи образи, людина знаходить свою цілісність, неповторність і індивідуальність.

Основні принципи занять з розвитку мовлення з використанням арт-терапії є:

1. Бажання дитини - творчість без бажання неможливо, і, звичайно, неможливий довірчий діалог з дитиною.

2. Заохочення та подяку дитині.

3. Педагог має бути готовий до того, що при діалозі під час заняття на загальні питання про собі або малюнку дитина іноді відповідає «Не знаю», і пропонує йому варіанти відповідей.

4. Важливою умовою успішної роботи є безпосередня участь самого педагога в тій роботі, яку він пропонує. Педагог разом з дитиною говорить про свій настрій (на початку і в кінці заняття), малює, ліпить, міркує про тих або інших творах, словом, виконує всі завдання, які дає і

дитині. Тільки тоді у дитини формується довіра до педагога і до тієї незвичайної діяльності, яка йому пропонується.

5. Потрібно використовувати яскравий, гарний, добротний матеріал, з якими йде робота на занятті. Фарби, олівці, пластилін, папір мають акуратний вигляд, адже дитина відчуває до себе ставлення і через матеріал, з яким йому пропонують працювати. Для тих хлопців, які включаються в роботу з небажанням, яскраві красиві канцелярське приладдя та інше обладнання можуть стати привабливим моментом.

6. На багатьох заняттях педагог розповідає про те чи інше явище. Його монолог найбільше корисний, якщо він містить елементи гіпнотичного оповіді, тобто в якійсь мірі мова педагога повинна вводити в легкий транс за допомогою повторення слів, речень, використання епітетів, метафор, зміни голосу. Це допомагає створити атмосферу незвичайності, таємничості відбувається і допомагає здійснитися диву спонтанного саморозкриття дитини.

7. Головне - отримувати задоволення від самого процесу малювання, коли навіть каракулі і черкания відіграють роль зцілення!

Завдання занять: розвиток творчих і комунікативних здібностей; стимулювання творчого самовираження, розкриття свого «Я»; розширення уявлень про самих себе, розвиток інтересу до самого себе; розвиток впевненості в собі, підвищення самооцінки; згуртування дитячого колективу; зняття напруги, гармонізація емоційного стану.

Умови добору технік і прийомів створення зображень. Рисункові сесії з дошкільниками і молодшими школярами не повинні обмежуватися звичайним набором образотворчих засобів (папір, пензлі, фарби) і традиційними способами їх використання. Дитина більш охоче включається в процес, відмінний від того, до чого він звик. Перелічимо умови добору технік і прийомів створення зображень, від яких залежить успішність арт-терапевтичного процесу з дітьми.

Умова 1. Техніки і прийоми повинні підбиратися за принципом простоти і ефектності. Дитина не повинна відчувати труднощі при створенні зображення з допомогою пропонованої техніки. Будь-які зусилля у ході роботи повинні бути цікаві, оригінальні, приємні дитині.

Умова 2. Цікавими і привабливими повинні бути і процес створення зображення, і результат. Обидві складові в рівній мірі цінні для дитини, і це відповідає природі дитячого малювання, є його особливістю. Зображувальна техніка не суперечить потребам і можливостям дитячого віку, якщо володіє зазначеною межею.

Створювати зображення в даній техніці буде для дитини також природно, як малювати.

Умова 3. Образотворчі техніки і способи повинні бути нетрадиційними. По-перше, нові зображувальні способи мотивують діяльність, спрямовують і утримують увагу. По-друге, має значення отримання дитиною незвичайного досвіду. Раз незвичайний досвід, то при його придбанні знижується контроль свідомості, слабшають механізми захисту. У такому зображенні присутня більше свободи самовираження, а значить, неусвідомленої інформації. Маленькі діти з задоволенням включаються до створення зображень незвичайним способом, наприклад, за допомогою сухого листа або гілок.

Арсенал способів створення зображень широкий: акватушь, малювання сипучими продуктами або засушеними листям, малювання пальцями і долонями, пульверизатором і т. д. Трохи фантазії, і на піску, приклеєному до паперу, розквітнуть квіти, у повітря злетить феєрверк з дрібних папірців, плями перетворяться в метеликів, плями фарби - в небачених тварин. Хлопці відчують свій успіх, адже вони зможуть перемогти злих чудовиськ, спалити свої страхи, помирити іграшки.

Висновок. Використання методу арт-терапії дозволяє зробити заняття з розвитку мовлення радісним, цікавим, успішним, індивідуальним для кожного. Арт-терапія заснована на спонтанному самовираженні і певною мірою ігнорує естетичні критерії в оцінці його результатів і професіоналізму автора. І для того і для іншого більш важливий сам процес творчості, а не результат. Основними умовами організації заняття з використання арт-терапії є : техніки і прийоми повинні підбиратися за принципом простоти і ефектності; цікавими і привабливими повинні бути і процес створення зображення, і результат; образотворчі техніки і способи повинні бути нетрадиційними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко М.Л. (2008). Використання методів арт-терапії в реабілітації людей з проблемами психічного здоров'я: методичні рекомендації / за ред. М.Л. Авраменка. К.: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. 55 с.

2. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. (2018). Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі. К. 367с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711769/>.

Приходько І.В.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

доцент С.А. Михальська

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ТА БАТЬКІВ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто особливості співпраці корекційного педагога з батьками дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Розглянуто форми організації спільної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, інклюзія, корекційний педагог, інклюзивне навчання, батьки.

The article considers the peculiarities of the cooperation of a correctional teacher with the parents of a child with special educational needs in the conditions of inclusive education. Forms of organization of joint work with parents of children with special educational needs are considered. The socio-pedagogical principles of working with parents of children with special educational needs are described.

Key words: child with special educational needs, inclusion, correctional teacher, inclusive education, parents.

Постановка проблеми. Для успішної реалізації інклюзивного навчання в закладах освіти важливим є залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. Проте налагодити співпрацю з батьками – питання досить складне. Саме тому проблема налагодження стосунків між корекційним педагогом та родиною в процесі розвитку інклюзивної освіти є одним із першочергових завдань, адже як партнери вони повинні мати спільну мету – соціалізувати дитину в освітнє середовище задля її майбутнього.

Аналіз останніх досліджень. Питання співпраці закладів з батьками дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалися у працях вітчизняних та зарубіжних вчених: Л. Вавіної, В. Засенка, В. Бондаря, С. Миронової, А. Колупаєвої, Л. Шипіциної, І. Луценко,

Т. Лормана, Дж. Депплер, В. Єрмакова, В. Феоктистової, С. Хорош, Т. Дегтяренко та ін.

Особливості роботи з родинами, які виховують дитину з особливими потребами, висвітлювались Н. Грабовенко, В. Жмиром, І. Івановою, Д. Кизимовичем, А. Маллером, І. Ніжашою, Н. Писаренком, Т. Титаренко, Г. Цикото.

Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами обґрунтовано в дослідженнях Т. Соловйової [4]. Зокрема нею виділяється врахування соціальної специфіки явища дезадаптації батьків дітей з особливими потребами; удосконалення змісту, форм і методів соціально-педагогічної роботи з батьками; особистісно-орієнтований та комплексний підходи.

Мета статті: теоретичне вивчення особливостей співпраці корекційного педагога з батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. І. Білозерська зазначає, що налагодження стосунків та ефективної співпраці із сім'єю – це першочергове завдання, яке полягає у: встановленні контакту й формуванні довірливих партнерських стосунків; включенні батьків дітей з особливими освітніми потребами в колектив інших батьків класу; безперервній взаємодії та обміні інформацією з батьками щодо навчання, виховання, інтересів та особистісних якостей дитини; залученні батьків до участі в розробці ІПР, індивідуальних навчальних планів, у процес навчання і виховання загалом, а також у позакласні заходи; налагодженні ефективної співпраці з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу; розробці спільно з іншими фахівцями загальних рекомендацій щодо особливостей розвитку, навчання і виховання дітей, які допоможуть батькам почуватися вдома і в класі зручніше та впевненіше; участі батьків у розробці портфоліо дитини [3, с. 98].

Основними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання є: батьківські збори, бесіди (колективні, індивідуальні, групові), консультації, семінари, проведення тренінгів, організація ділових ігор, відвідування родин, дні відкритих дверей, оформлення куточків для батьків, випуск тематичних газет тощо [3, с. 98].

Батьки повинні брати активну участь у впровадженні індивідуальної програми розвитку дитини (виконувати домашні завдання, закріплювати вивчений матеріал вдома, забезпечити

дитину з особливими потребами необхідною корекційною допомогою, якщо ця робота неможлива в умовах закладу освіти.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами здатні індивідуалізувати, доповнити, розширити й розвинути методи навчання, які пропонують спеціалісти, виявити творчість та винахідливість, взяти на себе велику щоденну допомогу дитині [2].

Участь батьків у шкільних нарадах або робота у шкільних комітетах може надати інформацію про навчальну діяльність, допомогти налагодити стосунки з іншими батьками та персоналом школи, а також сприяти спільній роботі для забезпечення якісної освіти всіх дітей. На шкільних нарадах виробляються спільні пропозиції керівництву щодо освітніх питань: політики, пріоритетів програм, бюджету, особливих потреб, шкільного клімату та планування заходів [1, с. 23].

Найбільш ефективними формами організації спільної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є такі: 1) бесіди і консультації, в яких можуть пропонуватися ігрові вправи і завдання спрямовані на закріплення навчального матеріалу, які сприяють розвитку і корекції психічних функцій та підвищенню пізнавального інтересу; 2) батьківські «круглі столи», які об'єднують фахівців і батьків, допомагають знайти оптимальні підходи у взаємодії з дітьми, розкрити емоційний світ батьків, надати їм надію на те, що вони можуть розраховувати на підтримку і розуміння, допомагають змінити погляд на проблему; 3) метод кейсів (із залученням психолога чи соціального педагога) – метою є надання підтримки та створення ситуації, що спрямовує батьків до розгляду ситуацій й викликає бажання подолати життєві перешкоди або ж адаптуватися і шукати нові мотиви для повноцінного життя; 4) включення батьків у процес занять з дитиною (особливо доцільно це робити на етапі адаптації та становлення дитини в інклюзивному закладі); 5) інформаційні стенди і тематичні виставки; 6) відкриті заняття фахівців [2].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива підтримка і розуміння дітей з особливими освітніми потребами, співпраця фахівців і родин таких дітей. Обов'язковою умовою ефективності цієї співпраці є участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу, який необхідний, в першу чергу, тим батькам, у яких є сумніви щодо правильності вибору ними шляху навчання своєї дитини в умовах закладу загальної середньої освіти. Перспективи подальшої розробки

проблеми полягають у розробці рекомендацій щодо роботи закладів освіти з сім'ями учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозерська І.О. (2012). Зasadничі принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип.3(2). С.18-31.

2. Гаяш О.В. (2015). Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. №12. С.99-113.

3. Порошенко М.А. (2019). Інклюзивна освіта. К.: ТОВ «Агентство «Україна». 300 с.

4. Соловйова Т.Г. (2009). Соціально-педагогічні основи роботи з батьками дітей з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». К. 23 с.

УДК 37.011.3-01:373–056.2/3

Ростун М.Ю.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М.Г. Буйняк

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті описано сутність та ознаки синдрому професійного вигорання; охарактеризовано чинники, які сприяють виникненню синдрому професійного вигорання у корекційних педагогів; визначено вплив синдрому професійного вигорання на виникнення професійних деформацій у корекційних педагогів.

Ключові слова: синдром професійного вигорання, корекційний педагог, ознаки професійного вигорання, професійні деформації.

The article describes the essence and signs of burnout; the factors which promote emergence of a syndrome of professional burnout at correctional teachers are characterized; the influence of the burnout syndrome on the occurrence of professional deformities in correctional teachers is determined.

Key words: burnout syndrome, correctional teacher, signs of burnout, occupational deformities.

Постановка проблеми. Важливою умовою ефективності професійної діяльності педагогів є позитивний психоемоційний стан від якого залежить ставлення людини до своєї праці, мотивація до неї, взаємини з учнями, колегами й батьками тощо [3]. Особливої актуальності ця проблема набуває у корекційних педагогів, оскільки їх професія належить до професій з підвищеною нервово-психічною напруженістю, що негативно впливає не тільки на емоційний стан фахівців, а й на стан їхнього здоров'я загалом [1]. Тривале накопичення стресових станів з часом призводить до виникнення синдрому професійного вигорання, що негативно позначається на продуктивності педагогічної діяльності та є передумовою виникнення професійних деформацій особистості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема професійного вигорання педагогів висвітлена у наукових дослідженнях В. Алфімова, В. Бобрицької, Ю. Бойчук, Г. Зайцева, М. Зоріної, Л. Карамушки, С. Максименка, К. Маслач, Г. Мешка, Л. Мітіної, Г. Мітяєвої, М. Смірнова, В. Єфімової та ін; чинники, що впливають на психоемоційне здоров'я вчителів, описано у дослідженнях О. Анісімова, М. Доброрадних, Р. Хусанінової та ін. Окремі аспекти проявів та профілактики професійного вигорання корекційних педагогів представлено у працях М. Буйняк, К. Островської, С. Миронової, Д. Шульженко та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей синдрому професійного вигорання у корекційних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Однією з головних психологічних проблем в професійній діяльності вчителя є постійний стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішнього налаштування на певну поведінку, мобілізації всіх сил на активні й доцільні дії, відповідальності за здоров'я і життя учнів [3]. Виникнення та вплив різних емоцій (як позитивних, так і негативних) на професійну діяльність є невід'ємною частиною педагогічної праці, особливо це стосується роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Хронічний стан нервово-психічної напруженості, тривалий вплив стресогенних факторів є ризиком для виникнення синдрому професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання – складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження, пов'язане з професійною діяльністю. Синдром виявляється у депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні наслідки своєї праці, негативній настанові щодо роботи і життя в цілому [2]. Якщо подібний синдром спостерігається у корекційного педагога, то це стає небезпекою для його вихованців, оскільки настрій педагога швидко передається дітям, а більшість учнів з особливими освітніми потребами характеризуються підвищеною навіюваністю [1].

Наразі відомі три підходи до визначення синдрому професійного вигорання. Перший підхід розглядає професійне вигорання як стан фізичного, психічного й передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Професійне вигорання тлумачиться тут приблизно як синдром «хронічної втоми». Другий підхід розглядає професійне вигорання як двовимірну модель, що складається, з емоційного виснаження та деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе. Але найпоширенішим є третій підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон. Вони розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних (професійних) досягнень [2].

Охарактеризуємо компоненти цієї моделі:

1. Емоційне виснаження – проявляється в зниженому емоційному тонусі, підвищеній психічній виснажливості та афективній лабільності, втраті інтересу й позитивних почуттів до оточуючих, відчутті «перенасиченості» роботою, незадоволеності життям загалом.

2. Деперсоналізація в контексті синдрому професійного вигорання педагогів передбачає формування деструктивних взаємин з оточуючими людьми, зокрема з колегами по роботі та учнями. Вона проявляється в емоційному відстороненні і байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків без особистісної «включеності» і співпереживання, а в окремих випадках – в негативізмі і цинічному ставленні до оточуючих і життєвих обставин.

3. Редукція професійних досягнень відображає ступінь задоволеності педагога собою як особистістю і як професіоналом. За

наявності синдрому професійного вигорання має місце негативна оцінка своєї компетентності та продуктивності і, як наслідок, зниження професійної мотивації, наростання негативізму стосовно професійних обов'язків, тенденції до зняття з себе відповідальності, до ізоляції від оточуючих, уникнення роботи спочатку психологічно, а потім фізично [2].

Професійне вигорання виявляється у вигляді таких симптомів як втома, виснаження, негативне ставлення до себе, вихованців та співробітників, психосоматичні нездужання, порушення харчової поведінки, автоматичне виконання своєї роботи, повна відсутність творчої ініціативи, агресивність, дратівливість, напруженість, тривожність, негативний настрій тощо [3].

Професійна діяльність корекційного педагога характеризується наявністю професійних труднощів які сприяють виникненню синдрому професійного вигорання:

- підвищена напруженість нервової системи;
- недостатня зацікавленість і негативна упередженість громадськості, влади, батьків щодо проблем дітей з особливими освітніми потребами;
- недостатність навчально-методичного забезпечення спеціальних освітніх закладів;
- низький рівень партнерської взаємодії між фахівцями закладу та батьками;
- труднощі, обумовлені особливостями контингенту учнів;
- велика кількість роботи з документацією;
- часті зміни у нормативно-правових документах, що стосуються організаційно-методичного забезпечення спеціальної освіти [1].

Наявність цих факторів сприяє виникненню емоційного напруження, втоми, які, при хронічному перебігу, збільшують ризик виникнення синдрому професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання - явище, яке можна і потрібно подолати, оскільки його наявність негативно впливає не тільки на якість професійної діяльності, стан здоров'я та взаємини з оточуючими, а й сприяє виникненню професійних деформацій особистості, які характеризуються появою деструктивних таких деструктивних якостей, як: авторитарність, яка виявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, використанні повчального стилю спілкування, домінантності і консерватизмі; емоційна індиферентність, яка

характеризується емоційною «сухістю» і байдужістю до учнів; експансіонізм, що виявляється в перебільшенні значення навчальної дисципліни, яку викладає вчитель; поведінковий трансфер, який реалізується в прояві ознак рольової поведінки, характерної для учнів; самовпевненість, прямолінійність, низька критичність мислення; відсутність комунікативної гнучкості, орієнтація на соціальне схвалення тощо [1].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, проблема профілактики синдрому професійного вигорання у корекційних педагогів є актуальною для сучасної теорії та практики спеціальної освіти. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розробку методичних рекомендацій та тренінгів для профілактики та подолання синдрому професійного вигорання у корекційних педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С.П., Буйняк М.Г. (2020). Професійна діяльність та особистість корекційного педагога. Кам'янець-Подільський. 172 с.
2. Пайнс Э., Маслач К. (2001). Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер. 528 с.
3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти (2006) / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. К. 365 с.

УДК 37:316.356.2–056.26

Сільмаха Ю.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
М.Г. Буйняк

УЧАСТЬ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито роль батьків дітей з особливими освітніми потребами у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання; визначено шляхи формування навичок партнерської взаємодії

батьків дітей з особливими освітніми потребами з членами команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу.

Ключові слова: батьки, команда психолого-педагогічного супроводу, партнерська взаємодія, діти з особливими освітніми потребами.

The article reveals the role of parents of children with special educational needs in the team of psychological and pedagogical support of inclusive education; identified ways to develop skills of partnership of parents of children with special educational needs with members of the team of psychological and pedagogical support of an inclusive institution.

Key words: parents, team of psychological and pedagogical support, partnership interaction, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі в Україні на сучасному етапі передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу та їхню активну участь у ньому. В Концепції Нової української школи одним із ключових принципів визначено партнерство, що передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями, є добровільними, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [1]. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває організація партнерської взаємодії батьків учнів з особливими освітніми потребами з фахівцями закладу освіти з інклюзивним навчанням та залучення їх до активної участі в команді психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень. Проблему командного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у своїх працях розглядали Ю. Бистрова, М. Буйняк, Л. Гречко, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чопік та ін.; окремі аспекти командної взаємодії з сім'ями учнів висвітлено у науковому доробку Л. Акатова, А. Висоцької, А. Колупаєвої, С. Миронової, Л. Шипіциної, Д. Шульженко та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми командної взаємодії закладу інклюзивної освіти з батьками учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. У Примірному Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими

освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти від 08.06.2018 р. зазначено, що до складу команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять її батьки як рівноправні учасники [3]. У зв'язку із цим фахівці команди психолого-педагогічного супроводу мають розглядати батьків не як об'єкт для впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею корекційно-розвиткової роботи. Саме у цьому й полягає сутність принципу партнерської взаємодії, завдяки якій долається дистанція й недовіра, яка часто виникає у батьків до фахівців, і навпаки – вони прагнуть підтримки, допомоги педагогів і психолога, прислуховуються до них, виконують їхні поради й рекомендації [1].

Важливу роль у налагодженні командної взаємодії з батьками та їхньої активної участі у роботі команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання їхній відіграє свідомий вибір інклюзивної форми навчання для своєї дитини та готовність до такої співпраці [4]. Проблема ускладнюється ще й тим, що більшість батьків дітей з особливими освітніми потребами або займають пасивну позицію, перебуваючи в очікуванні «дива» від роботи педагогів, або поводять себе агресивно, вимагаючи результатів «тут і зараз». Перебуваючи в такому стані, батьки не здатні повноцінно підтримувати свою дитину, взяти на себе відповідальність за реалізацію тих корекційно-розвиткових послуг, які потребують їхньої безпосередньої участі [4].

Як свідчить практика запровадження інклюзії, не тільки батьки, а подекуди й фахівці команди психолого-педагогічного супроводу не хочуть сприймати батьків як рівноправних членів команди, не бажають співпрацювати з ними, залучати до розробки індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Тому, на нашу думку, потрібно проводити роботу й з ними, пояснювати усі переваги тісної взаємодії з родинами учнів.

Важливість присутності батьків у команді супроводу визначається такими причинами:

1. Батьки знають дитину від народження
2. Батьки обізнані у поетапності розвитку власної дитини
3. Батьки мають унікальний емоційний контакт із власною дитиною
4. Батьки відповідальні за майбутнє дитини
5. Батьки супроводжують дитину впродовж усього життя [5].

Для забезпечення командної взаємодії батьків та фахівців закладу інклюзивної освіти на засадах партнерства та співробітництва добре

зарекомендували себе спільні заходи для педагогів та батьків (круглі столи, тренінги, диспути, консультації для батьків); крім цього важливим аспектом співпраці є запрошення батьків на засідання команди психолого-педагогічного супроводу, де обговорюються досягнення та проблеми їхніх дітей. Також, як зазначає С.П. Миронова, активна участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу передбачає:

- надання повної інформації про дитину та сім'ю, в якій вона виховується (особливості фізичного та психічного розвитку, потреби, можливості й здібності дитини; склад, освітній та культурний рівень сім'ї, матеріально-побутові умови проживання в родині тощо);

- участь у розробці індивідуальної освітньої траєкторії дитини в інклюзивному закладі (індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма);

- співпраця з членами команди психолого-педагогічного супроводу: виконання вимог і рекомендацій фахівців; постійне спостереження за дитиною; своєчасне повідомлення про проблеми та успіхи дитини; активна участь у навчально-виховному процесі;

- одержання інформації про навчання дитини, її здоров'я, поведінку від різних спеціалістів: педагогів, психолога, лікаря;

- інформування батьків та підвищення їхньої педагогічної компетентності з питань розвитку, навчання і виховання дитини;

- єдність виховних вимог до дитини з боку сім'ї та закладу освіти;

- зв'язок із громадськими організаціями;

- по можливості – волонтерство в інклюзивному закладі [2].

Співпраця фахівців та батьків повинна ґрунтуватися на таких засадах:

- спільна справа;

- довіра;

- повага та рівні права;

- чіткий розподіл обов'язків;

- чіткий розподіл відповідальності [5].

Висновки та перспективи дослідження. Залучення батьків до участі у команді психолого-педагогічного супроводу та налагодження з ними партнерської взаємодії є однією з умов ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Перспективними напрямками означеної проблеми вважаємо розробку змісту заходів,

спрямованих на формування навичок партнерської взаємодії між батьками та іншими фахівцями команди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Миронова С.П. (2020). Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Тернопіль: Астон. 176 с.

3. Примірне Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: наказ МОН України. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/

4. Психологічний супровід інклюзивної освіти (2020) / за ред. Т.О. Докучиної. Кам'янець-Подільський. 172 с.

5. Співпраця фахівців та батьків дитини з ООП: основні засади ефективної роботи. URL: <https://vseosvita.ua/news/spivpratsia-fakhivtsiv-ta-batkiv-dytyny-z-oor-osnovni-zasady-efektyvnoi-roboty-5578.html>

УДК 371.21

Сарай Т.В.

Науковий керівник:
кандидат історичних наук,
доцент **Ю.В. Сербалюк**

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена питанню виховання відповідальності студентів. Зазначено важливість формування особистості на етапі ранньої юності. Проаналізовано методи виховання відповідальності у студентів.

Ключові слова: відповідальність, методи формування відповідальності, студень

The article is devoted to the issue of educating students' responsibility. The importance of personality formation at the stage of early adolescence is noted. Methods of responsibility education in students are analyzed.

Keywords: responsibility, methods of responsibility formation, January

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку науки активізувалися та набули ще більшої актуальності дослідження феноменів, які б змогли допомогти молодій людині бути конкурентоспроможною в епоху швидких змін. Серед цих феноменів виділяють відповідальність особистості, яка має важливе значення у всіх сферах життєдіяльності людини та суспільства в цілому, та вважається важливою складовою особистісної зрілості. Важливим етапом в становленні відповідальності особистості є період навчання у ЗВО. Адже, лише усвідомлюючи власну відповідальність в різних видах діяльності, студент може ставити перед собою перспективну мету та більш складні завдання, та проявляти вольові зусилля протягом тривалого періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування особистості на етапі ранньої юності, зокрема студентів, визначається соціальною ситуацією розвитку (Л. Божович, Л. Виготський, Г.Костюк). Виховання відповідальності людини в сучасних умовах є найважливішим завданням вищої освіти, що обумовлено комплексом соціокультурних, економічних і екологічних факторів.

На думку ряду вчених в галузі психології та педагогіки (С. Миронова, К. Муздибаєва, Д. Дорофєєва, О. Орїховського, С. Слобідського, Б. Косов, О. Шушерината інших) відповідальність є якістю зрілої особистості і компонентом професійної компетентності фахівців будь-якого профілю.

Мета статті. Висвітлити методи, які рекомендуються для застосування в процесі формування відповідальності студента.

Виклад основного матеріалу. Навчання у вищому начальному закладі сьогодні для багатьох студентів стали прагматичними та цілеспрямованими. Інтерес до професії та її опанування – це одні з найважливіших факторів успішного навчання студентів та майбутнього професійного самовдосконалення.

В.Сластьонін під методом розуміє спосіб професійної взаємодії педагога і учнів з метою вирішення освітньо-виховних завдань. У таблиці представлена система загальних методів здійснення цілісного педагогічного процесу і методи, які включено до моделі формування відповідальності.

Таблиця 1.

Система загальних методів здійснення цілісного педагогічного процесу та методи, які включено до моделі формування відповідальності

Група методів	Загальні методи	Методи в процесі формування відповідальності
Методи формування свідомості	Розповідь, пояснення, бесіда, лекція, навчальні дискусії, диспути, робота з текстом, метод прикладу	методи переконання, методи розвитку каузальної самосвідомості, метод ймовірнісного прогнозування
Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки	Вправи, привчання, інструктажі, спостереження, ілюстрації та демонстрації, лабораторні роботи, репродуктивні методи, індуктивні та дедуктивні методи	Метод створення ситуацій виховного впливу, метод міжсуб'єктного спілкування, проблемно-пошукові активні методи, індивідуальні та самостійні роботи
Методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки	Змагання, пізнавальна гра, дискусія, емоційний вплив, заохочення, покарання та ін.	Методи стимулювання та мотивації відповідальності, метод переживання відповідальності, метод розуміння, міжсуб'єктної довіри.
Методи контролю ефективності	Діагностика, усне і письмове опитування, контрольні і лабораторні роботи, тести, домашній контроль, тощо.	Спеціальна діагностика, взаємо-і самоперевірка, самоконтроль, нетрадиційні форми контролю, тощо.

Основними прийомами методу переконання є: обговорення, розуміння, довіра, спонукання, співчуття, застереження, критика.

1) Обговорення, як спосіб залучення до процесу виявлення істини, дає можливість формувати ставлення по відношенню до особистості, різних подій, проблем, а також виробити колективну думку. Воно дає можливість висловити свою точку зору, що сприяє формуванню відповідальності учасників обговорення. Разом з тим, учасники процесу навчання досягають культуру дискусії, суперечки, діалогу, ведення бесіди.

2) Розуміння створює особливий психолого-педагогічний клімат взаєморозташування і симпатії, сприяє ефективності педагогічного контакту. Атмосфера доброзичливості спонукає студентів до відкритості, знімає психологічні бар'єри, створює умови для успішного здійснення педагогічного впливу.

3) Довіра є способом залучення студентів до такої життєвої ситуації, яка ставить їх перед необхідністю самостійного, відповідального вчинку, при повному самоконтролі. Педагогічна довіра сприяє розкриттю внутрішнього духовного потенціалу особистості, тому що в ситуації довіри людина, як правило, прагне проявити свої найкращі якості. Ситуації довіри розкривають педагогу такі особистісні якості як комунікативність, здатність до самостійних рішень та відповідальних дій, підвищують самооцінку.

4) Спонування як прийом переконання полягає в стимулюванні активної діяльності. Зовнішнє педагогічне спонування поступово переходить у внутрішню здатність до самоспонування. Цей прийом зазвичай використовується у вигляді моральної підтримки для розвитку духовних потреб, здорового самолюбства, честолюбства, допитливості. Спонування сприяє мотивації, розвитку пізнавальних інтересів і потреб студентів, їх творчого і відповідального ставлення до навчальної, наукової, суспільної та трудової діяльності.

5) Співчуття є спосіб тактовного вираження викладачем своїх почуттів з приводу переживань студентів, їх невдач або неприємностей. Це надзвичайно важливо для вироблення адекватного ставлення особистості до себе, а також для формування емпатії, чуйності.

6) Застереження є способом тактовного попередження, профілактики та гальмування можливих аморальних вчинків, в тому числі безвідповідальності. За допомогою застереження педагог може продемонструвати можливі результати і наслідки безвідповідальності або аморальної поведінки.

7) Критика вважається способом розкриття, виявлення і аналізу прорахунків, помилок, недоліків у мисленні, поведінці та вчинків. Критика сприяє підтримці адекватної самооцінки, стимулює відповідальне ставлення до обов'язків, поведінки, вчинків. Тактовна критика може вважатися формою контролю з боку викладача або взаємоконтролю, якщо висловлюється членами колективу. Критика сприяє виробленню навичок самоконтролю і формує внутрішню відповідальність викладачів і студентів.

Психологічною умовою та методом виховання відповідальності є також розвиток каузальної самосвідомості. Для цього необхідно розвивати здатність студентів надавати і породжувати сенс, здатність усвідомлювати справжні причини і можливі наслідки тих чи інших вчинків і подій, пов'язаних з ними, а також передбачити міру своєї відповідальності за те, що відбувається.

Проблемно-активні методи навчання передбачають організацію

пошуково-дослідницької діяльності студентів, спрямованої на вирішення проблемних завдань, що, безсумнівно, формує відповідальність.

Метод міжсуб'єктної довіри полягає в створенні умов для прояву і стимулювання відповідальної поведінки на основі розвитку здатності до емпатії, прощення, смиренності, толерантності та інших суб'єктних властивостей студентів.

Висновки. Особистість найповніше проявляє себе і свою відповідальність усвідомлено в полі індивідуального досвіду. Зміст індивідуального досвіду визначається тим, які життєві проблеми знаходяться в центрі уваги індивіда. Тому педагог повинен побачити і зрозуміти ці проблеми, а також, якщо необхідно, організувати «зустріч» з проблемою, включивши її до змісту. Необхідно відзначити, що в реальних умовах методи виступають у взаємній єдності, їх застосування залежить від уподобань і майстерності педагога.

Перспектива дослідження. Дослідити ефективність моделі формування відповідальності студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С.П. (2007). Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П. Миронова. Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА. 304 с.
2. Муздыбаев К. (1983). Психология ответственности / К. Муздыбаев. М.: Наука. 240 с.
3. Коммуникативная деятельность педагога (2007) / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия. 328 с.

УДК 376.091.33-056.264

Саранчук І.М., Швець О.І.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **В.І. Співак**

РОЛЬ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена дослідженню особливостей використання методів ігрової терапії в процесі корекції загального недорозвитку мовлення у дошкільному віці.

Ключові слова: ігрова терапія, корекція, загальний недорозвиток

мовлення, дошкільник.

The article deals with the investigation of the peculiarities of using the methods of play-therapy in the process of the correction the general speech undevelopment at the pre-school age.

Key words: play-therapy, correction, general speech undevelopment, child under school age.

Постановка проблеми. Корекційна робота з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення має бути систематичною, спрямованою на створення механізмів мовленнєвої діяльності, формування мовлення як засобу комунікації і розвитку психічної діяльності в цілому [4]. Ці два нерозривно пов'язаних між собою процеси формуються, розвиваються при пізнанні оточуючого світу. Для нормального психічного розвитку дитини, для повноцінного розвитку мовлення дітей має бути відчуття повноти життя, її день має бути заповнений захоплюючою діяльністю. Повноцінний розвиток дитячої гри у будь-якому віці – запорука психічного здоров'я малюка.

Виклад основного матеріалу. Спробуємо розглянути особливості гри дітей із загальним недорозвитком мовлення. Дошкільники, знаходячись у групі дітей, граються окремо, не беруть участі у групових іграх, але за наявності ініціативи з боку іншої дитини вони, як правило, вступають у короткочасний контакт. Беручи до уваги сюжети ігор, варто відзначити, що дошкільник із загальним недорозвитком мовлення керується різноманітними сюжетами з наявністю великої кількості дійових осіб. Сюжет є досить складним, розкривання кожного з них займає багато часу. Часто дитина повертається до колись задуманого сюжету.

Головною рисою ігор таких дошкільників є те, що вони не вербалізують або майже не вербалізують свою гру. У кращому випадку мовленнєва активність зводиться до декількох звуків або слів (I-II рівні загального недорозвитку мовлення). Всі ці особливості докорінно відрізняють ігри дітей із загальним недорозвитком мовлення і розумовою відсталістю – гра останніх, як правило, обмежується простим маніпулюванням предметами, сюжет або відсутній, або дуже недовготривалий, часто гра надмірно вербалізується декількома словами або реченнями, що мало пов'язані між собою.

Як у мовленні, так й у грі, дитина користується певними символами. Гра являє собою символічну діяльність, оскільки в ігрових ролях і діях з іграшками є певний символічний зміст. Крім того, гра є єдиним видом діяльності, де дитина є вільною, відкритою для впливу [2].

У свій час американський психотерапевт Г.А. Лендрет [3] запропонував використовувати ігрові матеріали для того, щоб допомогти дітям засвоїти запропоновані знання найкращим чином. Ігротерапія є доповненням до навчаючого середовища, досвідом, який допомагає дітям найбільш ефективно використовувати свої здібності до навчання. Крім того, гра дітей – засіб навчити тому, Чому їх ніхто не може навчити, тому що дітей не треба вчити іграм, не треба заставляти їх грати.

Беручи до уваги все вище зазначене, ми вирішили включити деякі методи і засоби ігрової терапії у корекційну роботу з дітьми із загальним недорозвитком мовлення.

Спочатку визначимо основні методи ігрової терапії, які використовуються на різних етапах взаємодії з дитиною.

Дітей поєднує відсутність спрямованого інтересу до іграшок, відмова від контакту з експериментатором, послаблення орієнтовної діяльності, страх нового середовища. У зв'язку з цим для встановлення контакту необхідно було, перш за все, створити умови для послаблення або зняття тривожності, страху, навіяти почуття безпеки, продукувати стабільну спонтанну діяльність доступного дитині рівня. Контакт з дитиною встановлювався лише у доступній їй можливостях діяльності.

На першому етапі психотерапевтичної роботи проявились більш ранні форми впливу. Для цього ми використовували тактику очікування, відмову від мовленнєвих контактів, атакож мимічні, ритмічні, дійові форми взаємодії. Відмова від мовленнєвого впливу була пов'язана, перш за все, з урахуванням того факту, що будь-яка інструкція, оцінка, у тому числі і похвала є обмеженням спонтанної активності, оскільки у цьому випадку нав'язується певний модус поведінки. Це, в свою чергу, суперечить основній меті – всебічному підвищенню самостійності, активності дитини. До того ж спроби відразу ж встановити з дитиною мовленнєві контакти або нав'язування певних видів діяльності, без урахування доступного самій дитині рівня комунікації, могли, у відповідь на це, створити атмосферу непорозуміння між дорослим і дитиною. Більш того, у цьому випадку могла зафіксуватись ситуація «невдачі». В цей момент було важливо, щоб дитина зрозуміла зацікавленість дорослого і одночасно бажання не заважати, не обмежувати її активність. Лагідна, доброзичлива посмішка, заохочувальний кивок голови у даній ситуації потрібні були дитині більше за слова.

Вирішення завдань ігротерапії **другого етапу** потребувало застосування нової тактики. Тепер ми, залишаючись уважними і

дружелюбними по відношенню до дитини, активно залучаючись у її діяльність, давали зрозуміти, що формування стійкої спільної діяльності проводиться не у нейтральній а у мотивованій грі. При цьому нами використовувались яскраві предмети, звукові іграшки, у гру залучались глина, пісок, вода. Використання цих предметів створювало умови для забезпечення насиченого емоційного спілкування, збагачувало фонд позитивних переживань. Під час діалогу з дитиною ми пам'ятали, що відповіді на запитання дитини під час гри мають бути короткими і перекликатись з її почуттями, оскільки довгі відповіді могли порушити сконцентрованість дитини, дитина змушена була б витратити енергію, натомість, щоб зрозуміти, що говорить психолог.

Встановлення обмежень є одним з найбільш важливих аспектів ігрової терапії, воно для більшості терапевтів стає важливою проблемою. Обмеження створюють структурований розвиток терапевтичних відносин і допомагають наблизити цей досвід до реального життя. Емоційний і соціальний рости не можуть відбуватись у дезорганізованих, хаотичних відносинах, без обмежень не може бути терапії.

Принцип дозволеності в ігровій терапії не означає прийняття будь-яких вчинків. Терапія – це досвід наuczіння і обмеження, що дає можливість діяти, навчитись самоконтролю, зробити вибір, пережити почуття вибору і почуття відповідальності.

Обмеження у грі мають бути мінімальними і відповідати можливостям дитини.

Методологічна основа терапевтичних обмежень сформульована у наступних семи положеннях:

1. Обмеження дозволяють гарантувати фізичну й емоційну безпеку дитини.

2. Обмеження забезпечують фізичний комфорт і полегшують прийняття дитини терапевтом. Будь-яка форма прямої агресивної фізичної дії по відношенню до терапевта мають бути заборонена.

3. Обмеження сприяють розвитку у дітей здатності приймати рішення, самоконтролю і відповідальності.

4. Обмеження зв'язують сеанс з реальністю і посилюють принцип «тут і зараз».

5. Обмеження забезпечують передбачуваність ситуації в ігровій кімнаті.

6. Обмеження допомагають зберегти професійні, етичні і соціально-прийнятні відносини. Дитині не дозволяється ласкати

терапевта або демонструвати іншу еротичну поведінку.

7. Обмеження дозволяють зберегти обладнання ігрової кімнати.

Керуючись методикою корекції ЗНМ, розробленою М.С. Жуковою, Є.М. Мастюковою та Г.Б. Філічовою [1], та використовуючи методу проведення ігрової терапії, описану вище, ми розробили ряд корекційних занять.

Перші зустрічі ми вирішили проводити у формі індивідуальної роботи. В міру готовності дітей вступити у групу змінювалась і форма роботи.

На перших зустрічах ми виділяли дещо загальне для більшості дітей. Їх поєднувала відсутність спрямованого інтересу до іграшок, відмова від контакту з дорослими, послаблення орієнтовної діяльності, страх нового середовища. Вікторія О., Юрій Г., Олександр Н. на перших заняттях не проявляли ніякої активності у діях. Лише наприкінці 2-3 сеансів дошкільники починали брати в руки іграшки, розкидати їх. Гра на цих зустрічах носила наступний характер: діти брали іграшки, кидали їх на підлогу, складали на полички, намагаючись розібрати на частини, складали на купу, розкидали. В основному, гра носила орієнтовно-пізнавальний характер. Особливу активність виявили Дмитро В. і Максим Р. Дошкільники намагалися зрозуміти, що їм дозволено, а що ні; які реакції і санкції будуть застосовані дорослими у відповідь на їхні дії; чи вони взагалі будуть відсутні.

З метою встановлення встановлення контакту було, перш за все, необхідно створити умови для зняття або послаблення тривожності, страху, допомогти дитині адаптуватись в ігровій кімнаті, нав'язати почуття безпеки, стимулювати продукування стабільної, спонтанної, мимовільної діяльності доступного дитині рівня. Встановлення контакту з дитиною здійснювали лише у доступній їй можливостях діяльності.

Тому нашу роботу ми починали зі спостереження за дітьми в процесі ненав'язливої участі у грі. Нас цікавило, насамперед, яким видам гри надають перевагу кожен з наших досліджуваних.

Ми запропонували дітям широкий вибір іграшок і надали їм можливість самостійного вибору. Першими іграшками, які обрали для гри Вікторія О. були лялька і посуд. Дівчинка садила ляльку, «готувала» їжу, годувала її. Аня В. вибрала м'які іграшки, вклала їх спати, колисала, йшла з ними на прогулянку. Хлопчики обирали машини, кубики, солдатики, трактори. Частіше їх гра зводилась до гри-

будівництва, або перевезення іграшок. Поступово, наближаючись до дитини, експериментатор повторював дії дітей. Пізніше ми ініціювали ситуацію обміну іграшками, взаємодопомоги, необхідності спільної діяльності. Це відбувалось за допомогою простих запитань, пропозицій з боку логопеда: «Дозволь мені взяти цю ложку, кубик, ляльку, машинку», «Візьми мій кубик (бант, спідницю для ляльки, лялькову сукню, деталь машинки), з ними буде гарніше», «Можна я допоможу тобі одягнути ляльку (будувати будиночок)», «У мене не виходить така смачна каша. Звари, будь ласка, і для моєї ляльки» тощо. Подібні дії призводили до розвитку спільного сюжету гри. Складності виникли при роботі з Дмитром В. і Максимом Р., оскільки через дуже низький рівень розуміння зверненого мовлення вони йшли на контакт з небажанням. Поступово наша гра ускладнювалася. З кожною дитиною ми гралися за різноманітними цікавими їй сюжетами, збільшували їхню кількість. Дошкільники починали виявляти ініціативу, вільно почувати себе в ігровій кімнаті, вступали у співпрацю, сприймали і надавали допомогу.

Ці зміни надали нам можливість перейти до наступного кроку взаємодії. Ми проводили перші корекційні заняття, метою яких було накопичення пасивного словникового запасу за рахунок слів-назв предметів, що оточують дитину, предметів побуту, іграшок, елементів одягу; слів, що означають дії, які дитина виконує самостійно, і ті дії, що виконують оточуючі люди; розуміння простих запитань (хто?, де?, куди?, чим?, з ким?, що робить?, тощо); активізація мовленнєвого наслідування.

На цьому етапі ми запропонували конструктивні ігри, під час яких стимулювали потребу дітей наслідувати положення рук, пальців, запам'ятовувати просторове положення предметів, послідовність рухів, їх відтворення. Крім того, ми зводили до мінімуму використання вербальних завдань, що враховувало активний стан мовлення.

У ході гри з кубиками та дерев'яними іграшками діти виявляли зацікавленість, проявляли різні емоційні реакції, по-різному реагували на невдачу.

Одні діти, виконуючи завдання, приймали допомогу дорослого і адекватно реагували на невдачу (Вікторія О., Аня В., Юра П.), виділилась також й інша група дошкільнят, що негативно ставилась до наданої допомоги, не критично оцінювали помилки (Олександр Н., Максим Р.), Дмитро В., в свою чергу, виявляв агресію, у ситуації невдачі розкидав іграшки, кричав, не бажав продовжувати гру. У декількох дітей впродовж конструктивних ігор нам вдалось викликати прості голосові

реакції наступного типу: «як?», «на», «о!» (Аня В., Вікторія О.).

Наступною була гра «Вітерець» з пулі ві затором і ваткою, яка мала плавно рухатись по столу. Більшість малюків виконували це завдання за наслідуванням дій логопеда, що приносило їм задоволення. Дмитро В. не розумів правил гри, хаотично натискаючи на грушу пулівізатора, зіштовхував вату на підлогу. Не відреагував хлопчик і на повторний показ правильного виконання завдання. Незважаючи на це, гра, все ж таки, принесла дитині позитивні емоції і задоволення, що свідчить про некритичне ставлення до помилок.

Далі пропонувалось провести ряд ігор-драматизацій з елементарними сюжетними подіями, завданням яких було викликати голосові реакції у дітей. Всі дошкільники повторювали за логопедом плач ляльки («А- а-а-а»), колисання («Аа-а-аа-а»). ДімаВ. і Максим Р. мали незначні труднощі при відображувальній вимові обернених складів під час годування ляльки («Ам-ам»),

На цій стадії роботи при підготовці занять ми використовували велику кількість ігор. З метою опису позитивних зрушень у мовленні дітей представимо результатами виконання деяких з них.

Ускладнений сюжет конструктивної гри приносить більше поживлення, активізує дітей, а з цим – і потребу у співпраці. Ініціюючи сюжет будівництва веж з різнокольорових кубиків дорослий збагачує пасивний словник дітей назвами кольорів і створює ситуацію необхідності допомоги з його боку. Дмитро В. і Максим Р. починали сприймати допомогу, робили перші кроки до взаємодії з логопедом. Діти помилялись при будівнанні веж із заданого кольору кубиків, що пояснюється нерозумінням ними назв кольорів. Завдання виявлялось складним для дітей із загальним недорозвитком мовлення, але воно розв'язувалось у спільній діяльності з дошкільником.

Гра з пластиліном і малювання мали розкрити творчий потенціал дитини, розвивати дрібну моторику пальців рук, вдосконалювати наслідування послідовності дій. Діти отримали можливість малювати і ліпити те, що хотіли. Дорослий повторював все за дитиною. Позитивним моментом стало те, що у ході гри у більшості дітей (Аня В., Максим Р., Олександр Н., Вікторія О.) виникла спонтанна потреба у наслідуванні деяких елементів предмета або сюжету, що малював або ліпив логопед.

Перша серія занять проводилась в індивідуальній формі і одним з її завдань була підготовка дітей до входження у групу. Ми виділили ряд критеріїв готовності дітей до групової роботи:

1. Готовність дітей до співпраці.

2. Уміння дітей сприймати допомогу.
3. Розуміння найпростіших інструкцій, запитань.
4. Адекватність вираження емоцій при невдачі.
5. Дитина готова стати ініціатором діяльності.
6. Здатність до невербального і найелементарнішого вербального наслідування.

Групова форма роботи потребувала суттєвих змін змісту завдань і видів гри. Учасники ігор активно включались в хід заняття. При участі в іграх, спрямованих на розвиток наслідування рухів тіла, рук і особливо пальців, у всіх дітей відмічалась деяка загальмованість рухів, не точне наслідування, порушення координації рухів рук, ніг, голови. У роботу ми включили також ігри на наслідування вірного положення, а також рухів артикуляційного апарату. Спільними для дітей при виконанні цих завдань були труднощі при повторенні рухів з одноразовим показом, невірне їх виконання, сповільнений темп. Ігри, спрямовані на координацію рухів язика і губ гірше виконували Дмитро В., Аня В. Ці дошкільнята потребували повторного повторення рухів, іноді і неодноразового. Лише після цього діти вірно відтворювали рухи.

Далі ми продовжили роботу над активізацією мовленнєвої активності, наслідування на матеріалі нескладних сюжетних ігор. У роботі за цим напрямком ми досягли позитивних зрушень – усі учасники ігор після цього стали здатними наслідувати елементарні звукові комплекси.

Враховуючи те, що діти із загальним недорозвитком мовлення, в першу чергу, сприймають зовнішній фон зверненого мовлення, а саме мелодико-інтонаційний, ритмічний лад, ми включили у заняття новий напрямок, спрямований на розвиток цієї сторони мовлення. Ігри, основна мета виконання яких був розвиток вище вказаного напрямку, добре і легко сприймалися дітьми. Розуміння змісту віршованого тексту, який включений у хід цих ігор, зростав при багаторазовому повторенні. Незначні складнощі виникли у Вікторії О. та Діми В. На наступних заняттях дошкільники безпомилково виконували вправи, навіть без демонстрації логопеда. Поступово покращились і результати ігор, які були спрямовані на розвиток артикуляційного наслідування.

На підставі того, що діти вже можуть наслідувати прості звукові комплекси, ми також включали у заняття ігри, що мали стимулювати появу перших аморфних слів. Без проблем з такою роботою справлялись Вікторія О., Юрій Г., Аня В., Олександра Н. Декількох повторів потребував Дмитро В., а Максим Р. почав виконувати подібні завдання лише на 3-4 зустрічах із включенням цих ігор.

Вдосконаливши вищевказані навички, ми ускладнювали завдання, які були спрямовані на формування перших речень. Продовжили також роботу над попередніми напрямками корекції. У кожне заняття ми включали ігри на розвиток ритміко-інтонаційної, мелодійної сторони мовлення, на розуміння мовлення, активізацію голосових реакцій. Дошкільники чітко дотримувались умов ігор, які поступово ускладнювались. Складніше відбувався процес засвоєння речень. У ході ігор, де необхідно було використовувати речення, діти, як правило, намагалися спростити завдання, використовуючи окремі слова, тому кожне речення ми спочатку проговорювали разом з дитиною. Легко ці завдання давались Вікторії О., тривалий час не міг зрозуміти умову завдань Дмитро В.

Результатом багаторазового включення у заняття таких ігор стало те, що всі учасники групи могли в подальшому використовувати двослівні речення у своєму мовленні. Як наслідок нашої роботи, спрямованої на корекцію загального недорозвитку мовлення стало й те, що у дітей з'явилися позитивні зрушення у розумінні та мовленнєвому наслідуванні, вони почали користуватись простими словосполученнями у самостійному мовленні. Крім того, дошкільники стали більш контактними, з'явилась потреба у спілкуванні, діти почали включатися у групові види діяльності.

Висновки. Дослідження засвідчило, що використання методів ігрової терапії з метою корекції загального недорозвитку мовлення є доцільним в плані психічних зрушень (покращення контактності дитини, розширення арсеналу засобів спілкування, включення дитини у колектив, зняття тривожності, пов'язаної з вербальним вираженням думок, поява ініціативи), так і покращення мовлення (розширення пасивного словника, покращення розуміння мовлення, поява перших слів, простих фраз спочатку при наслідуванні, а потім й у самостійному мовленні).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жукова Н.С., Мастюкова Э.М., Филичева Г.Б. (2000). Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. Екатеринбург. 274 с.
2. Леві В.Л. (1991). Нестандартна дитина. К.: Либідь. 320 с.
3. Лендрет Г.А. (1994). Игровая терапия: искусство отношений. М.: Академия. 414 с.
4. Лурия А.Р. (1993). Об изменчивости психологических функций в процессе развития ребенка // Вопросы психологии. №3. С.38-44.

Стеха В.В.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
М.Г. Буйняк

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті наведено результати дослідження професійних інтересів учнів старших класів спеціальної школи; висвітлено порівняльну характеристику особливостей професійних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями та з типовим розвитком; обґрунтовано важливість профорієнтаційної роботи в спеціальних закладах освіти.

Ключові слова: старшокласники з інтелектуальними порушеннями, професійні інтереси, професійне самовизначення, спеціальна школа.

The article presents the results of a study of the professional interests of high school students of a special school; the peculiarities of professional interests are highlighted on the basis of comparing the results of research of students with typical development and with intellectual disabilities, the importance of career guidance work in educational institutions is substantiated.

Key words: high school students with intellectual disabilities, professional interests, professional self-determination, special school.

Постановка проблеми. Метою спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями є підготовка учнів до самостійного життя та забезпечення максимально можливого рівня розвитку особистості дитини. Вагомою ланкою навчально-виховного процесу спеціальної школи є професійно-трудове навчання, адже засвоєння трудових навичок, правильний вибір професії з урахуванням можливостей та інтересів дитини є передумовою її подальшої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Обізнаність педагогів та батьків про особливості професійних інтересів учнів, їхні здібності та вподобання, стан їхньої сформованості, є основою для успішної реалізації професійно-трудового навчання і виховання та профорієнтаційної роботи. У зв'язку зі змінами, що відбуваються у суспільстві загалом та в освіті й на ринку професій зокрема, набуває

актуальності вивчення професійних інтересів старшокласників з інтелектуальними порушеннями на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень. В корекційній психопедагогіці дослідженню процесів формування загальнотрудових та професійних навичок приділяли увагу І. Акименко, Є. Білевич, Н. Гіренко, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Карвялис, С. Конопляста, М. Кузьмицька, С. Максименко, Г. Мерсіянова, Е. Милерян, С. Мирський, Б. Пінський, К. Рейда, М. Рябцев, Н. Тарасенко, В. Товстоган, К. Турчинська, О. Хохліна, А. Щербакова та інші. У сучасному теоретичному і методологічному осмисленні корекційної спрямованості трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями на різних етапах становлення спеціальної школи велику роль відіграли дослідження В. Бондаря, Г. Дульнева, О. Граборова, О. Константинов, С. Мирського, Б. Пінського, В. Товстогана, О. Хохліної та інших [2, с. 5].

Метою статті є висвітлення результатів дослідження щодо особливостей професійних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Професійний інтерес – це спрямованість особистості на певний вид діяльності [1; 4]. Він виступає важливим чинником для формування особистості та її розвитку, адже наявність стійкого інтересу спонукає людину до самопізнання, аналізу власних здібностей, набуття нових вмінь тощо. Умовою успішної соціальної адаптації людини є наявність професійних планів під час навчання в школі, які з часом трансформуються в оволодіння професією.

Для вивчення професійних інтересів старшокласників з інтелектуальними порушеннями (далі – з ІІІ) та з типовим розвитком (далі – з ТР) було використано розроблену нами анкету, бесіди з учнями, фахівцями закладу (психолог, соціальний педагог, класні керівники, вихователі) і батьками учнів.

На підставі порівняння результатів анкетування можна зробити висновок, що 90% старшокласників з ТР та з ІІІ здійснили професійне самовизначення, проте характер обраних професій значно відрізняється. Учні з ІІІ обирають професії практичного характеру (водій, будівельник, кухар, швея), учні з ТР – сфери діяльності (програміст, дизайнер, психолог), що передбачають високий рівень володіння математичними, комунікативними, творчими вміннями тощо.

Відповіді учнів з ІІІ на питання *«Якою професією ти хочеш оволодіти?»* у більшості випадків співпадали з інтересами та вподобаннями, зазначеними у першому питанні. Проте в 46,7% учнів такої відповідності немає, що свідчить про дифузність професійних інтересів у старшокласників з ІІІ. Серед учнів з ТР така невідповідність

складає лише 23,3%. Коло професійних інтересів у них є значно ширшим: у відповідях на питання «Які професії тобі подобаються?» 50% респондентів вказали 3-5 професій, в той час як 87% учнів з порушеннями інтелекту вказували 1-2 варіанти.

Отримані в процесі анкетування та бесіди відомості дозволяють зробити висновок, що 52,3% учнів з ІІІ обрали ті професії, з яких частково мають навички, отримані під час навчання в спеціальній школі (гуртки, трудове навчання) чи вдома.

Результати діагностики за критерієм «мотиви вибору професії» вказують на недостатню усвідомленість та обізнаність щодо сутності обраних професій учнями з ІІІ. Якісний аналіз відповідей засвідчив переважання зовнішніх соціальних мотивів у виборі професії учнями з ІІІ. У випадку учнів з ТР якісний аналіз відповідей засвідчив рівноцінність зовнішніх та внутрішніх мотивів у виборі професії.

Також результати анкетування та бесіди свідчать про недостатню обізнаність учнів з ІІІ про обрані професії та некритичність в оцінці перспектив власного майбутнього. У поєднанні з орієнтацією на зовнішні мотиви у виборі професії, це свідчить про недостатність внутрішньої, усвідомленої мотивації та критичної оцінки професії зокрема та власного майбутнього загалом. 100% старшокласників з ТР давали аргументовані відповіді, які співпадають з орієнтирами вибору професії.

Отже, узагальнення отриманих даних свідчить про недостатній прояв пізнавальної потреби в учнів з ІІІ щодо сутності професії та її особливостей. Як наслідок – рівень та якість знань, уявлень про професії (когнітивний компонент) є недостатнім. Мотиви вибору професії є нечіткими та недостатньо усвідомленими: головним мотивом є «вподобання». Щодо учнів з ТР, то у них спостерігається чіткість професійних орієнтирів, достатньо висока усвідомленість вибору професії. Основними орієнтирами вибору переважна більшість з них (63,3%) вказує високу заробітну плату та власні вподобання.

Характерним майже для всіх учнів (86%) з ІІІ є те, що у вільний час самостійно цікавитись, оволодівати знаннями чи вміннями з обраної професії вони не хочуть. Повною протилежністю є відповіді учнів з ТР: 70% яких вказали, що цікавляться у вільний час інформацією про професію, практикуються: «читаю закони та вивчаю право», «дивлюсь відео про свою професію», «опановую програми на ПК» тощо.

За критерієм «здатність учнів співвідносити власні здібності з майбутньою професією» було визначено, що вибір 47,7% учнів з ІІІ складають професії (водій – 30%, програміст – 10%, продавець – 3,3%, поліцейський – 3,3%), які не відповідають їхнім реальним можливостям, оскільки в професіограмі цих професій у пункті протипоказання

вказується «органічне ураження ЦНС», а серед вимог – високий рівень працездатності, стійкості та розподілу уваги, емоційної стабільності.

Відповіді учнів з ІІІ на питання «Які якості ти вважаєш необхідними для себе, щоб бути успішним у майбутній професії?» засвідчили недостатній рівень самоаналізу, що є притаманним дітям з ІІІ. Учні не зазначали потрібних для фахівця якостей згідно професіограми, що свідчить про недостатній рівень розвитку когнітивного компоненту (пізнання професії та знання про неї). Найпопулярнішими відповідями щодо якостей, які необхідні, щоб бути успішним в майбутній професії, були «добре вчитись, слухатись вчителя», «бути розумним», «мати гарні оцінки». 13,3% учнів з ІІІ надавали більш конкретні відповіді, які стосувалися знань та вироблення навичок з обраної професії («знати правила дорожнього руху», «знати машину», «швидко друкувати»), а не якостей особистості. Проте всі учні з ІІІ під час спілкування позитивно висловлювались про майбутню професію, тому рівень емоційного компоненту є достатнім, проте глибокого пізнання професії при цьому не спостерігається.

Аналіз відповідей на це питання учнів з ТР засвідчив протилежний результат: конкретні якості для опанування обраною професією вказали 96,7% старшокласників.

Що стосується факторів, які впливають на професійне самовизначення учнів з ІІІ, то результати анкетування свідчать, що найбільший вплив має сім'я (40%) та школа (33%); в окремих дітей спостерігається поєднання декількох факторів. В той час як в учнів з ТР провідними чинниками визначено сім'ю, друзів та власні вподобання. Вирішальний вплив на вибір професії старшокласниками з ІІІ має думка інших, що свідчить про нестійкість та несамотійність професійних інтересів.

Отже, аналіз та узагальнення інформації, отриманої в результаті дослідження, свідчить, що професійні інтереси старшокласників з ІІІ суттєво відрізняються від професійних інтересів учнів з ТР та мають такі особливості: недостатня усвідомленість, широта та стійкість; недостатня обізнаність зі світом професій; нездатність співвідносити професію, що подобається, з власними можливостями; орієнтація на професію, що передбачають володіння практично-побутовими навичками тощо. Слід зазначити, що спонтанно професійні інтереси в учнів з ІІІ не виникають, що й обумовлює посилене проведення профорієнтаційної та корекційно-розвиткової роботи у спеціальній школі.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, фахівці, які працюють з дитиною, та батьки повинні обов'язково вивчати її професійні інтереси, оскільки їх врахування сприятиме підготовці учнів

з ІІ до самостійного життя та сприятиме розвитку особистості дитини. Крім цього, врахування професійних інтересів сприятиме розвитку пізнавальної активності учнів, вольової регуляції поведінки, що в свою чергу матиме позитивний вплив на ефективність навчально-виховного процесу та сприятиме реалізації мети спеціального закладу. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розробку методичного забезпечення для розвитку та корекції професійних інтересів старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В.І., Рейда К.В. (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. К.: МП Леся. 168 с.
2. Константинов О.В. (2019). Професійно-трудове навчання учнів з порушенням інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома». 190 с.
3. Мерсіянова Г.М. (2012). Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. К.: Педагогічна думка. 79 с.
4. Товстоган В.С. (2015). Професійно-трудова компетентність як необхідна передумова успішної виробничої адаптації випускників спеціальної школи // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. Кам'янець-Подільський. №5(1). С.312-323.

УДК: 376.433.034

Фірка І.Ю.
Науковий керівник:
кандидат медичних наук,
доцент **В.В. Грубляк**

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Стаття містить окремі результати теоретичного та практичного вивчення сутності, змістової наповненості та особливостей реалізації статевого виховання дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Ключові слова: порушення розумового розвитку, діти молодшого шкільного віку, статево виховання, виховна робота.

The article contains the some results of theoretical and practical study of the essence, content and features of implementation of sexual education

with children with intellectual disabilities primary school age.

Key words: impaired mental development, children of primary school age, sexual education, educational work.

Постановка проблеми. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з питань дослідження, було визначено, що статеве виховання – це цілеспрямований процес формування в учнів знань щодо норм взаємин з представниками протилежної статі. Статеве виховання є одним з визначальних напрямків соціалізації і має поєднуватись з іншими видами виховного впливу і виступати у комплексній системі.

Одним із завдань спеціальної школи (класу) є інтеграція дітей у сучасну систему соціальних стосунків. Але це стосується не лише виробничої сфери і громадської діяльності. Поряд з трудовим вихованням учнів, формуванням у них світогляду, культурно-естетичних навичок і звичок, статеве є суттєвим елементом системи і процесу виховання і тому заслуговує ретельної уваги з боку суб'єктів виховного процесу.

Процес статевого виховання учнів з порушеннями розумового розвитку передбачає формування статевого самоусвідомлення і уявлень про ідеали людської поведінки; подання відповідних знань про здоров'я, розвиток фізіологічних, соціальних та етичних аспектів взаємин між представниками протилежної статі; вироблення гігієнічних навичок та навичок спілкування.

Шляхи статевого виховання прямо або опосередковано представлені у широкому колі інститутів, з якими спілкується індивід і які є для нього провідниками вказаної ланки виховання. В їх якості виступають батьки (сім'я), вихователі та педагоги (школа), лікарі, діячі культури та мистецтва, засоби масової інформації тобто всі ті, чий погляд, пов'язані з питаннями статі, можуть опинитися у сфері уваги дитини. Мова повинна йти про усвідомлення широкого кола шляхів і методів виховання, які б, доповнюючи один одного, створили єдину методіку статевого виховання [1].

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичні аспекти проблеми статевого виховання дитини у загальній психології та педагогіці висвітлювали: Л.С. Виготський, О.І. Жаворонко, Д.М. Ісаєв, В.Є. Каган, О.М. Кікінежді, С.В. Ковальов, Д.В. Колесов, І.С. Кон, Л.І. Слинко, Ю.Б.Тарнавський, Е. Фром, З. Фрейд, А.Г. Хрипкова, І.Ф. Юнда та інші. Загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядаються у працях Л.С. Виготського, І.Г. Єременка, Т.С. Гурлевої, Л.С. Дробот,

М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової, В.Е. Левицького.

Мета: описати особливості статевого виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел і практики дозволив узагальнити найбільш дієві форми роботи з статевого виховання, а саме: позакласні виховні заходи (бесіди, як індивідуальні, так і фронтальні, свята, тематичні вечори), організація педагогічно доцільного та психологічно безпечного міжстатевого спілкування, відповіді на питання дітей, проведення сюжетно-рольових ігор, вирішення проблемних ситуацій, читання спеціально рекомендованої літератури, співпраця з медичними працівниками школи, організація психокорекційної роботи, залучення до суспільно-корисної праці, організація виховного впливу засобами творів мистецтва [1].

Більшість дітей із порушеннями розумового розвитку формально володіють нормами і правилами статевої поведінки, але на практиці їх не дотримуються, відмічається низький рівень обізнаності у сферах взаємодії хлопчиків і дівчаток; фізіологічних змін в організмі. Аналіз результатів опитування вчителів та вихователів показав, що виховна робота у напрямку статевого виховання майже не проводиться, основна увага приділяється формуванню в учнів гігієнічних навичок. Іншим аспектам статевого виховання не надається належної уваги.

Співпраця з батьками дітей та педагогами та проведене анкетування виявили безпорадність респондентів з питань реалізації статевого виховання. Низька активність батьків у напрямку статевого виховання була пов'язана з тим, що з боку педагогів та психологів не проводиться інформаційної роботи у цьому напрямку [3].

Педагогічні умови ефективності статевого виховання є актуальними для виховання учнів як масової так і спеціальної школи. Розширений та адаптований варіант становить:

- урахування статі дитини;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей (конфліктність, проекція соціального досвіду на модель поведінки);
- урахування умов сімейного виховання;
- створення доброзичливої атмосфери;
- дотримання послідовності та системності у реалізації виховних завдань;
- усвідомлення педагогом необхідності довготривалого виховного впливу;
- організація роботи з реалізації дітьми набутих знань на практиці.

Висновки. Рівень статевої вихованості молодших школярів з

порушеним інтелектом залежить, від правильного обрання форм, методів і засобів психолого-педагогічного впливу. Великі можливості відкриває позакласна виховна робота. При проведенні аналізу були виділені такі методи як: розповідь, пояснення, бесіди, читання та аналіз спеціально дібраних творів художньої літератури, перегляд та обговорення відео та кіно-матеріалів, власний приклад; а також такі форми роботи як виховні заходи спеціального спрямування, гурткова та клубна робота.

Отримані дані можуть бути використані під час розробки та вдосконалення програми виховної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабюк І.О., Бенюх Н.Є., Авраменко А.І. (1998). Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів. Донецьк: Доусм. 30 с.
2. Васютинський В.О. (1995). З досвіду психологічного вивчення особливостей статево-рольового самовизначення хлопчиків-підлітків з неповної сім'ї // Проблеми сімейного та статевого виховання дітей та учнівської молоді / Відп. ред. В.О. Свириденко. К.: ІСДО. С.82-86.
3. Говорун Т.В., Шарган О.М. (1990). Батькам про статеве виховання дітей. К.: Школа. 160 с.
4. Говорун Т., Кікінежді О. (1999). Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 384 с.

УДК 376-056.264

Церковнюк Н.Г.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
професор **Н. С. Гаврилова**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З АРТИКУЛЯЦІЙНО-ФОНЕМАТИЧНИМ ТИПОМ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ

У статті подано результати дослідження фонематичних процесів у дітей з артикуляційно-фонематичним типом порушення мовлення при дислалії. На підставі теоретичного аналізу визначено основні особливості цього типу порушення мовлення, охарактеризовано методiku дослідження фонематичних процесів та індивідуальні особливості їх порушення у зазначеної категорії учнів.

Ключові слова: дислалія, артикуляційно-фонематичний тип порушення, фонематичні процеси

The article presents the results of the study of phonemic processes in children with articulatory-phonemic type of speech disorders in dyslalia. Based on the theoretical analysis, we determined their main features and characterized the method of study of the phonemic processes and specific features of their violation in this category of students.

Key words: dyslalia, articulatory-phonemic type of speech disorders, phonemic processes.

Постановка проблеми. Порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку - досить поширене явище. Аналізуючи наслідки щорічного обстеження мовлення учнів на початку навчального року, можемо констатувати, що у перші класи загальноосвітніх шкіл вступають 30-36 % дітей з різними порушеннями мовлення. Батьки та вчителі найбільше помітним порушенням мовлення вважають порушення вимови фонем, і сподіваються на те, що дитина, в подальшому, "виговориться" сама і не потребує допомоги спеціаліста. Насправді ж, неправильна вимова звуків мовлення може в майбутньому негативно позначатися на стані розвитку у неї письма та читання, впевненості у власних можливостях, виборі улюбленої професії тощо.

Серед учнів з порушеннями мовлення найбільша кількість тих у кого спостерігаються легкі порушення. Особливо в останні роки, коли закриваються групи для дітей дошкільного віку з легкими порушеннями мовлення, велика кількість дошкільників залишається неохопленою логопедичною роботою. Втрачається час вагомий для ефективної підготовки їх до навчання в школі. І уже з першого класу спостерігаються труднощі засвоєння навчальної інформації дітьми навіть з легкими порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До таких порушень мовлення можна віднести фонетичне та фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення. Наукові дослідження показують, що природа порушення вимови фонем та фонематичних процесів у дітей може бути різною. М. Савченко [4] визначила їх як первинне та вторинне фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення і описала симптоми, що їх характеризують. О. Токарева [6] назвала ці порушення мовлення моторними, сенсорними та сенсомоторними а також дослідила диференційовані причини їх виникнення. А уже Б. Гріншпун [2] було узагальнено подано та охарактеризовано три групи порушень мовлення

при дислалії: артикуляторно-фонетичний, акустико-фонематичний та артикуляторно-фонематичний типи.

До симптоматики дислалії артикуляторно-фонематичного типу, при дислалії відносять стійкі заміни звуків мовлення за подібності звучання протилежними артикуляційно: [ш] на [с], [з] на [ж], тверді паралельними м'якими фонемами тощо. Визначено, що при незначному рівні складності порушення мовлення цього типу, ці діти критичні до свого мовлення і прагнуть його подолати самостійно, а фонематичні процеси у них, у більшості, сформовані повністю.

Проте, при наявності поліморфних порушень вимови фонем, при цьому типі порушення мовлення, можуть спостерігатися порушення фонематичних процесів, що потрібно враховувати при проведенні логопедичної роботи. І на це вказували М. Савченко [4] та Є. Соботович [5], а тому обов'язковим етапом логопедичної корекції було запропоновано диференціацію фонем, а також рекомендовано розвивати у них фонематичний аналіз та синтез. Логопедичну роботу, з цією метою було рекомендовано здійснювати фронтально. В сучасних умовах введення інклюзії та при залученні інклюзивних ресурсних центрів для забезпечення корекційного навчання ведучим вважається індивідуально-зорієнтований підхід. Для його забезпечення передбачається більш поглиблене вивчення цієї категорії дітей, особливостей розвитку у них фонематичних процесів, що дозволить впровадити індивідуальне навчання, що врахує структуру порушення мовлення у дитини в цілому.

Метою дослідження було визначення індивідуальних особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з артикуляційно-фонематичним типом порушення мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення особливостей розвитку фонематичних процесів у молодших школярів з артикуляційно-фонематичним типом порушення мовлення було використано 3 методики: “Повторення груп складів”, “Назви фонему, що стоїть на початку, в середині та в кінці слова”, “Назви фонemi разом” в адаптації запропонованій Н.С. Гавриловою [1]. Також у зазначеній категорії дітей було визначено стан розвитку звуковимови.

При проведенні усіх запропонованих тестів для дослідження фонематичних процесів бажано, щоб пропоновані дітям для називання фонemi, склади та слова містили звуки мовлення, які дитина вимовляє правильно. Така вимога була сформульована і рекомендована для дотримання ще О. Лурією для дослідження дорослих, а потім

застосовувалася і для вивчення фонематичних процесів у дітей (М. Савченко, Є. Соботович, В Тищенко та інші).

За результатами виконання тестів бали нараховувалися в міру допускання дітьми помилок, а тому оцінка 0 вказувала на нормотиповий розвиток функції, психічного процесу чи розумової операції. Чим більша кількість балів, тим значнішим був рівень недорозвинення.

До експериментального дослідження було залучено 23 учнів першого класу із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення, що навчалися у Черногузівському закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО), Берегометському ЗЗСО I-III ступенів №3, Берегометському ЗЗСО I-III ступенів №2 та Берегометській гімназії.

За результатами дослідження артикуляційно-фонематичний тип порушення виявлено у 25% досліджуваних школярів. Для них було притаманно плутати звуки за місцем утворення, тверді-м'які між собою та, в окремих випадках, носові і ротові не лише у вимові, але й у процесі їхнього сприймання.

Аналіз матеріалів дослідження фонематичного аналізу показав, що серед дітей з цим типом порушення лише у одному випадку труднощів при виділенні фонем на початку, в середині та в кінці слова не спостерігалось. У інших, було виявлено сповільнений темп формування цього процесу. Навіть у кінці першого класу вони ще допускали помилки при виділенні звука в кінці слова (у 2-ох дітей), в кінці та в середині слова (у 2-ох дітей) та у всіх позиціях (у 1-їєї дитини).

Більш виражені труднощі у них виявлено при формуванні фонематичного синтезу. Труднощів при об'єднанні звуків у склади та слова спостерігалось в одному випадку, в інших випадках у дітей виникали труднощі при об'єднанні звуків мовлення у слова при тому, що об'єднання фонем у склади було сформованим. Визначено, що цілісність об'єднання фонем у слова залежала у них від того наскільки слово їм було знайоме. Найхарактернішими помилками були для них літеральні парафразії: заміни одних слів іншими подібними артикуляційно та за звучанням.

У вимові у більшості (у 6-ти дітей) спостерігалось поліморфне порушення вимови фонем і лише в однієї мономорфне. Зокрема для усіх дітей було притаманне порушення вимови фонем [р]. Цей звук мовлення або був відсутнім, або спостерігалась заміна [р] на [л]. Звук [л] або був відсутнім, або мав місце губно-губний ламбдацизм. У 5-ти дітей виявлено стійкі заміни [ш], [ж], [ч], [дж] на [с], [з], [ц], [дз], а у 2-ох порушену вимову задньоязикових фонем: заміну [к], [г] на [т], [д].

За результати були складені індивідуальні профілі стану сформованості фонематичних процесів у дітей з артикуляційно-фонематичним типом дислалії (див. табл. 1).

Таблиця 1

Індивідуальні профілі стану сформованості фонематичних процесів в учнів з артикуляційно-фонематичною формою дислалії

№	Кількість порушень у вимові фонем	Кількісна оцінка в балах		
		Фонематичне сприймання	Фонематичний аналіз	Фонематичний синтез
1	2	0	0	0
2	4	3	4	7
3	4	1	4	7
4	4	1	4	7
5	6	3	12	7
6	8	3	12	8
7	6	3	18	10

Висновки. На підставі аналізу індивідуальних профілів першокласників з артикуляційно-фонематичною формою дислалії виявлено наявність у більшості з них крім порушень вимови фонем відставання у розвитку фонематичного сприймання, фонематичного аналізу та фонематичного синтезу. У більшості (72%) спостерігалось пряме співвідношення між порушенням кількості фонем та загальним рівнем недорозвинення фонематичних процесів і лише в 28% такої прямої залежності виявлено не було. У 43% випадків синтез у дітей був значніше несформований ніж аналіз. У 57% учнів з дислалією спостерігалися значніші порушення фонематичного синтезу.

Отже, наявність у дітей з артикуляційно-фонематичним порушенням при дислалії індивідуальних особливостей розвитку фонематичних процесів зумовлює необхідність формування індивідуальних програм проведення логопедичної корекції. Цей напрямок визначено нами наступним етапом нашого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н.С. (2011). Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТВО «Друк-Сервіс». 211 с.
2. Гриншпун Б.М. (1997). Дислалія. Хрестоматія по логопедии (извлечения и тексты). В 2 тт. Т. I / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС. С. 108-119.
3. Рібцун Ю.В. (2012). Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. К. 258 с.

4. Савченко М.А. (2007). Методика виправлення вад вмови фонем у дітей. 3-є видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 160 с.

5. Соботович Є.Ф. (2015). Вибрані праці з логопедії. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. 308 с.

6. Токарева О.А. (1997). Функциональные дислалии. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). В 2 тт. Т. I / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС. С. 76-84.

7. Тищенко В.В. (2006). Логопедична терапія: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. <http://aqce.com.ua/download/publications/103/72.pdf/>

УДК 376-056.36

Чабелець С.В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Т.О. Докучина**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку уваги дітей з інтелектуальними порушеннями. Визначено особливості уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями, їхній вплив на навчально-пізнавальну діяльність. Порушення усіх властивостей уваги у цієї категорії дітей обумовлює необхідність здійснення цілеспрямованої корекційної роботи.

Ключові слова: увага, діти з інтелектуальними порушеннями, пізнавальна діяльність, особливості розвитку.

The article provides a theoretical analysis of the problem of attention development of children with intellectual disabilities. Peculiarities of attention in children with intellectual disabilities, their influence on educational and cognitive activity of this category of children are determined.

Keywords: attention, children with intellectual disabilities, cognitive activity, features of development.

Постановка проблеми та актуальність. Увага відображається у всій пізнавальній діяльності, що актуалізує необхідність її розвитку у

дітей. Особливо актуальним це є у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, зважаючи на особливості їхнього психічного розвитку. Сприяння розвитку уваги є необхідним для успішності навчальної та корекційно-розвиткової роботи. Вміння зосереджуватись сприятиме кращому сприйманню, осмисленню та запам'ятовуванню матеріалу, що є важливим у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку уваги широко досліджувана у психології та педагогіці. Вченими розглядаються питання сутності, видів та властивостей уваги, її вплив на розвиток інших психічних процесів, пізнавальної та навчальної діяльності (Б. Ананьєва, І. Страхова, Л. Виготський, О. Лурія, М. Лиля, Т. Єгоров, О. Запорожець, С. Рубінштейн, Ю. Бабанський, М. Болдарєв, С. Бочарова, М. Гончаров, Є. Григоренко, Ф. Корольов, Г. Понорядова, О. Солодухова та ін.). У спеціальній психології та педагогіці вивчались різні аспекти цієї проблеми, зокрема особливості розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями (Ю. Бугера, О. Граборов, М. Матвєєва, М. Певзнер, М. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Шиф та ін.). Все ж проблема розвитку уваги в учнів з інтелектуальними порушеннями залишається актуальною, зокрема питання її формування в учнів під час навчальної та корекційно-розвиткової діяльності.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Увага – це «спрямованість і зосередженість свідомості, які передбачають підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної та рухової активності індивіда» [2, с. 194]. Т. Дуткевич зазначає, що спрямованість уваги проявляється у її вибірковості та збереженні психічної діяльності. Зосередженість полягає у заглибленні в певну діяльність та відволікання від інших. Фізіологічна основа уваги полягає у домінуванні ділянок збудження у корі головного мозку, що забезпечують зосередженість на певних об'єктах та явищах [2]. Сутнісні характеристики уваги свідчать про її необхідність у будь якій діяльності для забезпечення успішного виконання.

Вивчення уваги дітей з інтелектуальними порушеннями свідчать про специфіку розвитку цього психічного процесу. Як зазначають В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями переважає мимовільна увага, при цьому і довільна, і мимовільна увага є недорозвиненими. Характерним є малий обсяг уваги, недостатня стійкість та слабкість переключення, низький рівень довільності [4, 247-248].

Дослідження С. Лієпінь засвідчили відмінності розвитку уваги у дітей з різними клінічними формами олігофренії. Зокрема, при неускладненій олігофренії відзначаються найменші відхилення у розвитку усіх властивостей уваги. Значне відставання у розвитку стійкості та розподілу уваги відзначається у дітей з олігофренією, що ускладнена переважанням збудження над гальмуванням. Ці діти показують досить швидкий темп роботи, який супроводжується значною кількістю помилок. Найнижчі показники стійкості, розподілу та обсягу уваги характерні для дітей з олігофренією, що ускладнена переважанням гальмування над збудженням. Попри позитивну динаміку розвитку уваги у цих дітей, її показники залишаються найнижчими у порівнянні з іншими формами олігофренії [3; 4].

Ю. Бугера зазначає, що успішність навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями залежить від рівня сформованості всіх властивостей уваги, зокрема, розподілу, концентрації уваги довільності та стійкості. Дослідження вченої засвідчили значний недорозвиток усіх властивостей уваги цієї категорії дітей. Вчена зазначає, що порушення розвитку уваги призводять до різних труднощів у процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Це обумовлює необхідність цілеспрямованої корекційної роботи у цьому напрямі, зокрема під час навчальної діяльності [1, с. 15].

Дослідження В. Шорохової свідчать про необхідність створення спеціальних умов для розвитку уваги дітей з інтелектуальними порушеннями. Вчена визначила, що умовами ефективної корекції порушень уваги є наступні: взаємодія сім'ї та закладу освіти; комплексна оцінка стану розвитку уваги у дітей; урахування залежностей між рівнем розвитку уваги та успішністю оволодіння навчальним матеріалом; варіативність та раціональне поєднання різних методів і форм роботи; відповідне методичне забезпечення. У процесі навчання розвитку уваги сприяє поділ навчального матеріалу на невеликі частини, максимальна розгорнутість і поділ складних понять і дій у певний алгоритм, багаторазове варіативне повторення матеріалу, емоційна насиченість навчальної діяльності та ін. [5].

Висновки. Отже, увага забезпечує якісне сприймання та осмислення навколишньої дійсності, оскільки проявляється у кожному психічному процесі, у різних видах діяльності. У дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається значний недорозвиток уваги, що негативно позначається на усій пізнавальній діяльності. Порушеними виявляються усі властивості уваги, зокрема: наявний малий обсяг уваги, труднощі розподілу, концентрації та переключення.

Такі особливості уваги значно ускладнюють процес навчання та обумовлюють необхідність створення відповідних умов для її розвитку з урахування структури порушення.

Перспектива дослідження. Подальші розвідки у цієї проблеми будуть спрямовані на дослідження особливостей уваги у дітей інтелектуальними порушеннями та розробка педагогічних умов її ефективного формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугера Ю.Ю. (2015). Порівняльна характеристика розвитку уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності // *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки.* №1 (14). С.11-16.

2. Дуткевич Т.В. (2015). Загальна психологія: теоретичний курс. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г. 432 с.

3. Спеціальна психологія. Тексти (2001) / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т, інформ.-вид. від. Ч. II. 140 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання. 359 с.

5. Шорохова В.В. Педагогічна корекція уваги розумово відсталих учнів 1-3 класів у процесі навчальної діяльності. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8132/1/V_SOROKHOVA_PTP_700_IPPO.pdf

УДК 316.454.52-053.4-056.313

Ченківська Є.І.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Вержиховська**

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості формування навичок спілкування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: формування, дошкільники з порушеннями інтелекту, навички спілкування, комунікація.

The article considers the peculiarities of the formation of communication skills in older preschoolers with intellectual disabilities.

Key words: formation, preschoolers with intellectual disabilities, communication skills, communication.

Постановка проблеми. Спілкування як об'єкт наукового знання має багато трактувань. У вітчизняній педагогіці і психології поширене розуміння спілкування як комунікативної діяльності, що здійснюється за допомогою мови та мовлення, ця діяльність набуває специфічні особливості і позначається як навички спілкування та визначається навичками спілкування. Саме навички спілкування та навички спілкування є найбільш універсальною і поширеною в людському суспільстві формою спілкування, що визначає значимість її формування у дітей в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності.

У дітей із порушеннями інтелекту у різній формій у різному ступені проявляється порушення комунікативних навичок. У цьому контексті загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузько ситуативно з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу формування навичок спілкування та застосовувати їх на практиці. Крім цього, саме спілкування є дієвим засобом закріплення нових мовленнєвих умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелекту.

Аналіз останніх досліджень. Процес формування навичок спілкування по-різному протікає у різних категорій дітей. Предметом спеціальних досліджень виступали розвиток навички спілкування дітей з типовим розвитком (В. Ветрова, Е. Смирнова, Е. Дмитрієва), дітей з порушеннями мовлення (Л. Волкова, В. Соботович, Т. Щербакова, М. Шеремет), дітей із затримкою психічного розвитку (О. Вольська), з порушеннями інтелектуального розвитку (С. Комарова, Р. Лалаєва).

Також увагу дослідників зверталася до специфіки розвитку навичок спілкування у дітей з порушеннями інтелекту.

Ряд дослідників відзначають виражену своєрідність емоційного і соціально-особистісного розвитку дітей з порушеннями інтелекту. У дітей зазначеної категорії проявляється стійке порушення формування особистості та спотворення у формуванні самосвідомості. Це в свою чергу призводить до виникнення проблем в сфері емоційного розвитку та емоційного реагування (І. Дульнєв, В. Липа, Т. Мерсіянова,

В. Соботович). На фоні загального емоційного стану має місце зниження емоційної чутливості, здатності до емоційного наслідування. Діти з порушеннями інтелекту не знайомі з засобами вербального та невербального спілкування. Вони рідко проявляють співчуття, співпереживання у відносинах з оточуючими. Їм часто властиві замкнутість, знижений емоційний фон настрою, впертість і негативізм (І. Єременко).

Зрозуміло, що проблеми розвитку емоційної сфери не можуть залишити поза увагою навички спілкування, перш за все, в сфері перцепції, що є невід'ємною частиною спілкування.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми формування навичок спілкування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Суть процесу розвитку дитини - успадкування культурного досвіду попередніх поколінь, яке здійснюється тільки за допомогою спілкування або комунікації. Дані поняття в більшості досліджень вживаються як синоніми, останнє з них встановлює визначення багатьох термінів, пов'язаних з характеристикою процесу спілкування.

Провідним, найбільш ефективним засобом спілкування є мова та мовлення. Разом з тим, розвиток навичок спілкування й мовлення в гармонійному онтогенезі дитини взаємно доповнюють і збагачують один одного і не можуть удосконалюватися ізольовано.

У вітчизняній педагогічній та психологічній наукових школах спілкування і мовлення розглядаються з позицій теорії діяльності, де використання мовлення для спілкування розуміється як специфічна діяльність - навички спілкування.

У дошкільному дитинстві спілкування проходить кілька етапів розвитку, характеризуючись на кожному етапі наявністю специфічних новоутворень, одним з яких є виникнення здатності використовувати мовлення для спілкування, тобто навичок спілкування.

Формування навичок спілкування починається на найбільш ранніх етапах онтогенезу, коли дитина ще не володіє мовленням, і проходить ряд послідовних етапів: довербальної комунікації, початкової вербальної комунікації, розгорнутої вербальної комунікації. Необхідно підкреслити, що дослідники одностайні в думці про те, що довербальний і початковий вербальний етапи розвитку комунікації визначають успішність участі в мовленнєвому спілкуванні дитини в більш старшому віці. Час виникнення, інтенсивність і характер формування початкової

вербальної комунікації знаходяться в прямій залежності від протікання довербального етапу комунікативного розвитку.

Вербальна комунікація зароджується в зв'язку з вступом дитини в фазу ситуативно-ділового спілкування, коли виникає необхідність вирішення практичних завдань засобами мовлення. Першим партнером по спілкуванню для дитини стає дорослий. Успішність перших кроків комунікації залежить від прагнення дорослого привести процес до бажаного для дитини результату, тобто задовольнити потребу, мотивувавши малюка до висловлення. Потреба в мовному спілкуванні з однолітками виникає дещо пізніше, ніж з дорослими, і також пов'язана з початком ситуативно-ділового співробітництва з ровесником при формуванні гри як провідної діяльності.

Розглядаючи мовленнєву комунікацію як здатність суб'єкта до спілкування, з використанням мовлення як основного засобу для здійснення взаємодії з партнером, можливо, виділити дві складові цього явища - мовленнєву та комунікативну. Відповідно, для здійснення навичок спілкування необхідно володіти певними мовленнєвими і комунікативними вміннями.

Комунікативні вміння – це вміння, необхідні для здійснення комунікативної діяльності, серед яких визначають: вибір змісту акту спілкування; відбір відповідних засобів спілкування; правильне планування свого мовлення.

Мовлення дітей з порушеннями інтелекту виникає з великим запізненням, його розвиток відбувається уповільненими темпами, з яскраво вираженою своєрідністю. Основною характеристикою клінічної картини мовленнєвих порушень даної категорії дітей є складність мовленнєвої патології, наявність великого комплексу мовленнєвих порушень, поєднання різних порушень мовлення. Своєрідність мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту проявляється в порушеннях як експресивного, так й імпресивного мовлення. Імпресивне мовлення характеризується недостатньою диференціацією мовно-слухового сприйняття, мовних звуків, недорозвиненням значення слова. Грубе порушено розуміння різних лексико-граматичних форм і конструкцій. Формальні засоби мови, які виражають граматичні форми слів і зв'язку слів у реченні не сприймаються і довгий час не засвоюються. У зв'язку з цим, а також з причини недорозвинення розумових операцій, розуміння мовлення часто носить вкрай ситуативний характер. Експресивному мовленню дітей з порушеннями інтелекту властиво поліморфне порушення звуковимови в поєднанні з

спотвореннями звукоскладової структури слова, стійке недорозвинення фонетичного сприйняття, бідність словникового запасу, значне недорозвинення граматичної будови мовлення і несформованість зв'язного мовлення навіть на рівні діалогу.

Важливий напрямок в характеристиці навичок спілкування дітей з порушеннями інтелекту - формування їх діалогічного мовлення. При цьому навички спілкування розглядаються як особливий вид діяльності спілкування, але власне мовна складова комунікативних актів їм спеціально не розглядалася. На найбільш низькому рівні сформованості в дітей з порушеннями інтелекту знаходяться оперативні комунікативні засоби, навички спілкування тобто дії, спрямовані безпосередньо на передачу повідомлення. З віком ситуація змінюється в кращу сторону, але показники спілкування у дітей з порушеннями інтелекту залишаються низькими в порівнянні з показниками дітей з типовим розвитком.

Провідними чинниками, що викликають відхилення в розвитку особистості дитини з порушеннями інтелекту, пов'язані зі спілкуванням, є недоліки спрямованості позиції дитини з порушеннями інтелекту в комунікації та недостатнє володіння засобами комунікативної діяльності, навичками спілкування, які є особливо оперативними.

Недостатність розвитку умінь ділового спілкування дітей з порушеннями інтелекту заважає їм оволодіти знаннями і вміннями соціально-побутового характеру, а також знижує рівень соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту, сприяє низькій підготовці їх до самостійного життя в суспільстві.

Методика констатувального етапу дослідження була спрямована на вивчення навичок спілкування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту. Виходячи з поставленої мети, були сформульовані завдання експерименту: визначити, яка форма спілкування є провідною для дітей з порушеннями інтелекту; вивчити ступінь сформованості навичок спілкування у дітей з порушеннями інтелекту; розробити диференційовану методику вивчення рівня сформованості навичок дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Методика констатувального етапу дослідження включала наступні напрямки: спілкування дитини з дорослим; спілкування дитини з однолітком. Кожен напрямок включав вивчення навичок особистісного, комунікативного та ділового спілкування.

На констатувальному етапі дослідження було з'ясовано, що діти з порушеннями інтелекту дошкільного віку взагалі не виявляють високого рівня сформованості навичок спілкування. Навички спілкування дитини з дорослими у 60% дітей з порушеннями інтелекту знаходяться на середньому рівні, у 40 % - на низькому. Навички спілкування дитини з однолітками у 30% дітей з порушеннями інтелекту знаходяться на середньому рівні, у 70% - на низькому рівні.

Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження рівнів сформованості навичок спілкування у дошкільників з порушеннями інтелекту показав, що більшість дітей не чітко розуміє питання дорослого та не достатньо усвідомлює його зміст; не завжди відповідає правильно на запитання дорослого; у них не спостерігається достатньо правильне лексико-граматичне оформлення відповіді; вони іноді вмотивовані до різних форм спілкування (особистісного, комунікативного та ділового); спостерігаються прояви тимчасових та поза ситуативних мотивів; у них іноді проявляються прагнення до комунікативної взаємодії з дорослим та однолітками під час виконання різних видів діяльності); при включенні до процесу спілкування потребують допомоги дорослого. Багато з них мають низький рівень сформованості навичок спілкування, зокрема діти з порушеннями інтелекту не розуміють питання дорослого та не усвідомлюють його зміст; не відповідають на запитання дорослого; для них не характерним виступає лексико-граматичне оформлення відповіді; вони не вмотивовані до різних форм спілкування (особистісного, комунікативного та ділового); не проявляють прагнення до комунікативної взаємодії з дорослим та однолітками під час виконання різних видів діяльності); потребують постійної допомоги дорослого при включенні до процесу спілкування або взагалі відмовляються від нього.

Необхідність спільної роботи батьків і педагогів щодо формування навичок спілкування, мовленнєвих і комунікативних здібностей дітей, вказують на значну роль сім'ї та дошкільного закладу в розвитку мовлення дитини. Вважаємо за необхідне звернути увагу, що важливість постійного закріплення навичок спілкування у дитини відбувається за рахунок активізації їх в нових, спеціально створених ситуаціях.

В основу методики формування навичок спілкування у дошкільників з порушеннями інтелекту ми поклали принцип єдиного розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища в спеціальному дошкільному закладі. Реалізація названого принципу дозволила нівелювати негативний вплив факторів на становлення

навичок спілкування дітей з порушеннями інтелекту і забезпечити її поетапний розвиток від етапу виникнення вербальної комунікації до етапу розширення комунікативних меж.

Реалізація принципу єдиного розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища передбачала, що в якості провідної мети корекційно-розвиваючого навчально-виховного процесу виступало поетапне вдосконалення навичок спілкування дітей з порушеннями інтелекту, що передбачало: по перше, забезпечення дітей необхідними мовленнєвими засобами для здійснення вербального спілкування; по друге, створення умов для максимально активного використання дітьми з порушеннями інтелекту засвоєних мовленнєвих засобів; по третє, демонстрація корекційними педагогами зразків доброзичливого ділового та особистісного спілкування в повсякденному житті.

З метою подолання негативних стереотипів професійної поведінки корекційних педагогів, які працювали з дітьми з порушеннями інтелекту, було проведено серію семінарів, спрямованих на зміну установок в спілкуванні з дітьми з порушеннями інтелекту з авторитарного на демократичний стилі виховання, а також знайомство з методичними прийомами, в основі яких використано мовлення, вербальне та невербальне спілкування, мовленнєву комунікацію. Як результат – об'єднання всіх напрямків корекційної роботи в єдине розвивальне комунікативно-мовленнєве середовище, корекційний вплив якого був орієнтований, перш за все, на вдосконалення навичок спілкування дітей з порушеннями інтелекту.

Висновки. Методичні рекомендації щодо формування навичок спілкування у дошкільників з порушеннями інтелекту враховували різні можливості даної категорії дітей в оволодінні та засвоєнні навичок спілкування. Використаний матеріал розділений на рівні не за віковим принципом, а згідно з етапами формування навичок спілкування у дошкільників з порушеннями інтелекту, зокрема: етап первинного розвитку навичок спілкування; етап накопичення позитивного досвіду спілкування з дорослими з найближчого оточення; етап розширення комунікативних кордонів за рахунок включення однолітків в коло спілкування. Кожний етап роботи щодо формування навичок спілкування у дошкільників з порушеннями інтелекту передбачав ускладнення і збільшення обсягу лексичного і граматичного складу, а також специфіку організації діяльності дітей за різними напрямками навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесу, зокрема: розвиток мовлення на основі ознайомлення з навколишнім світом;

розвиток основних психічних процесів; розвиток образотворчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербальні засоби спілкування (2004) / за ред. М.А. Поваляєва, О.А. Рутер. К.: Фенікс. 352 с.
2. Гончарук Н.М. (2012). Формування комунікативних навичок розумово відсталих підлітків в умовах шкільної групи: автореферат дис. на здоб. наук. ст. канд. псих. наук. Київ. 20 с.
3. Дмитриева Е.Е. (2004). Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития: монография. М.: Просвещение. 259 с.
4. Синьов В.М. (2008). Психологія розумово відсталої дитини / укл. В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. К : Знання. 359 с.

УДК 316.77-053.5-056.36

Черневич Д.О.

Науковий керівник:

кандидат історичних наук,
доцент **Ю.В.Сербалюк**

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Розглянуто значення спілкування у становленні повноцінної особистості. Виявлені особливості розвитку дитини із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, які негативно впливають на формування навичок комунікації дітей. Визначені основні проблеми і труднощі у формуванні комунікативних вмінь у дітей із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку. комунікативні вміння, корекційна робота.

The importance of communication in the formation of a full-fledged personality is considered. Peculiarities of child development with mental retardation of primary school age, which negatively affect the formation of children's communication skills, have been identified. The main problems and

difficulties in the formation of communication skills in children with mental retardation are identified.

Key words: children with mental retardation. communication skills, correctional work.

Постановка проблеми. Розвиток комунікативних умінь та навичок наразі є актуальною проблемою, вирішення якої є вкрай важливим, як для кожної людини особисто, так і для соціуму загалом. Діти із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР) мають об'єктивні труднощі у формуванні комунікативних навичок. Це пов'язано з особливостями розвитку їх особистості, що спонукає спрямовувати систему корекційної роботи на розвиток комунікативних вмінь. Тому завжди залишатиметься актуальною проблема вдосконалення існуючих форм і методів формування комунікативної компетенції у таких дітей.

Аналіз останніх досліджень. В галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки проблему комунікативної активності молодших школярів із ЗПР досліджували Є. Дмитрієва (комунікативно-особистісний розвиток дітей з легкими формами психічного недорозвинення), А. Попович (використання театралізованих ігор для формування навичок спілкування дошкільників із ЗПР), Т. Стерніна (розуміння емоційних станів іншої людини дітьми із ЗПР), Р. Тригер (психологічні особливості спілкування молодших школярів із ЗПР), Л. Савчук (комунікативні уміння дітей шестирічного віку із ЗПР), Л. Кашуба (розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва), О.Тарасюк (формування соціально-комунікативної активності дітей із ЗПР). Однак, проблема формування комунікативних навичок дітей із ЗПР настільки різнопланова, що її дослідження набувають все нових граней.

Мета роботи. Визначити особливості комунікативних умінь у молодших школярів із ЗПР та їх розвиток в системі корекційної роботи.

Виклад основного матеріалу. У психології спілкування визначається як складний, багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Перешкодою в опануванні дитиною навичками комунікативної взаємодії об'єктивно є затримка психічного розвитку, під яким розуміють збірну за клінічними ознаками групу різних варіантів відставання у психічному розвитку, які не характерні загальним психічним недорозвитком (як за інтелектуальних порушень). Діти із ЗПР мають такі особливості

інтелекту й особистості, які передусім ускладнюють їх соціалізацію, не дають їм змоги своєчасно та високоякісно оволодіти елементарними шкільними знаннями і утруднюють налагодження соціальних зв'язків з ровесниками та дорослими [1, с.94].

У корекційній педагогіці проблема соціалізації дітей із ЗПР останнім часом привертає все більше уваги. І важливу роль у цьому процесі відіграють навички комунікативної взаємодії такої дитини. Якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з ровесниками та дорослими виникають і негативні зміни особистості, що ускладнюють їх повноцінне входження у соціум [3, с.75]. Від розвитку навичок комунікації залежить і розвиток когнітивної сфери: пізнавальна діяльність не розвивається на тлі істотних труднощів у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими.

Розвиток дитини, яка нормально розвивається і розвиток дитини із ЗПР, з одного боку, протікає по одним і тим же закономірностям, однак, з іншого боку, розвиток дитини із ЗПР має певні особливості. За рівнем комунікативної діяльності діти із ЗПР відстають від дітей із нормальним розвитком. Причинами цього є переважання ігрової мотивації, знижений інтерес до навчальної діяльності, погано розвинена регуляція поведінки, які перешкоджають виникненню різнобічних контактів з дорослими.

На думку дослідників, молодші школярі з ЗПР не готові до ситуативно-особистісного спілкування з дорослим. На відміну від своїх однолітків вони досягають лише рівня ситуативно-ділового спілкування.

Дослідженнями виявлено, що у цих дітей підвищений рівень тривожності, а також вони можуть проявляти агресію в процесі спілкування, не звертають уваги на психологічний стан партнера, зосереджені на своїх власних почуттях та переживаннях, часто перебивають співрозмовника – це зумовлено незрілістю емоційно-вольової сфери. Комунікації дітей із ЗПР носять також епізодичний характер в силу притаманному їм інфантилізму та схильності до надмірної сором'язливості; схильність до усамітнення; значне відставання у формуванні навичок спілкування в процесі бесіди; слабкий розвиток потреб соціального характеру [2, с. 333].

Когнітивний розвиток дітей із ЗПР не відповідає віковим нормам. Тому під час процесу спілкування таким дітям складно утримувати увагу, швидко сприймати та аналізувати отриману інформацію.

Порушення в розвитку психічних процесів, а особливо мови та мовлення в учнів із ЗПР не забезпечують належним чином спілкування, водночас, формування та розвиток комунікативної активності [4, с. 380].

Педагоги Є. Мальцева, Є. Слепович, С. Шевченко, Н. Ципіна, досліджуючи дану проблему, виявили, що у молодших школярів із ЗПР значно обмежений та недиференційований як активний так і пасивний словникові запаси. Навіть при наявності у словнику знайомих слів, діти досить часто припускаються помилок, що пов'язано із неточним, а іноді із неправильним розумінням змісту слова.

На відміну від своїх однолітків у цих дітей недостатньо розвинене діалогічне та монологічне мовлення. У них низька мовленнєва активність, їм важко слухати, відповідати на запитання, запитувати співрозмовника, формулювати та висловлювати думку та переживання. А це спричиняє проблему участі у діалогічному мовленні, яка є найважливішим виявом комунікативних вмінь. Для спонукання дітей із затримкою психічного розвитку до ведення діалогу необхідний сильний співрозмовник (вчитель, психолог, корекційний педагог, батьки та ін.).

Сформованість комунікативних умінь досягає свого максимального значення до моменту навчання в школі, а також у молодшому шкільному віці. Діти із ЗПР відчувають на цьому етапі труднощі при оволодінні знаннями, мовою, комунікацією з оточуючими через те, що їх пізнавальна діяльність має свої особливості, розвивається за своїми закономірностями. Варто пам'ятати, що усне зв'язне мовлення дітей із ЗПР та їхні комунікативні вміння при правильному підборі форм та методів цілком піддаються ефективній корекції. Навчання і виховання дитини із ЗПР має поєднуватися з оздоровленням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, за необхідності – з лікуванням, лікувальною фізкультурою [1, с. 107].

Висновки та перспективи дослідження. У порівнянні із своїми однолітками, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР недостатньо розвинені комунікативні вміння. Процес спілкування, процес формування комунікативної активності значно ускладнюються через несформовану мовленнєво-мисленнєву діяльність, знижені комунікативні потреби, порушення пізнавальної діяльності, недостатній запас знань та невміння використовувати наявні мовні засоби.

Комунікативна діяльність дітей із ЗПР має свої особливості, обумовлені не тільки порушенням інтелектуального та мовного розвитку, а й схильністю до дезадаптивних форм поведінки, що веде до шкільної дезадаптації, ускладнює процес міжособистісної взаємодії, підштовхує дітей до афективних проявів у комунікаціях, порушує їх соціальну адаптацію.

При систематичній і цілеспрямованій роботі фахівців освітнього закладу є можливість формування комунікативної готовності дітей цієї

категорії в молодшому шкільному віці шляхом створення сприятливих для комунікативного розвитку педагогічних умов і корекційно-педагогічного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С.П. (2020). Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Тернопіль: Астон. 176 с.

2. Найдьонова Г.О. (2013). Особливості комунікативної адаптації у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип.24. С.330-334.

3. Ткачук Т.А., Таубе Я.І. (2018). Особливості ускладнень затримки психічного розвитку дітей // Молодий вчений. №1(1). С.62-66.

4. Шевчук Л.І. (2013). До проблеми дослідження комунікативної активності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку // Освіта осіб з особливими потребами. Вип.4 (2). С.370-380.

УДК 373.3.091.33-056.313:316.774

Чорна В.С.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Вержиховська**

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту.

Ключові слова: формування, молодші школярі з порушеннями інтелекту, вміння, навички, мовлення, комунікація.

The article considers the peculiarities of the formation of communicative skills and abilities in junior school children with intellectual disabilities.

Keywords: formation, junior school children with intellectual disabilities, skills, abilities, speech, communication.

Постановка проблеми. Мовлення, виступаючи в своєму функціональному призначення як засіб пізнання і спілкування, служить найважливішим інструментом соціалізації учнів з порушеннями

інтелекту. Особистість формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, сама визначає характер протікання цих процесів. Мовлення має величезне значення для формування психічних процесів, всієї особистості дитини, становлення мислення і волі, тому розвиток вербальної комунікації у таких дітей є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, теоретично обґрунтовує сутність і значимість формування комунікативних умінь у розвитку дитини. В основі численних досліджень лежить концепція діяльності, розроблена В.В. Давидовим, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьєвим, Д.Б. Ельконіна та ін. Ґрунтуючись на ній, М.І. Лісіна, Т.А. Рєпіна, А.Г. Рузская розглядали спілкування як комунікативну діяльність.

У ряді досліджень відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дитини (О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, А.Г. Рузская). Про важливість мовленнєвого розвитку дитини, про мовлення як засіб спілкування, про розвиток її комунікативної функції йдеться у багатьох роботах різних авторів (А.А. Бодальов, А.А. Буєва, Л.С. Виготський, А.А. Леонтьєв, М.І. Лісіна та ін.).

У спеціальній літературі, яка розкриває питання навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту, також обґрунтовується необхідність формування навичок спілкування. Особлива увага приділяється розвитку і корекції мовлення як основного засобу спілкування (А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордієнко, С.Ю. Ільїна, Р.І. Лалаєва, В.Г. Петрова, М.П. Феофанов тощо).

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Під комунікативними вміннями ми маємо на увазі бажання вступати в контакт і вміння організувати і підтримати спілкування. У нашій роботі ми досліджуємо вміння, необхідні особистості для здійснення комунікації, що включають усвідомлення зовнішніх умов ситуації (говорити про свої наміри, розуміти специфіку спілкування зі знайомою і незнайомою людиною, орієнтуватися в комунікативній ситуації); планування змісту процесу спілкування (знаходити інформацію, зацікавлювати партнера, планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій, визначати порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій); вибір і використання вербальних і невербальних

засобів відповідно до комунікативної ситуації (вступати в процес спілкування, привертати увагу співрозмовника до себе, вживати слова і знаки ввічливості, емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміміку); управління процесом спілкування (розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання, користуватися прийомами досягнення розуміння: уточнювати, задавати питання; узгоджувати дії, думки з потребами партнерів і коригувати їх); оцінку результатів спілкування і відповідна зміна комунікативної та мовленнєвої поведінки (чути партнера, адекватно розуміти зміст його висловлювань і діяти відповідно до них; оцінювати емоційну поведінку партнера; помічати зміну стану і настрою партнера; оцінювати поведінку, настрій, його висловлювання).

Комунікативна діяльність здійснюється за допомогою вербальної і невербальної знакових систем. В рамках нашого дослідження найбільший інтерес представляє мовна комунікація, яка використовує в якості знакової системи мову та передбачає її засвоєння. Комунікативні вміння з позиції діяльнісного підходу слід співвідносити не лише з операціями, а й з діями спілкування. Їх сформованість передбачає не просто володіння засобами спілкування, а й уміння вільно й адекватно використовувати ці засоби в умовах спілкування. Комунікативний навик – це комунікативна дія, яка досягла рівня досконалості. Комунікативні навички включають: навички розуміння зверненого мовлення, навички оформлення висловлювань.

Можна констатувати, що в дослідженнях, присвячених вивченню особливостей спілкування дітей з порушеннями інтелекту, вказується на єдність закономірностей і структури цього процесу при типовому та порушеному розвитку. У той же час автори відзначають, що при порушеннях інтелекту спостерігається специфічна своєрідність комунікативної діяльності, обумовлена наявністю інтелектуального порушення. На сучасному етапі спілкування розглядається як основна умова розвитку дитини, так як забезпечує процес успадкування соціокультурного досвіду поколінь, є найважливішим чинником формування особистості, одним з головних видів діяльності людини, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе за посередництвом інших людей.

Розуміння спілкування як діяльності дозволяє усвідомити внутрішні механізми процесу, його індивідуальну сутність, провести його ретельний аналіз, виділивши і охарактеризувавши основні структурні компоненти. Зовнішнім же проявом спілкування є акти

спілкування, комунікативні акти, для виникнення і реалізації яких необхідна наявність ряду обов'язкових умов.

Передача інформації здійснюється за допомогою знакових систем. Прийнято виділяти два види комунікації в залежності від використовуваних знакових систем: вербальну і невербальну. Для експериментального дослідження особливий інтерес представляє мовленнєва комунікація.

Вміння, необхідні особистості для здійснення комунікації, які визначаються як комунікативні, включають орієнтування в ситуації спілкування (усвідомлення того, про що буде висловлювання, кому воно адресується, за яких обставин, навіщо створюється, головна думка і тема висловлювання), планування змісту повідомлення (вміння визначати початок висловлювання, його план, здійснювати перехід від однієї думки до іншої), вміння формулювати власні думки (відбирати мовленнєві засоби, що відповідають змісту висловлювання) і розуміти чужі, вміння здійснювати самоконтроль за промовою, сприйняттям її співрозмовником, а також за розумінням мовлення партнера. Виникнення і розвиток мовлення у дітей відбувається в процесі їх спілкування з оточуючими людьми й обумовлені потребами спілкування та загальної життєдіяльності дитини. Процес оволодіння мовою, як засобом спілкування проходить ряд етапів.

Комунікативна діяльність дітей з порушеннями інтелекту проходить ті ж самі етапи, що і спілкування дитини з типовим розвитком, але з рядом відмінностей.

Особливості мовленнєвої комунікації дітей з порушеннями інтелекту обумовлені специфічним порушенням їх мовлення, що виявляється на фоні порушення пізнавальної діяльності, психічного розвитку в цілому. Однак, слід зазначити, що неуспішність мовленнєвого спілкування дітей з порушеннями інтелекту пов'язана не тільки з порушеннями інтелекту і мовлення, а й з не сформованістю технологій спілкування з дорослими і однолітками. Діти з порушеннями інтелекту фактично обмежені в можливостях словесної комунікації, так як засвоєні мовленнєві засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні. Ця обставина створює додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин.

На констатувальному етапі дослідження при підборі мовленнєвого матеріалу для обстеження граматичної будови мовлення молодших школярів з порушеннями інтелекту враховувалася лінгвістична структура даного мовного компонента. Були запропоновані завдання на дослідження рівня розвитку синтаксичних узагальнень (побудова

речення і словосполучення як граматичних конструкцій) і морфологічних узагальнень: словозміни (зміна слів за допомогою афіксів); словотворення (побудова слів за допомогою морфем як синтез граматичної конструкції і форми).

Особлива увага при обстеженні синтаксичних умінь зверталася на: здатність повторити речення різної синтаксичної конструкції, вміння будувати різноманітні типи пропозицій за сюжетними і предметними картинками, додавання пропущених слів у реченні, здатність закінчити незавершені висловлювання (складнопідрядні речення), що стосуються особистого досвіду дитини, складання речень з окремих слів. Здійснювалася бальна оцінка результатів обстеження. Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Залежно від типу завдання визначалися критерії оцінки.

Аналізуючи отримані результати можна зробити висновок про те, що у всіх видах завдань у дітей з порушеннями інтелекту виявлені суттєві порушення програмування тексту, виражені порушення його лексико-граматичного оформлення. При виборі засобів комунікації діти, в основному, віддавали перевагу невербальним, зокрема використовували вказівні жести, тактильний вплив. У більшості дітей були відсутні можливості для реалізації спілкування за допомогою мови. Продуктивного діалогу в процесі спільної діяльності не спостерігалось. Діти використовували короткі репліки: вказівки, вимоги. Виникали труднощі при виборі необхідних слів, що позначають, предмети, дії, якості. Складнощі виникали при складанні програми висловлювання. Тому діти з порушеннями інтелекту воліли працювати мовчки. Найбільші труднощі у дітей виникали при необхідності організації зворотного зв'язку з партнером по діяльності, коли слід було змінити своє комунікативну поведінку з урахуванням дій партнера. У зв'язку з цим спілкування між двома дітьми часто припинялося. Результати дослідження показали, що учні перебувають переважно на низькому рівні комунікативного розвитку. Це залежить від того, що діти з порушеннями інтелекту в процесі спільної діяльності не вміють домовлятися, приходять до спільного рішення, йти на компроміси, а в якості мотивів вживають, в основному, категоричні форми: накази, заборони, вказівки, які, в свою чергу, викликають в якості реакції відмови від виконання дії. У деяких учнів з порушеннями інтелекту спостерігається підвищена агресивність, яка проявляється в погрозах і застосування фізичної сили в якості «засоби» спілкування. Також діти не вміють працювати спільно, надавати взаємодопомогу і радіти загального результату.

Процес комунікації ускладнюється і тим, що мовлення учнів з порушеннями інтелекту рясніє неадекватним використанням слів, а також однотипністю, односкладовістю фраз і ситуативністю, в мовленні присутні жаргони, зустрічається лайлива лексика. В процесі виконання роботи діти рідко користуються промовою, обмежуючись вигуками, або зовсім замінюють її вказівними жестами. Всі недоліки комунікативних умінь не тільки ускладнюють процес спілкування, а й негативно впливають на формування особистості школярів з порушенням інтелекту.

Методика формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту припускає відповідне наукове проектування, при якому цілі задаються досить однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних змін і підсумкової оцінки досягнутих результатів. Теоретичним обґрунтуванням методики формування виступили кілька концептуальних положень.

Спираючись на сучасні наукові уявлення про методику формування, і з огляду на поставлену мету, потрібно вирішити наступні завдання: дати теоретичне обґрунтування основних положень, на яких буде базуватися робота з формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту; визначити етапи, напрямки, прийоми і форми організації корекційної роботи з формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту.

Основними напрямками роботи з формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту є: створення доброзичливих відносин, формування в учнів емпатії по відношенню один до одного і вчителя; розвиток розуміння мовлення; розвиток пізнавальної діяльності; розвиток невербальних засобів комунікації; розвиток мовленнєвих засобів; формування діалогічного мовлення; формування умінь брати участь у мовленнєвій ситуації.

За всіма напрямками робота здійснюється з поступовим ускладненням матеріалу з урахуванням мовленнєвих і комунікативних можливостей дітей.

Досягнення виділених цілей і реалізація напрямків роботи здійснюється за допомогою методів. Орієнтуючись на прийняту в загальній дидактиці класифікацію методів за джерелом інформації та сприйняття, в ході експериментального навчання слід використовувати практичні (вправи, ігри, моделювання), наочні (спостереження, розглядання малюнків, картин, макетів, демонстрація, показ зразка завдання і способу дії) і словесні (бесіда, розповідь, спільне

розповідання вірші або казки) методи. Слід зазначити, що словесні методи використовуються в поєднанні з наочними і практичними.

Висновки. Розроблена корекційна методика формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушеннями інтелекту, теоретичну основу якої складала найважливіші принципи корекційної педагогіки є ефективною. Методичним забезпеченням цієї методики слугували підібрані нами ігри, вправи, завдання. Послідовність застосування включених в реалізацію корекційної методики методів і засобів визначалася необхідністю проходження визначених етапів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарук Н.М. (2012). Формування комунікативних навичок розумово відсталих підлітків в умовах шкільної групи: автореферат дис. на здоб. наук. ст. канд. псих. наук. К. 20 с.
2. Лалаева Р.И. (2003). Особенности речевого развития умственно отсталых школьников // *Дефектология*. №3. С.29-34.
3. Рубинштейн С.Я. (1986). Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение. 192 с.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. (2008). Психология розумово відсталої дитини. К.: Знання. 359 с.
5. Хохліна О.П. (2004). Розумово відстала дитина // *Діти з особливими потребами: поради батькам*. К.: Наук. світ. С.151-169.

УДК 376-056.264-053.4

Шаркевич І.А.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **О.В. Гаврилов**

ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлені результати проведеного дослідження логіко-математичних компетентностей у дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку. Виділені чотири рівні їхньої сформованості – дуже низький, низький, середній і достатній – залежно від сформованості особливого способу мислення, в якому присутні логіка, аналіз, розуміння схем, вміння бачити фігури через проекцію в просторі. У

процесі проведення дослідження було застосовано комплекс ігрових занять математичного змісту, спеціально розроблених для цього.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, логіко-математичні компетенції, діти з порушеннями мовлення, рівень математичного розвитку.

The article highlights the results of a study of logical and mathematical competencies in preschoolers with speech disorders. We define four levels of their formation – very low, low, medium, and sufficient – depending on the formation of a special way of thinking, which includes logic, analysis, understanding of schemes, the ability to see figures through their projection in space. In the course of the research, we used a set of mathematical game lessons, specially developed for this purpose.

Keywords: preschool education institution, logical and mathematical competencies, children with speech disorders, level of mathematical development.

Актуальність дослідження. Розширення освітнього простору та трансформація усіх сфер життєдіяльності суспільства вимагають від підростаючого покоління вміння розумно орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання. Тому сьогодні пріоритетним завданням усіх типів освітніх закладів є активізація дітей у системі організованого навчання як суб'єктів учіння та збереження належної результативності останнього.

Формування цілісної системи математичних знань у дітей цієї групи присвячені дослідження Є. Афанасьєвої, Н. Гаврилової, Г. Градової, О. Даниленкової, Л. Лісової, К. Піменової, Н. Сінопальнікової, Л. Спірової, В. Тарасун, Л. Томме, Л. Цветкової, Л. Шипіциної та інших. Та при цьому необхідно відзначити, що формування цілісної системи початкових математичних компетенцій у дітей з порушеннями мовлення дослідженні недостатньо.

Саме тому **мета** нашого дослідження полягає в розробці комплексної діагностичної програму, яка передбачала спостереження за дітьми з порушеннями мовлення у процесі проведення логіко-математичних ігор та ігрових задач, які вимагали нестандартних шляхів вирішення для визначення у них рівня сформованості початкових логіко-математичних компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Логічний і математичний компоненти взаємозалежні, оскільки математичні знання засвоюються за допомогою логічних прийомів. Тільки правильно організована

діяльність дітей з порушеннями мовлення і вихователя в процесі навчання забезпечує достатній рівень їхнього логіко-математичного розвитку. Адже кожне логіко-математичне поняття і уміння формується поступово, поетапно на основі виконання математичних і логічних операцій, доступних конкретній групі дітей. Тому, в роботі з логіко-математичного розвитку вихованців, необхідно враховувати послідовність засвоєння ними логічних операцій.

Математичні компетенції дають про себе знати у вигляді особливого способу мислення, в якому присутні: логіка; аналіз; розуміння формул, таблиць і схем; вміння бачити фігури об'ємними (проекція в просторі); абстрактне мислення.

У процесі проведення дослідження сформованості логіко-математичних компетенцій у дітей з порушеннями мовлення старшої вікової групи закладу дошкільної освіти було застосовано комплекс ігрових занять математичного змісту, спеціально розроблених для цього. В заняття включали завдання, які передбачали визначення у дітей вміння розрізняти форми предметів, наявність кількісних уявлень, проводити порівняння, узагальнення і розподіл предметів за певними ознаками, вміння проводити образний аналіз.

Всього для більш об'єктивного аналізу логіко-математичних компетенцій у дітей старшої дошкільної групи з порушеннями мовлення нами використана система з 15 ігрових занять, відповідно адаптованих до можливостей цих дошкільників.

Охарактеризуємо систему оцінювання логіко-математичних компетенцій у дітей з порушеннями мовлення, застосовану під час проведення нами експериментальної діагностики. Для погодження якісних показників із кількісними ми обрали чотирибальну шкалу оцінювання в діапазоні від 0 до 3 балів. Найвищий бал – 3 отримували діти, які показували достатній рівень глибини, повноти розуміння математичного змісту, 2 бали – діти, які мали середній рівень розуміння; 1 – низький і 0 балів отримували діти, які демонстрували дуже низькі показники глибини і повноти розуміння.

За кожне виконане діагностичне завдання дитині виставляється певна сума балів окремо за кожним параметром розуміння в межах установленої бальної градації (від 0 до 3). Бали виставляють залежно від характеру виконаних завдань, дій дитини, якості відповідей, далі на основі їх підсумку вираховується середнє арифметичне значення – кількісний показник, який є основою для визначення індивідуального рівня розуміння дитиною з порушеннями мовлення математичного змісту за показником глибини і повноти.

Надавши кожному рівню за цими трьома характеристиками кількісну вагу (0 – дуже низький; 1 – низький, 2 – середній і 3 – достатній), отримуємо сумарну вагу загального ступеня розуміння дитиною математичного змісту.

На констатувальному етапі дослідження було розроблено комплексну діагностичну програму, яка передбачала спостереження за дітьми з порушеннями мовлення у процесі проведення ігрових занять. Всього було проведено 15 ігрових занять. Кожне ігрове заняття включає спостереження за п'ятьма математичними розділами: кількість та число, величина, форма, простір і час. Бальна градація для визначення логіко-математичного розвитку дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку наведена у таблиці 1.

Таблиця 1

Діапазон бальних оцінок у межах рівнів математичного розвитку дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку

Бальна градація у визначенні рівнів математичного розвитку дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку	
Рівень математичного розвитку	Діапазон оцінювання за бальною шкалою
	3, 2, 1, 0
Достатній рівень (ДР)	45-40
Середній рівень (СР)	39-30
Низький рівень (НР)	29-20
Дуже низький рівень (ДНР)	19 і нижче

У дослідженні визначався рівень логіко-математичного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення на основі аналізу продуктивних видів діяльності дітей (результати виконання завдань) та спостереження за ними у процесі проведення ігрових занять. Всього було проведено 15 занять. Максимальна кількість балів, які можна було отримати за 1 заняття – 3 бали. У дослідженні приймало участь 25 дітей 5-6 років з порушеннями мовлення, які відвідували заклад дошкільної освіти.

Аналіз результатів виконання завдань дав можливість визначити чотири рівні логіко-математичного розвитку дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку.

До першого (дуже низького) рівня ми віднесли дошкільників з відсутнім або надзвичайно низьким інтересом до математичних складових, які були присутні в ігровому занятті. У цих дошкільників цікавість викликали самі структурні компоненти, які вихователь використовував на занятті – фрукти, іграшки, цікавинки тощо. Таких дітей нарахували 16% від загального числа досліджуваних дошкільників з порушеннями мовлення.

До другого (низького) рівня віднесені діти з недостатньою

мотивацією і слабким інтересом до діяльності у процесі роботи на ігрових заняттях. Ці діти можуть працювати на такому занятті з орієнтацією на логіко-математичну складову до 7-8 хвилин. Завдання логіко-математичного змісту діти цієї групи з порушеннями мовлення виконували частково, з допоміжними запитаннями та з практичною допомогою вихователя (за зразком). Вони вже певною мірою зацікавлювались логіко-математичною складовою, яка пропонувалась на занятті, в них прослідковувалась певна вмотивованість структурними елементами заняття. Таких дітей виявилось 40% від загального числа досліджуваних.

До третього (середнього) рівня нами віднесені діти з порушеннями мовлення дошкільного віку, які проявили уважність й інтерес до діяльності в процесі ігрового заняття. Так, при виконанні завдання вони утримували увагу на логіко-математичній складовій протягом порівняно тривалого періоду – до 10-15 хв. Завдання ними були виконані правильно, без практичної допомоги вихователя, але з допоміжними запитаннями. Під час заняття проявляли ініціативу, творчості не спостерігалось. Таких дітей виявилось 32% від загального числа досліджуваних.

До четвертого (достатнього) рівня були віднесені діти з порушеннями мовлення дошкільного віку, які проявляли достатню мотивацію до використання на занятті логіко-математичних компонентів, виявляли зацікавленість, уважність до діяльності, утримували увагу протягом вже протягом 15-25 хв., виконали завдання самостійно, без підказки, проявляли ініціативу, творчість лише на рівні аналогій. Ця група становить 12% від числа досліджуваних.

Висновки. Таким чином, більше половини дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку (56%) характеризуються дуже низьким і низьким рівнями логіко-математичного розвитку, наступна за кількістю група (32 %) – діти з середнім рівнем розвитку, і найменша кількість (12%) – це діти, що показали достатній рівень логіко-математичного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н.С. (2004) Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку. Дис... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук зі спеціальності 19.00.08 – спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки АПН України, К.

2. Гаврилова Н.С. (2000) Проблема вивчення стану математичних знань, умінь та навичок у дітей з важкими вадами мовлення // Соціальна

робота у сфері освіти: проблеми професійної підготовки та діяльності: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Кам.-Под.: Інформаційно-видавничий відділ університету. С.31-36.

3. Гаврилова Н.С. (2003) Психологічні механізми формування основних математичних понять та навичок у дітей // Дефектологія. №2. С.17-20.

4. Зайцева Л.І. (2004) Математична компетентність: диференційований підхід / Л.І. Зайцева // Палітра педагога. №2. С.16-17.

5. Лісова Л.І. (2015) Характеристика поетапного формування навчальної діяльності в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач // Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Випуск №6. С.136-141.

6. Мартиненко І.В. (2007) Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання. Дис... канд. психол. наук: 19.00.08 / К.: Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. 162 с.

УДК 376.016-056.313:5

Швець О.В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О.І. Дмітрієва**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЮ ПРИРОДОЗНАВСТВА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено окремі результати вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з дослідження проблеми навчання природознавства дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: природознавство, навчання, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article presents some results of the study of psychological, pedagogical and methodological literature on the study of the problem of teaching natural science to children with intellectual development disabilities.

Key words: natural science, teaching, children with intellectual development disabilities.

Постановка проблеми. У світлі реформування освіти в Україні постає завдання щодо обґрунтування наукових засад подальшого розвитку і підвищення пізнавальної самостійності та активності учнів у навчальному процесі. Вирішальне значення у розумовому розвитку відіграє цілеспрямоване навчання учнів, у процесі якого вони оволодівають знаннями, уміннями та навичками. Для розумового розвитку учнів важливо не тільки формування певного обсягу знань, але й своєрідних добре відпрацьованих та закріплених розумових прийомів, операцій. Важливою складовою успішного засвоєння учнями з порушеннями інтелектуального розвитку системи інтегрованих знань про навколишню дійсність, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності людини є формування в учнів з інтелектуальними порушеннями природничих знань, оскільки саме вони знаходяться у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою і спрямовані на формування у дітей предметних умінь та навичок. Значна частина цих знань формується у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку під час вивчення природознавства.

Аналіз останніх досліджень. Різні джерела розумового розвитку дітей, найважливішим з яких є природа, розкриваються у працях В. Сухомлинського; проблемі ознайомлення дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого віку з природою присвячені праці О. Калініної, А. Катаєвої, Н. Морозової, Н. Павлової, Н. Соколової; основи методичної системи по ознайомленню з навколишнім світом представлені у роботах Р. Афанасьєвої та Є. Лапошиної.

Деякі вчені виділяють визначальні фактори формування в учнів понять, а саме: способи поєднання слова вчителя і наочності (Л. Занков, Г. Костюк); місце аналізу і синтезу в процесі формування понять (Д. Богоявленський, Н. Менчинська); роль порівняння, абстрагування та узагальнення (С. Бондар, П. Гальперін, Д. Ельконін, Т. Кагальняк, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко, Т. Тализіна) та інші.

Дефектологами досліджувалися проблеми пошуку шляхів підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнів допоміжної школи (В.Бондар); засвоєння біологічних знань та застосувань їх на практиці (О.Ковальова), організації роботи з календарем природи та праці у допоміжній школі (Ю.Кузнецов),

розвитку мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою (О. Хайдарова, Г. Блеч). Різні аспекти формування у дітей з інтелектуальними порушеннями уявлень і понять про об'єкти живої і неживої природи розглянуто в працях В. Липи, В. Синьова, Л. Співак, Л. Стожок, С. Трикоз та ін.

Мета статті – представлення окремих результатів дослідження проблеми навчання природознавства дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Видатний український педагог В. Сухомлинський звертав увагу педагогів на важливість гармонійного поєднання різних організаційних форм навчання, радив вчителям не обмежуватися тільки уроком, наголошував, що все те, що приходить до розуму і серця дитини з книжок, з підручника, саме й приходить лише тому, що поряд з книжкою – навколишній світ. Він доводив, що читання «книги природи» під час екскурсій, подорожей повинно бути не звичайним сприйманням картин і образів природи, а початком активного мислення, теоретичного пізнання світу, вираженої потреби дитини у пізнавальній активності, аналізі самої себе, а відтак – пошуковою спрямованістю поведінки, здійснення контролю власних дій. В. Сухомлинський зазначав, природа є джерелом добра, засобом емоційного, естетичного й морального виховання [6, с. 244-245].

Під час формування природничих понять організація пізнавальної діяльності дитини починається із забезпечення сприймання окремих явищ, предметів та подій. Наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами (Т. Байбара).

Відомо, що сформовані уявлення про природу є базою для наступного формування природних понять. Вони слугують місточком між чуттєвим і раціональним пізнанням. «Чим яскравіші, чим більші будуть здобуті дитиною уявлення, тим чіткішими будуть поняття і тим легше відбуватиметься найвища робота над їх побудовою» (К. Ягодовський) [1, с. 33].

О. Блеч акцентує увагу на важливості створення бази для ознайомлення дітей з інтелектуальними порушеннями з навколишнім ще у дошкільному віці. Науковцем розроблено структуру і зміст навчання ознайомлення з навколишнім для дошкільників з інтелектуальними порушеннями [1].

У дослідженні Л. Одинченко визначено шляхи формування в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку уявлень та

понять про об'єкти природи у навчально-пізнавальній діяльності, акцентується увага на методичній організації розумової та практичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, що передбачає їхню активну участь у пізнанні природи; розглядається поетапність роботи на уроках, їх послідовне ускладнення за змістом, формами і методами [5, с.70].

В. Бондар, В. Синьов зазначають, що природознавство у спеціальній школі – навчальний предмет, зміст якого охоплює елементарні знання про живу й неживу природу будову та гігієну тіла людини, взаємодію людини і природи. Учні здобувають знання, опановують методи пізнання природи: вчать проводити спостереження за сезонними змінами природи, засвоюють уміння і навички вирощування рослин, ведуть календар і щоденник природи, виготовляють колекції, гербарії.

Викладання природознавства у спеціальній школі має на меті сформувати в учнів реальне уявлення про природу, уміння гармонійно співіснувати з природою, виховати любов до Батьківщини, повагу до праці, розвинути почуття прекрасного. На уроках природознавства широко використовуються такі методи навчання, як спостереження, практичні роботи, екскурсії. Особливу роль відіграють різноманітні унаочнення [4, с. 369].

Метою навчального предмета «Природознавство» у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є формування в учнів знань про природу шляхом спостережень окремих об'єктів неживої та живої природи, уявлень та елементарних понять про конкретні об'єкти неживої та живої природи, усвідомлення в учнів належності людини до природи та суспільства; створення передумов для бережливого ставлення до навколишнього середовища.

Зміст предмета забезпечує вирішення таких завдань:

1) надати учням знання про основні елементи неживої та живої природи, про будову і життя рослин, тварин, людини;

2) сформувати в учнів цілісне уявлення про живу та неживу природу, про місце в ній людини; розкрити в доступній формі зв'язки між природою та трудовою діяльністю людей;

3) сформувати в учнів правильне розуміння природних явищ і ставлення до них;

4) сприяти усвідомленню учнями необхідності охорони природи та раціонального використання її ресурсів;

5) сформувати практичні вміння з вирощування рослин та догляду за тваринами;

6) прищепити учням навички, що необхідні для збереження та зміцнення особистого здоров'я, попередження захворювань;

7) сформувати зацікавлене ставлення до вивчення природи [2, с.3-4].

У навчальних програмах [3, с.14] визначено орієнтовні навчальні досягнення учнів старших класів, зокрема: уявлення про організм як єдине ціле; уявлення про основи здорового способу життя; уявлення про хвороби та профілактичні заходи їх запобігання; знання про органи людини та систему органів; вміння дотримуватися правил особистої гігієни; вміння надавати першу медичну допомогу за потреби; знання про фактори, що зберігають здоров'я та порушують його.

Висновки та перспективи досліджень. Теоретичний аналіз наукової та методичної літератури засвідчив актуальність дослідження проблеми навчання природознавства учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, продемонстрував важливість наступності у навчанні природознавства цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні практики роботи закладів середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема, специфіки використання інноваційних технологій у процесі навчання природознавства учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блеч Г.О. (2012). Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.Г. Блеч. К. 96 с.

2. Блеч Г.О. (2009). Природознавство. Програма для 6-9 класів для розумово відсталих дітей. К. 32 с.

3. Блеч Г.О., Трикоз С.В. (2016). Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Природознавство. К. 14 с.

4. Дефектологічний словник (2011) / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. К.: «МП Леся». 528 с.

5. Одинченко Л. (2014). Формування в розумово відсталих молодших школярів уявлень і понять про об'єкти природи у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Science and Education a New

Dimension. Pedagogy and Psychology, II(17), Issue: 35.
www.seanewdim.coi, С.69-72.

6. Сухомлинський В.О.(1970). Народження громадянина. К.: Радянська школа. 288 с.

УДК 37.018.1-053.5-056

Школярчук В.С.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
М.Г. Буйняк

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості виховання дитини з інтелектуальними порушеннями в сім'ї; охарактеризовано стадії психологічної адаптації сім'ї до народження дитини з порушеннями у розвитку; описано умови успішного сімейного виховання дитини з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, батьки, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article describes the features of raising a child with intellectual disabilities in the family; the stages of psychological adaptation of the family to the birth of a child with developmental disorders are indicated; the conditions of successful family upbringing of a child with intellectual disabilities are described.

Key words: family, family upbringing, parents, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Сім'я – найближче і перше соціальне оточення, з яким зустрічається дитина. Виховати дитину – велике мистецтво, оскільки процес виховання – це безперервна робота серця, розуму і волі батьків. Батьки є одним із основних джерел розвитку дитини, бо саме вони найчастіше спілкуються з нею. Поява дитини з порушеннями у розвитку діє на батьків гнітюче. Якщо народження дитини з типовим розвитком привносить в життя сім'ї переживання почуттів радості, гордості, ніжності, то народження дитини з порушеннями оцінюється як життєва катастрофа [2].

Сім'я, в якій народжується дитина з інтелектуальними порушеннями, стикається з цілою низкою проблем, які містять у собі соціальні, педагогічні, психологічні, економічні та медичні аспекти. На цьому ґрунті між подружжям часто виникають конфлікти. В таких несприятливих умовах батьки часто забувають про саму дитину та її потребу в батьківській любові і прийнятті. А саме це є визначальним фактором, який забезпечить максимально можливий розвиток та успішність соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями [1].

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням різних аспектів сімейного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Л. Акатов, В. Бондар, О. Вержиховська, Л. Виготський, І. Єременко, Д. Зайцева, В. Засенко, Г. Коберник, О. Мастюкова, С. Миронова, А. Московкіна, О. Нікольська, О. Романчук, В. Синьов, В. Ткачова, О. Хохліна, А. Шевцов, С. Ярмаченко та ін. Зокрема, розглядаються такі проблеми сімейного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, як: клінічні і психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями та їх врахування батьками у процесі сімейного виховання (С. Забрамна, А. Московкіна, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна та ін.); особливості фізичного, інтелектуального, морального, національного виховання дітей у сім'ї (Н. Кузьміна-Сиромятнікова, О. Мастюкова, А. Московкіна, та ін.); адаптаційні та соціальні проблеми, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями у сім'ї (М. Нікітіна, П. Новіков, Т. Пенін, Д. Плок, А. Щербакова та ін.); взаємодія школи та сім'ї у вихованні дітей з порушеннями інтелекту (В. Воронкова, І. Говор, Г. Дульнев, І. Єременко, А. Раку та ін.); особливості індивідуальної взаємодії корекційного педагога з сім'єю, у якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями (А. Маллер, О. Мастюкова, А. Московкіна, М. Нікітіна, Г. Пенін, Т. Пороцька, А. Смірнова та ін.).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі особливостей сімейного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Сім'я є найбільш значущим фактором соціалізації, який перевершує за впливом усі інші соціальні утворення. Саме тому вагомого значення набуває досвід, одержаний дитиною з раннього дитинства у сім'ї.

Виховуючи дитину з порушеннями психофізичного розвитку не потрібно розглядати її як «тягар». Коли ця дитина сприймається як повноцінний член сім'ї, то любов оточуючих зменшує труднощі, з якими вона зустрічається. Для більшості батьків народження дитини з певними

порушеннями є повною протилежністю до їх очікувань та мрій. Вони відтягують момент прийняття своєї дитини такою, якою вона є, і не завжди погоджуються із направленням її у спеціальний заклад для того, щоб якнайшвидше розпочати корекційно-розвиткову роботу [2].

Дж. Блейшер у 1984 р. розробив модель стадій прийняття дитини з порушеннями психофізичного розвитку:

1. Шок.
2. Заперечення реальності (неповносправності дитини).
3. Усвідомлення реальності, яке супроводжується почуттями провини, смутку, відчаю, злості тощо.
4. Поступове примирення та прийняття реальності, реорганізація життя і реалістична адаптація до неповносправності дитини [4, с.18-39].

Крім труднощів з адаптацією до народження дитини з інтелектуальними порушеннями, поширеними помилками з боку батьків у вихованні цієї категорії дітей є:

- надмірна опіка дитини, ставлення до неї як до хворої, виконання за неї всіх справ, принесення себе у жертву дитині;
- відсутність уваги і необхідного виховання, ставлення до дефекту як до тимчасового явища, пред'явлення дитині вимог на рівні здорової дитини;
- презирливе ставлення до дитини, приниження її, сприймання її як сімейного тягаря і ганьби [3, с.168].

Батьки повинні стати для них авторитетом, тому що це є невід'ємною частиною процесу виховання. У процесі виховання дітей слова батьків не повинні розходитися з їхніми вчинками, бо в такому плані діти є спостережливими та дуже уважними. Отже, вони помічають, коли батьки кажуть одне, а роблять зовсім інше.

Зацікавленість та підтримка батьками дитини з інтелектуальними порушеннями значною мірою впливає її на психічний стан. Через відсутність цього, а також в силу інших причин, діти часто відчують дискомфорт в сім'ї. В такому випадку дитина відчуває подвійний тиск, як зі сторони суспільства, оскільки воно не приймає її, так і зі сторони сім'ї, де вона відчуває себе відчуженою [1].

На думку С. Миронової умовами успішного виховання дитини з інтелектуальними порушеннями в сім'ї є:

- своєчасне виявлення у дитини порушень інтелектуального розвитку та їх причин;
- знання батьками особливостей розвитку дитини;
- систематичний моніторинг розвитку дитини;

- організація спеціального виховання і корекційної роботи з моменту виявлення порушення:

- 1) вироблення разом із фахівцями (лікарі, корекційні педагоги, психологи) програми розвитку дитини і відповідної програми дій;

- 2) організація систематичного навчання дитини, спрямованого на корекцію її порушення і подальший розвиток (під керівництвом фахівців);

- 3) визначення оптимального ставлення до дитини самих батьків і інших членів сім'ї;

- 4) регулювання процесу формування взаєностосунків дитини з членами сім'ї та іншими людьми;

- 5) спеціальна організація життя, поведінки і діяльності дитини у сім'ї;

- сприяння батьків роботі спеціального закладу, де перебуває їхня дитина [3, с.168-169].

Висновки та перспективи дослідження. Для того, щоб виховання дітей з інтелектуальними порушеннями було успішним, батьки повинні зосередити свою увагу на догляді за дитиною, приділяти достатньо уваги її розвитку, навчанню і вихованню. Важливою умовою також є створення у сім'ї сприятливого мікроклімату, адже дитина повинна відчувати, що її люблять, цінують та піклуються про неї. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розробку методичних рекомендацій для батьків щодо сімейного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вержиховська О.М. (2016). Особливості розвитку та виховання розумово відсталої дитини в сім'ї. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за заг. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома. Вип. 33. С. 69-78.

2. Мастюкова Е.М. (2003). Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС. 408 с.

3. Миронова С.П. (2015). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка. 312 с.

4. Романчук О.К. (2008). Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів. 334 с.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ
КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ**

Випуск 14

Головний редактор **В. І. Співак**
Заступник головного редактора **Н. С. Гаврилова**

Матеріали подані мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 27.04.2021 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 14.30. Тираж 60. Зам. 031

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.