

ISSN 2413-2578  
ICV 2014: 29.63

**Міністерство освіти і науки України**

**Національний педагогічний університет  
ім. М.П. Драгоманова**

**Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
(педагогічні науки)**

**Збірник наукових праць**

**В и п у с к 6  
Том 1**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2015

УДК 376 (082)  
ББК 74.30  
А-43

**Рецензенти:**

- В.А. Гладуш** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.
- Марек Палюх** доктор габілітований гуманітарних наук Жешувський університет м. Жешув, Польща.
- М.І. Супрун** доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
- П.С. Атаманчук** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Редакційна колегія**

**В.І. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Е. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 9 від 24 вересня 2015 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):** збірник наукових праць: вип. 6, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. – Т.1. - 328 с.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання корекційної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в умовах дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладів, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць адресується спеціалістам в галузі корекційної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

*Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014 р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 16428-4900Р від 13.03.2010 р.*

**УДК 376 (082)**  
**ББК 74.30**

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

**Ministry of Education and Science of Ukraine**

**National Pedagogical Drahomanov University**

**Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University**

**ACTUAL PROBLEMS**  
**OF THE**  
**CORRECTIONAL EDUCATION**  
(pedagogical sciences)

**Edited volume**

**Edition 6**

**Issue 1**

**Kamyanets-Podilsky**

**“Medobory-2006”**

**2015**

**UDC 376 (082)**  
**LBC 74.30**  
**A-43**

**Editors:**

- V.A. Gladush** Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of pedagogy and correctional education of Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University.  
**Marek Palukh** Doctor of humanities of Zheshev University, Republic Poland.  
**M.I. Suprun** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.  
**P.S. Atamanchuk** Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of methods of teaching physics and disciplines of technological educational sphere of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University.

**Editorial board**

**V.I. Bondar**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **O.M. Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **O.V. Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Doctor of pedagogy, professor; **E. Kulesha**, Doctor of pedagogy, professor; **S.P. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L.M. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V.M. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (Head of Editorial board); **Y.P. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V.I. Spivak**, Ph. Doctor of psychology, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L.I. Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **O.P. Khohlina**, Doctor of psychology, professor; **M.K. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor; **D.I. Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

*In press on the authority of Scientific board  
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University  
(protocol №9 dated September 24, 2015)*

**A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences):** the scientific collection: Edition 6. In 2 i./ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2015 – I. 1.– 328 p.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

The collection of scientific works highlights important issues of correctional education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with violations of psychophysical development in the conditions of pre-school, school and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering.

The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of correctional education, doctoral and post-graduate and all who are interested in modern problems and prospects of the development of correctional pedagogy and special psychology.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

*By order of Ministry of education and science of Ukraine №455 dated 15.04.2014, the collection of scientific works «Important issues of correctional education» is included into the numeration of professional editions of Ukraine.*

*Certificate of state registration of printed mass communication media, series KB №16428-4900P dated 13.03.2010.*

**UDC 376 (082)**  
**LBC 74.30**

УДК 378.046-021.68:37.011.3-051:81

Т.В. Байбара  
[tatianabaibara@mail.ru](mailto:tatianabaibara@mail.ru)

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛОГОПЕДА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Baibara T.V. To the question of forming of informational-communicational competence of the speech therapist in the post-graduate pedagogical education / T.V. Baibara. // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 5–17

---

**Байбара Т.В. До питання формування інформаційно-комунікативної компетентності логопеда в системі післядипломної педагогічної освіти.** У статті висвітлюється соціальна необхідність і значимість професії логопеда. Розкривається актуальність проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності та підвищення фахового рівня вчителя-логопеда в умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-корекційний процес. Зазначається, що сучасні інформаційні технології залишають за собою провідну роль у навчальному та корекційному процесах у найближчі десятиліття, але без належного методичного наповнення, науково-обґрунтованих методик, спеціально підготовлених корекційних педагогів, логопедів, реабілітологів та інших фахівців корекційної освіти, цей процес носитиме малоефективний та фрагментарний результат. Здійснено теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел з питань особливості праці та фахової підготовки вчителів, концепцій специфіки роботи корекційного педагога, модернізації інформаційного освітнього простору і формування ключових компетентностей учителів-логопедів. Проаналізовано різні погляди науковців на поняття «компетентність», «комунікативна компетентність», «інформаційна компетентність» «інформаційно-комунікативна» компетентність». Висвітлено погляди провідних фахівців у галузі корекційної педагогіки щодо ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у корекції мовленнєвих порушень. Обґрунтовано необхідність формування інформаційно-комунікативної компетентності логопедів у системі післядипломної педагогічної освіти та кроки реалізації з поставленої проблеми. Підкреслюється актуальність та важливість подальшого вивчення даної теми. Зазначається, що професія

вчителя-логопеда у сучасних реаліях життя виходить за межі традиційних професійних знань та компетентностей. Формування інформаційно-комунікативних компетентностей є процесом переходу до такого рівня, коли учасники навчально-корекційного процесу стають здатними застосовувати інформаційно-комунікативні компетентності, інтегруючи їх в он-лайн і офф-лайн спілкування між усіма учасниками навчально-корекційного процесу, а також застосовувати сформовані компетентності в різних формах для подолання мовленнєвих вад у дітей, вирішення соціальних або глобальних потреб. Підсумовується, що інформаційний зв'язок, інформаційна взаємодія, комунікація пов'язані з обміном інформацією, що дозволяє учасникам педагогічного процесу успішно виконувати власні цілі. Саме інформаційне поле характеризується інтенсивністю циркулюючої інформації, системним характером, спрямованістю інформації, способом її виробництва. Тобто інформація – змістовна складова педагогічного процесу. У той самий час педагогічний процес носить комунікативний характер.

**Ключові слова:** професійна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, корекція, діти з мовленнєвими порушеннями, вчитель-логопед, система післядипломної освіти.

**Байбара Т.В. К вопросу формирования информационно-коммуникативной компетентности логопеда в системе последипломного педагогического образования.** В статье отмечается важность социальной необходимости и значимости профессии логопеда. Раскрывается актуальность проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности и повышения профессионального уровня логопеда в условиях внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-коррекционный процесс. Указывается, что современные информационные технологии будут определять ведущую роль в учебном и коррекционном процессах ближайших десятилетия, но без необходимого методического наполнения, научно обоснованных методик, специально подготовленных коррекционных педагогов, логопедов, реабилитологов и других специалистов в коррекционном образовании, этот процесс будет носить малоэффективный и фрагментарный результат. Проведен теоретический анализ научно-педагогических источников, касающихся особенности работы учителей, концепции специфики работы коррекционного педагога, модернизации информационного образовательного процесса и формирования ключевых компетентностей учителей-логопедов. Проанализированы различные взгляды ученых на понятие «компетентность», «коммуникативная компетентность», «информационная компетентность», «информационно-коммуникативная компетентность». Рассмотрены взгляды ведущих специалистов в сфере

коррекционной педагогики для эффективного применения информационно-коммуникационных технологий в коррекции речевых нарушений. Обоснована необходимость формирования информационно-коммуникативной компетентности логопедов в системе последиplomного образования и шаги реализации поставленной проблемы. Подчеркивается актуальность и важность дальнейшего изучения данной темы. Отмечается, что профессия учителя-логопеда в современных реалиях жизни выходит за рамки традиционных профессиональных знаний и компетентностей. Формирование информационно-коммуникативных компетентностей есть процессом перехода на такой уровень, когда участники учебно-коррекционного процесса становятся способны применять информационно-коммуникационные компетентности, интегрируя их в он-лайн и офф-лайн общение между всеми участниками учебно-коррекционного процесса, а также применять сформированные компетентности в разных формах для преодоления речевых недостатков у детей, решения социальных или глобальных потребностей. Подводится итог, что информационная связь, информационное взаимодействие, коммуникация связаны с обменом информацией, что позволяет участникам педагогического процесса успешно выполнять собственные цели. Именно информационное поле характеризуется интенсивностью циркуляции информации, систематическим характером, направленностью информации, способом ее производства. То есть, информация – содержательная составляющая педагогического процесса, в это же время педагогический процесс носит коммуникативный характер.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, информационно-коммуникативная компетентность, коррекция, дети с речевыми нарушениями, учитель-логопед, система последиplomного образования.

**Постановка проблеми.** Процес інформатизації системи освіти висуває нові вимоги до педагогів, у сфері підвищення компетентності кожної особистості, що характеризує високий рівень інформаційної компетенції й інформаційної культури. Оскільки логопед є представником педагогічної професії, то і він повинен мати не тільки міцні фундаментальні знання, але і здатність оперативно реагувати на запити динамічно розвиваючого соціуму, постійно займаючись самоосвітою, поповнюючи свій інтелектуальний багаж новими знаннями, безупинно й максимально ефективно використовуючи джерела сучасної інформації для вирішення освітніх проблем. З огляду на вищесказане, питання щодо якісного формування інформаційно-

комунікативної компетентності логопеда в системі післядипломної освіти є своєчасним і актуальним.

**Аналіз останніх досліджень.** Основними теоретико-методологічними засадами у галузі сучасної освіти займалися (В.Андрєєв, В.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень), положеннями про особливості праці вчителя та фахової підготовки педагога (А.Алексюк, С.Вітвицька, О.Дубасенюк, О.Дубогай, М.Дьяченко, В.Іванова, Л.Кандибович, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, А.Ліненко, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Мороз, О.Пехота, А.Реан, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Л.Спірін, А.Хуторський та ін.), концепціями специфіки роботи корекційного педагога та реабілітолога (Віт.Бондар, С.Забрамна, І.Колесник, М.Кот, М.Малофєєв, С.Миронова, Н.Назарова, Л.Одинченко, Ю.Пінчук, Л.Руденко, В.Синьов, Є.Синьова, Л.Сущенко, Л.Фомічова, С.Шаховська, А.Шевцов, М.Шеремет та ін.). Сутністю компетентнісного підходу в контексті досліджень професійної компетенції в галузі педагогічної діяльності (Г.Браже, С.Вершловський, Н.Гришина, Н.Карнаух, М.Крупина, В.Кричевський, Л.Мітіна, Н.Попова, О.Пометун та ін.)

Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що питанням формування комунікативної компетентності присвячені праці вчених: С.Гончаренко, І.Ісаєва, О.Ломакіна, В.Нестерова, І.Підласого, В.Сластьоніна, В.Ягупова.

Проблеми комп'ютеризації та модернізації інформаційного освітнього простору вивчали (В.Биков, І.Булах, Р.Гуревич, Ю.Дорошенко, М.Жалдак, Г.Кедрович, В.Клочко, Н.Морзе, Ю.Рамський). Вони наголошують на провідній ролі та значимості нових інформаційних технологій у педагогічному процесі. Науковці називають інформаційну компетентність однією з ключових компетентностей у сучасній педагогіці. Зазначають на необхідності подальшого реформування навчального і корекційного процесів, готовності освітян підвищувати і вдосконалювати фахову майстерність.

Вивчення основних наукових праць доводить, що питання з означеної проблеми досліджувалось лише у деяких аспектах і не повною мірою, тому робить наше дослідження актуальним та своєчасним.

**Мета статті** полягає в здійсненні теоретичного аналізу наукових праць учених та практиків з питання вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів в галузі корекційної освіти, дослідженні сутності поняття «компетентність», «інформаційно-комунікативна компетентність» та висвітленні актуальності проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності вчителя-логопеда в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глобальною інформатизацією всіх сфер соціального життя, охоплюючи й систему освіти. Нові реалії життя в



Україні, її перетворення на демократичну, європейську, соціально орієнтовану країну та ряд прийнятих державою документів («Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2006–2015 рр.», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті й науці на 2006-2010 рр.» та ін.) докорінно змінили вимоги до сучасної освітньої системи і обумовили глобальні зміни у філософії освіти.

Можна стверджувати, що процес інформатизації системи освіти висуває нові вимоги до педагогів у сфері підвищення компетентності кожної особистості, що характеризує високий рівень інформаційної компетенції та інформаційної культури. Оскільки логопед є представником педагогічної професії, то і він повинен мати не тільки міцні фундаментальні знання, але і здатність оперативно реагувати на запити динамічно розвиваючого соціуму. Педагогічний досвід роботи доводить, що професія логопеда вже давно вийшла за межі існуючих традиційних функціональних обов'язків учителя-логопеда - спектр діяльності логопеда багатогранний. У сучасних умовах роботи він повинен уміти взаємодіяти з широким колом людей та знаходити оптимальні шляхи вирішення фахових питань. У першу чергу це стосується дітей, що мають вади мовленнєвого розвитку, їх батьків, психологів, лікарів, реабілітологів та інших фахівців у галузі корекційної педагогіки. Його діяльність пов'язана з медико-психолого-педагогічними центрами, реабілітаційними установами, закладами інтегрованого навчання, соціальними та медичними службами. Професійний логопед усвідомлює соціальну необхідність і важливість своєї роботи і саме це підвищує значимість формування ключових компетентностей логопеда та удосконалення фахової майстерності.

З огляду на вищесказане, проблема щодо якісного формування інформаційно-комунікативної компетентності логопеда в системі післядипломної освіти є своєчасною і актуальною.

Питаннями підготовки та перепідготовки спеціалістів у галузі корекційної педагогіки займалися у різних аспектах українські вчені-дефектологи (Віт.Бондар, Г. Ващенко, Л. Ващенко, В. Гладуш, І.Єременко, Н.Засенко, І.Колесник, М.Кот, С.Миронова, Н.Назарова, Л.Одинченко, Ю.Пінчук, Л.Руденко, В.Синьов, Л.Фомічова, О.Чекурда, С.Шаховська, А.Шевцов, М.Шеремет, Л.Шипіцина, Д.Шульженко та ін.). І хоча дослідження в сучасній корекційній педагогіці здійснюються в різних напрямках, вони не вичерпують усіх актуальних питань щодо роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку та підкреслюють на важливості розвитку професійних компетентностей корекційних педагогів.

Розглянемо з наукової точки зору поняття компетентність. «Компетентність» (походить від лат. *competentia* - компетенція) у

перекладі латинської мови означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана.

В академічному словнику української мови «компетентність» визначається, як добра обізнаність із чим-небудь. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [1]. Поняття «компетентність» на різних рівнях аналізу розробляли В.Аніщенко, В.Михайличенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), Г.Єльнікова (компетентнісний підхід в освіті), О.Бігич, О.Бірюк, Л.Хоружа (різновиди компетентності), І.Булах (оцінювання професійної компетентності), С.Гончаренко (тлумачення компетентності), І.Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), І.Ящук (життєва компетентність особистості).

Термін «компетенція» прийшов у педагогіку з світу праці і підприємств. Як відзначають у своїх дослідженнях С.Шишов та В.Кальней, «протягом останніх десятиліть цей світ значно відточив, «заформалізував» свої концепти і свою техніку оцінки та управління людськими ресурсами. Зіткнувшись з великою конкуренцією і з швидкою зміною знань і технологій, світ підприємств направив зростаючі інвестиції в розвиток того, що часто називають «людським капіталом»[13].

У виробничій сфері значна частина професій і посад характеризується більш-менш докладним списком (набором) компетенцій, які використовуються при наймі на роботу, підвищення кваліфікації співробітників.

Виходячи із прийнятого у виробничій сфері підходу, С.Шекшня визначає компетенцію як особистісні характеристики людини, її здатності до виконання тих чи інших функцій, освоєння типів поведінки і соціальних ролей, як, наприклад, орієнтація на інтереси клієнта, вміння працювати в групі, наполегливість, оригінальність мислення [11].

У логіці цього підходу компетенція розглядається як складова частина компетентності, що розуміється як інтегративна якість особистості професіонала, яке включає не тільки уявлення про кваліфікацію, а й «освоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності» [13].

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» широко розповсюдилось наприкінці 1960-х – початку 1970-х роках у західній, а наприкінці 1980-х років – у вітчизняній літературі [5].

У педагогічних працях термін «компетентність» зустрічається в контексті досліджень професійної компетенції в галузі педагогічної діяльності (Т.Браже, С.Вершловській, Н.Гришина, Н.Карнаух, М.Крупина, В.Кричевський, Л.Мітіна, Н.Попова та ін.)

В.Сластьонін виділяє особистісну та професійну компетентність. Під професійною компетентністю автор розуміє єдність його

теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує її як професіоналізм, а особистісна компетентність зумовлює можливість реалізації професійної готовності людини в її соціальних діях, проявляючи наявність або відсутність успішності дій людини, вона дозволяє співвіднести соціальний норматив, суспільно-групові традиції й особистісні установки з рівнем його домагань.

Таким чином, стосовно до професійної діяльності педагога терміни компетентність і компетенція розглядається не як частина і ціле, а в основному як ідентичні й синонімічні категорії, причому, термін компетентність є найбільш усталеним, більш поширеним.

Українська вчена О.Пометун тлумачить компетенцію як «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи»[6].

Російські педагоги В. Краєвський та О.Хуторський розрізняють поняття «компетенція» і «компетентність» зазначаючи, що слово інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації.

О.Хуторський розглядає це поняття як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмету діяльності» [11].

Український науковець Г.Данилова вважає компетентність «здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків».

У навчальному посібнику з педагогіки вищої школи група авторів під керівництвом З.Курлянд розглядає компетентність як «спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, характерні для певної сфери діяльності».

У вітчизняній науковій школі досліджують структуру професійної компетентності й виділяють такі види педагогічної компетентності:

спеціальна – у галузі дисципліни, що викладається; методична – у галузі засобів формування знань, умінь і навичок; психолого-педагогічна – у сфері навчання;

диференційовано-педагогічна – у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають; аутопсихологічна – рефлексія педагогічної діяльності; загальнокультурна; валеологічна; комунікативна; діагностична; соціальна; особистісна; інформаційна.

С.Миронова, аналізуючи науково-теоретичну літературу з даного питання, узагальнила думку деяких науковців і зазначає, що незалежно від підходу до класифікації ключові компетентності є багатофункціональними, надпредметними, такими, що передбачають

значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси, є змінними, мають рухливу й змінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [4].

Нас цікавить інформаційна та комунікативна компетентності. У рамках нашого дослідження під інформаційно-комунікативною компетентністю ми будемо розуміти комплекс взаємопов'язаних факторів, які будуть забезпечувати цілеспрямований процес формування інформаційно-комунікативної компетентності логопеда у системі післядипломної освіти.

Для нас важливим є визначення понять «інформація» та «комунікація» як педагогічних категорій.

Інформація від латинського означає «роз'яснення», «виклад». У сучасному розумінні термін «інформація» слід трактувати як повідомлення змісту, збереження, переробку і передачу.

С.Гончаренко наводить наступне визначення: «інформація» (від лат.infomation – пояснення, викладення) – у широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ у результаті взаємодії з ним [2].

У психолого-педагогічній літературі термін «інформація» розглядається як засіб будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі і просторі.

Наведемо визначення інформаційної компетентності. На думку С.Трішиної, інформаційна компетентність – це інтеграційна якість особистості, що є результатом віддзеркалення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно специфічних знань, дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

З точки зору філософії інформаційно-комунікативна компетентність розглядається як володіння науковими знаннями про закономірності процесу обробки інформації і перетворення інформації, її передачі і розподілу. Потреба інформації в педагогічній системі виступає як показник активності процесу навчання. Регулярність потоку інформації, її системний аналіз створюють умови для більш ефективного процесу управління педагогічним процесом [2].

Інформаційний зв'язок, інформаційна взаємодія, комунікація пов'язані з обміном інформацією, що дозволяє учасникам педагогічного процесу успішно виконувати власні цілі. Саме інформаційне поле характеризується інтенсивністю циркулюючої інформації, системним характером, спрямованістю інформації, способом її виробництва. Тобто інформація – змістовна складова педагогічного процесу. У той самий час педагогічний процес носить комунікативний характер [3].

О.Миронова вважає, що стратегія формування інформаційної компетентності має розроблятися відповідно до процесу становлення

умінь та навичок здійснення інформаційної діяльності, розвитку інформаційної культури. Саме ж формування має відбуватися протягом усього життя людини й особливо під час самоосвіти та набуття власного навчального, професійного, життєвого досвіду [4].

Питання інформаційно-комунікативної компетентності педагогів у галузі корекційної освіти розроблені недостатньо, хоча є окремі дослідження науковців О.Гончарова, О.Легкий, О.Качуровська, Л.Ковригіна, О. Кукушкіна, Т.Королевська, О.Савченко, В.Сиротюк, І.Федоренко, в яких розглядаються важливі аспекти використання комп'ютерних програм у спеціальній школі і досліджуються окремі питання специфіки роботи корекційних педагогів з новими інформаційними технологіями.

Так український науковець І. Федоренко акцентує свою увагу на важливості подальшого вивчення даної проблеми: «комп'ютерна компетентність спеціалістів у галузі дефектології дає можливість глибше усвідомлювати сутність та структуру дефекту, необхідність і засоби його диференціальної діагностики, визначати й вирішувати проблеми корекції та компенсації дефекту в освітньому процесі за допомогою комп'ютерних технологій, розробляти індивідуальні програми реабілітації інвалідів, прогнозувати якість їх життя та ін. [10].

Позитивний вплив у застосування нових інформаційних технологій у корекційному процесі вбачають В.Синьов, А.Шевцов наголошуючи, організація комп'ютерної ігрової діяльності дітей та підлітків з вадами розвитку за умов контрольованої методики можна розглядати як прогресивну психолого-корекційну технологію у реабілітаційній роботі, зокрема позитивної Я-концепції людини [8].

Використання в навчальному процесі новітніх комп'ютерних технологій корекційного навчання передбачає розробку відповідного науково-методичного забезпечення, ефективне застосування інструментальних засобів і систем комп'ютерного навчання, а також системну інтеграцію НІТ (новітніх інформаційних технологій) у навчальний процес та організаційні структури уроку [8].

О.Козлов тлумачить поняття «комп'ютерна підготовка», як обов'язковою складовою освітнього процесу і передбачає підготовку фахівців, здатних ефективно використовувати комп'ютерні засоби й новітні інформаційні технології для вирішення практичних завдань.

Провідні вчені корекційної педагогіки В.Синьов, А.Шевцов зазначають, що результат застосування ІТ-технологій у соціальному та психолого-педагогічному реабілітуванні залежить від наукової обґрунтованості і спеціального методичного наповнювання цього процесу з боку корекційної педагогіки, ступеню залучення у нього фахівців з корекції та реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку відповідного контролю цього процесу [8].

Самостійно комп'ютеризація може сприяти тільки екстенсивному розвитку медіаосвіти та її кількісній оптимізації. У той же час синергетичне поєднання інформаційних телекомунікаційних технологій

з ефективними спеціальними педагогічними методиками та дидактичними інноваціями виводитиме нас на шлях реальної інтенсифікації корекційної медіаосвіти [8].

Таким чином, аналіз наукової літератури, експериментальних досліджень вчених, довів що сучасні інформаційні технології залишають за собою провідну роль у навчальному та корекційному процесах у найближчі десятиліття, але без належного методичного наповнення, науково-обґрунтованих методик і технологій, спеціально підготовлених корекційних педагогів, логопедів, реабілітологів та інших фахівців корекційної освіти, цей процес носитиме малоефективний та фрагментарний результат. Проблема формування інформаційно-комунікативних компетентностей логопедів у системі післядипломної освіти потребує подальшого вивчення та удосконалення. У рамках нашого дослідження під інформаційно-комунікативною компетентністю розуміється комплекс взаємопов'язаних факторів, які будуть забезпечувати цілеспрямований процес формування інформаційно-комунікативної компетентності логопеда у системі післядипломної освіти. Оскільки в основі суті поняття «інформаційно-комунікативна компетентність» в педагогічній діяльності лежить взаємозв'язок інформаційного простору і комунікативної сфери.

**Висновки.** З метою реалізації зазначених питань у галузі корекційної педагогіки необхідно підвищувати: професійні компетентності вчителя-логопеда; рівень роботи з новими інформаційними технологіями; інформаційно-комунікативні компетентності, інтегруючи їх в он-лайн і офф-лайн спілкування між усіма учасниками навчально-корекційного процесу.

**Подальшими перспективами** вивчення проблеми інформаційно-коунікативної компетентності логопеда у системі післядипломної освіти є формування складових інформаційно-комунікативної компетентності та удосконаленні методичного наповнення корекційного навчання і самого процесу перепідготовки логопедів у системі післядипломної освіти.

### Список використаних джерел

**1.Академічний словник української мови:** в 11тт. /АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. Наукова думка, 1970-1980.Т. 4. – С. 250. **2.Гончаренко С.У.**Український педагогічний словник/ С.У.Гончаренко. – К., 1997. – С. 376. **3.Дідух Л.І.** Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти / Л.І.Дідух // Сборники научных работ НТУ "ХПИ" : Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти №32. **4.Миронова О.І.** / Тези доп. V Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів і молодих науковців «Європейська та євроатлантична інтеграція і транскордонне співробітництво» - Л.: РВВ «Вежа» ВНУ ім. Лесі Українки, 2008. - Т. 2. - С. 261 - 263. **5.Павлютенков Є.М.** Орієнтуватися на життєву компетентність людини /Є.М. Павлютенков //



Школа життєтворчості особистості – К.: ІСДО, 1985 – С. 480. **6.Пометун О.І.** Сучасний урок. Інтерактивні навчання/О.І. Пометун. – К., 2002. – С.194. **7.Сімен-Сіверська О.В.** Формування педагогічної компетентності фахівця соціальної роботи в процесі професійної підготовки у вузі: дис. канд. пед. наук. С., 2002. **8.Синьов В.М, Шевцов А.Г.** Потенціал віртуального комп'ютерного середовища в аспекті корекційної медіаосвіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності: Зб. статей методологічного семінару Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив – К., 2013. – С. 96;98. **9.Федоров Б.И.** Дидактические проблемы в контексте методологического обоснования /Б.И.Федоров, Л.М.Перминова // Педагогика – 2002 № 5. – С. 14-20. **10.Федоренко І.В.** Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеню кандидата педагогічних наук / Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх інформаційних технологій у процесі корекційного навчання.:К., 2013. – С. 3. **11.Хуторський А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – М.: Народное образование. – 2003. – №2. – с. 58-64. **12.Шекшня С.В.** Управління персоналом сучасної організації: навч.- посібник. 3-тє вид. М., – 1998. **13.Шишов С.Є., Кальней В.А.** Моніторинг якості освіти в школі. М., – 1999. – С.94.

**1.Akademichnij slovník ukraïns'koï movi:** v 11tt. /AN URSSR. Institut movoznavstva; za red. Naukova dumka, 1970-1980.T. 4. – S. 250. **2.Goncharenko S.U.** Ukraïns'kij pedagogichnij slovník/S.U. Goncharenko. – K., 1997. – S. 376. **3.Diduh L.I.** Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noï gumanitarno-tehničnoï eliti /L.I. Diduh // Sborniki nauchnyh rabot NTU "HPI" : Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noï gumanitarno-tehničnoï eliti №32. **4.Mironova O.I.** /Tezi dop. V Mizhnar. nauk.-prakt. konf. stud., aspirantiv i molodih naukovciv «Єvropejs'ka ta єvroatlantična integracija i transkordonne spivrobotnictvo» - L.: RVV «Vezha» VNU im. Lesi Ukraïнки, 2008. - T. 2. - S. 261 - 263. **5.Pavljutenkov Є.М.** Orientuvatisja na zhittevu kompetentnist' ljudini / Є.М. Pavljutenkov //Shkola zhittetvorchosti osobistosti – К.: ISDO, 1985 – S. 480. **6.Pometun O.I.** Suchasnij urok. Interaktivni navchannja/O.I. Pometun. – К., 2002. – S.194. **7.Simen-Sivers'ka O.V.** Formuvannja pedagogichnoï kompetentnosti fahivcja social'noï roboti v procesi profesijnoï pidgotovki u vuzi: dis. kand. ped. nauk. S., 2002. **8.Sin'ov V.M, Shevcov A.G.** Potencial virtual'nogo komp'juternogo seredovishha v aspekti korekcijnoï mediaosviti i social'noï rehabilitacii osib z obmezhenjami zhittedijal'nosti: Zb. statej metodologichnogo seminaru Mediaosvita v Ukraïni: naukova refleksija viklikiv, praktik, perspektiv – К., 2013. – S. 96;98. **9.Fedorov B.I.** Didakticheskie problemy v kontekste metodologicheskogo obosnovanija / B.I.Fedorov, L.M.Perminova // Pedagogika – 2002 № 5. – S. 14-20. **10.Fedorenko I.V.** Avtoreferat disertacii na zdobuttja naukovoogo stupenju kandidata pedagogichnih nauk /Pidgotovka majbutnih uchiteliv-defektologiv

do vikoristannja novitnih informacijnih tehnologij u procesi korekcijnogo navchannja.:K., 2013. – S. 3. **11.Hutors'kij A.V.** Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno orijentirovannoj paradigmy obrazovanija / A.V. Hutorskoj. – M.: Narodnoe obrazovanie. – 2003. – №2. – s. 58-64. **12.Shekshnja S.V.** Upravlinnja personalom suchasnoï organizacii: navch.-posibnik. 3-te vid. M., – 1998. **13.Shishov S.Є., Kal'nej V.A.** Monitoring jakosti osviti v shkoli. M., – 1999. – S.94.

**Baibara T.V. To the question of forming of informational-communicational competence of the speech therapist in the post-graduate pedagogical education.** The article deals with social necessity and importance of speech therapist profession. The actuality of problem of informational-communicational competence forming and the increase of professional level of teacher- speech therapist in conditions of inclusion of informational communicational technologies into educational correctional process are noted. It is mentioned that modern informational technologies take the leading part in the educational and correctional processes in the nearest decade. But without proper methodical filling, scientifically proven methods, specially prepared correctional teachers, speech therapists, physiatrists and other specialists in correctional education, this process will have low effective and fragmental result. The theoretical analysis of scientific pedagogical sources concerning particularity of teachers' work and professional preparation, the specific concepts of correctional teacher's work, the modernization of informational educational space and forming of main competence of speech therapists are made. Different views of scientists to the concepts "competence", "communicational competence", "informational competence", "informational communicational competence" were analyzed. The views of leading specialists in the correctional pedagogical area concerning effective applications of informational communicational technologies during correction of speech violation are highlighted. The necessity of forming of informational communicational competence of speech therapists in the system of post-graduate education and the realization steps of given problem are proven. The actuality and importance of further studying of this topic is underlined. It is noted that profession of the speech therapist in the modern realities of life goes out of borders of traditional professional knowledge and competence. The forming of informational communicational competence is a process of transfer to such level when the participants of learning correctional process become able to apply informational communicational competence integrating them into online and offline communication among all participants of learning-correctional process, and to apply formed competence in different forms for overcoming of speech defects of children and solving of social and global needs as well. It is summed up that informational connection, informational interaction and communication are connected with information exchanging which let participants of pedagogical process fulfill own aims successfully. The informational field itself is characterized with the intense of information circulation, the



systematical character, the informational direction and the way of its production. The information is the substantial part of pedagogical process. Meantime the pedagogical process has communicational character.

**Key words:** professional competence, informational communicational competence, correction, children with speech violations, teacher- speech therapist, system of post graduate education.

Received 18.04.2015

Reviewed 14.05.2015

Accepted 19.06.2015

УДК 376-056.264:159.942

О. Б. Бєлова

[alena-belova77@yandex.ua](mailto:alena-belova77@yandex.ua)

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО ВИДУ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

---

Belova O.B. Studies of self-regulating type of aggression in elementary school kids with the disorder of speech development / O.B. Belova // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohlenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 17–27

---

**О. Б. Бєлова. Особливості вивчення саморегульованого виду агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.** В статті представлено детальний аналіз науково-теоретичних підходів щодо визначень агресії, який показує, що більшість сучасних та класичних науковців розглядали поняття агресії з двох позицій: агресія – це будь-яка форма поведінки, націлена на образ, спричинення шкоди іншій живій істоті (А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, К. Бютнер, Дж. Доллард, О. Запорожець, З. Фройд та ін.), або ж "агресія" – це одна із форм активності, що може мати як позитивне, так і негативне вираження (В. Бойко, О. Захаров, Н. Левітов, Т. Левкова, К. Лоренц, Р. Мей, Е. Фром, О. Шестокова та ін.). Аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження показує, що агресія існує як в усвідомленій (А. Адлер, О. Леонтєв, В. Столін, І. Сеченов, З. Фройд та ін.), так і неусвідомленій (Р. Декарт, І. Кант, Р. Лейбніц, К. Юнг та ін.) формах. У даній статті представлені результати вивчення позитивної – саморегульованої агресії

(контрольований та змагальний підвиди) яка відповідає життєвому інтересу, самозахисту, наполегливості та цілеспрямованості особистості в оточуючому її суспільстві. Для вивчення агресії в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком нами було сформовано й адаптовано чотири методики. З метою вивчення в дітей неусвідомленої агресії у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" були модернізовані три малюнкові методики: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу", що вивчали агресію як стан. Для дослідження моделювання типів поведінки у свідомості була сформована й модифікована "Сюжетно-ситуативно-ілюстрована" методика. Натомість для вивчення усвідомленої агресії було розроблено опитувальник, який орієнтував на рівень розуміння школярами своєї агресії. А для дослідження агресії в різних життєвих ситуаціях використовували метод невключеного спостереження.

**Ключові слова:** агресія, агресивність, агресивна поведінка, стан, контрольована агресія, змагальна агресія.

**Е.Б. Белова Особенности изучения саморегулирующегося вида агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития.** В статье представлен детальный анализ научно-теоретических подходов относительно определений агрессии, который показывает, что большинство современных и классических научных работников рассматривали понятие агрессии с двух позиций: агрессия - это любая форма поведения, нацеленная на обиду, причинение вреда другому живому существу, (А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, К. Бютнер, Дж. Доллард, О. Запорожец, З. Фрейд и др.), или же "агрессия" - это одна из форм активности, которая может иметь как позитивное, так и негативное выражение (В. Бойко, О. Захаров, Н. Левітов, Т. Левкова, К.Лоренц, Р. Мэй, Е.Фром, О. Шестокова и др.). Анализ научно-теоретических источников, по проблеме исследования доказывает, что агрессия существует как в осознанной (А. Адлер, О. Леонтьев, В. Столин, И. Сеченов, З. Фрейд и др.), так и неосознанной (Р. Декарт, И. Кант, Р. Лейбниц, К. Юнг и др.) формах. В данной статье представленные результаты изучения позитивной – саморегульованої агрессии (контролируемый и состязательный подвиды) которая отвечает жизненному интересу, самозащите, настойчивости и целенаправленности личности в окружающем его обществе. Для изучения агрессии у младших школьников нами было сформировано и адаптировано четыре методики. С целью изучения у детей неосознанной агрессии в сферах "Я – Личность", "Я в семье" и "Я в социуме" были модернизированы три рисуночных теста: "Рисунок несуществующего животного", "Рисунок моей семьи", "Рисунок моего класса", изучавшие агрессию как состояние. Для моделирования типов поведения в сознании использовалась модифицированная "Сюжетно-ситуативно-иллюстрированная" методика. Для изучения осознанной агрессии были разработаны вопросы, которые ориентировали на уровень

понимание школьниками своей агрессии. А для исследования агрессии в разных жизненных ситуациях использовали метод не включенного наблюдения.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, состояние, контролируемая агрессия, соревновательная агрессия.

**Постановка проблеми.** Проблема механізмів, структури та динаміки агресії при порушеннях мовлення, її невирішеність негативно впливають на ефективність корекційно-виховного процесу, гальмує психічний розвиток у цих дітей і перешкоджає їх соціалізації у мікро- і макросередовище.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Узагальнений аналіз досліджень провідних науковців у галузі логопедії Л. Андрусишиної, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, Р. Левіної, І. Мартинової, І. Марченко, О. Мастюкової, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. показав, що мовленнєві проблеми значно впливають на внутрішній стан дітей, та їх поведінку. Дослідження емоційної сфери, агресії зокрема, дозволять глибше зрозуміти структуру логопсихологічного дизонтогенезу таких учнів та запобігти у них психомовленнєвих порушень через психолого-педагогічні умови та навчально-превентивну методику.

**Мета статті.** Вивчити саморегульований вид агресії та його підвиди у молодших школярів з нормальним та з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Систематизація типів (О. Романова, С. Розенцвейг, І. Фурманова), видів (А. Басса, А. Даркі) агресивних реакцій, симптоматики агресії (Р. Бернса, Дж. Бука, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера та ін.), дозволило виділити три види агресії: саморегульований, прихований та поведінковий. Зокрема, саморегульований вид агресії І. Фурманов та С. Розенцвейг порівнювали у своїх дослідженнях з енергійністю та активністю дітей. Н. Левітов описував його як цілеспрямований, наполегливий та сміливий вид активності. Науковці А. Співаковська, А.Фройд, Е. Фромм визначили, що цей вид агресії виконує самозахисну реакцію. Отже, саморегульований вид агресії є нормою в поведінці людини, або агресією, яка вказує на активність та самоконтроль емоційних проявів особистості (Сельченко, 2005; Романов, 2003: 5 – 20; Фурманов, 1996: 15 – 21).

З метою створення критеріїв оцінки для вивчення стану, моделювання, агресивної поведінки, та її усвідомлення, на підставі аналізу наукових джерел, вивчено симптоматику **саморегульованого виду агресії**, що включав два підвиди: контрольований та змагальний (див. табл. 1).

Таблиця № 1

**Характеристика симптоматики саморегулюючої агресії**

		Саморегулюючий вид агресії	
		Контролюючий підвид	Змагальний підвид
Стан		Внутрішня впевненість ↓ Напруженість	Активність ↓ Впевненість ↓ Незадоволення собою (якщо поруч є хтось кращий)
Зовнішні прояви невербальної агресії	Міміка	<u>Міміка</u> мало рухлива, за напрямом: - задоволена. <u>Обличчя</u> спокійне. <u>Очі</u> блищать, прищурені, або розкриті, погляд спокійний. <u>Губи</u> розтягнуті у приємну та ширю посмішку.	<u>Міміка</u> рухлива, за напрямом: - орієнтирно-дослідницька; - задоволена не задоволена. <u>Обличчя</u> зосереджене або задоволене. При зосередженості: <u>Брови</u> зведені. <u>Лоб</u> має вертикальні складки. <u>Очі</u> звужені, погляд зосереджений. <u>Рот</u> закрито, кути його опущені. <u>Губи</u> зжаті. При задоволеності: <u>Брови</u> підняті. <u>Очі</u> блищать, прищурені, або розкриті. <u>Лоб</u> має горизонтальні складки. <u>Губи</u> розтягнуті у широкій посмішці.
	Жести	<u>Рухи</u> : врівноважені, легкі, пояснювальні. <u>Хода</u> : благородна, впевнена, без турботлива, спокійна.	<u>Рухи</u> : активні, вказівні, швидкі, змістовні, впевнені. <u>Хода</u> : впевнена, задоволена, горда, стурбована, стрімка, енергійна.
Моделі агресивної поведінки	Вербальна поведінка	<u>Спілкування</u> : стримане, розсудливе, обгрунтоване, логічне. <u>Характерні прояви</u> : без криків та образ вирішують непорозуміння.	<u>Спілкування</u> : емоційне, дійове, конструктивне, захоплене, доказове, порівняльне. <u>Характерні прояви</u> : - розмовляють впевнено, інколи на підвищених тонах; - не завжди думають перед тим як сказати. - нестриманість у висловлюваннях; - наполягання на своїй точці зору.
	Невербальна поведінка	<u>Поведінка</u> : дисциплінована, критична, самоконтрольована, виконує те, що вважає за потрібне.	<u>Поведінка</u> : регульована, розкута, ціленаправлена, не поступна, вперто-розрахункова, домінуюча.

Для дослідження неусвідомленого стану агресії ми використали модернізовані проєктивні малюнкові методики, що зазначали лише ті ознаки в малюнку дітей, що вказували на агресію: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу".

Для вивчення в дітей початкових класів моделей їх поведінки нами були проаналізовані праці В. Амен, А. Басс, А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, О. Романова, І. Фурманова та інших учених, систематизовані та логічно поєднані засоби діагностики неусвідомленої агресії, критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" методику, яка досліджувала агресію в молодших школярів у трьох основних сферах: "Я у сім'ї", "Я у соціумі" і "Я-Особистість".

Щоб зрозуміти, як молодші школярі з різним рівнем моленнєвого розвитку усвідомлювали свою агресію за станом та поведінкою, нами був сформований опитувальник. Опитування проводили із молодшими школярами після виконання ними завдань з модифікованої методики. Обраний метод дослідження складався з шести фруструючих запитань, які спонукали молодших школярів демонструвати своє ставлення до колективу та сім'ї.

Для дослідження агресивної поведінки у молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком ми обрали невиключений метод спостереження, який проводився в момент діагностики стану агресії, моделювання поведінки у свідомості, усвідомлення агресії, враховуючи стосунки досліджуваних дітей із людьми, що їх оточують.

**Аналіз результатів дослідження показав, що стан контрольованого підвиду агресії саморегульованого виду найбільше переживали діти з ФНМ (97 %), з нормальним психофізіологічним розвитком (95 %) дещо менше учні з ФФНМ (91 %), і найменше – з НЗНМ (88 %).**

Наявність цього підвиду агресії найкраще проявлялася на малюнках де зображення з використанням чітких, рівномірних та гнучких ліній, з переважанням зелених кольорів знаходилися трохи вище нижньої лінії аркуша паперу. Такі особливості зображень відповідно до інтерпретації авторів малюнкових методик (Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера К. Маховера, В. Х'юлса та ін.) характеризували в особистостях відчуття впевненості, самоконтролю, емоційну рівновагу та гнучкість вольових якостей. За змістом малюнки були добре намальовані, прикрашені явищами природи, або доповнені деталями одягу. У структурі зображення оцінювалася пропорційність героїв, їхній вид діяльності, позитивний настрій, адекватна поведінка. Зображенні на малюнках

деталі вказували на наявність у дітей почуття власної гідності, внутрішнього спокою, рівноваги та вміння розподіляти свої сили.

Так, наприклад, під час малювання "Малюнок неіснуючої тварини" діти використовували плавні заокруглені лінії, без різких виступів. Часто зображали поруч ще одну тварину, що характеризувало ознаку колективізму та потребу прикрашати себе перед іншими. Не завжди учням різних категорій, котрі набирали більшість балів за контрольованим підвидом агресії, вдавалося творчо підходити до завдання.

Зображуючи свою сім'ю, молодші школярі, в малюнках яких переважав аналізований підвид агресії, намагалися показати своїх рідних добрими й веселими у процесі будь-якої діяльності. Зазвичай, малювали їх на природі, де світило і навіть у деяких посміхалося сонце.

Результати аналізу малюнків сім'ї свідчать, що улюблених членів родини діти малювали першими зліва, улюбленці були вищі та об'ємніше від інших членів родини. Деталі малюнка теж зображено сумлінно. У більшості дітей цього підвиду улюбленим персонажем були матері, котрі були лідерами у сім'ї, а отже, прикладом для наслідування; їх думка в родині, була провідною. Другу, не менш важливу, роль у сім'ї діти віддавали татусям. Їх вони малювали поруч з матерями, але не дуже яскравими кольорами й невеликими за розміром. Такі малюнки свідчать, що татусі налаштовані оптимістично, є веселими, енергійними, з задоволенням проводять вільний час зі своїми дітьми. У братів та сестер претендування на лідерство в сім'ї не дуже відчутне, на що вказували такі особливості на малюнках, як зображення їх поруч із улюбленими членами сім'ї, тому в дітей вираженої агресії до них не спостерігалось. Деяка частина учнів на своїх малюнках чимале значення приділила дідусеві й бабусі, котрі намальовані поряд із самою дитиною, що свідчило про повагу і довіру дітей до старшого покоління.

Діти з одного класу зображували на своїх малюнках, тих учнів із якими дружили, і звісно, малювали їх гнучкими лініями, обираючи для них приємні кольори. Намальовані персонажі були з посмішками на обличчі, гарно одягненні, з кульками чи квітами в руках, або просто тримали один одного за руку. Все це характеризувало вміння у будь-яких ситуаціях адекватно оцінити та проаналізувати свої можливості, не дозволяти емоціям перемогти, а також спокійно вирішувати суперечки.

**Стан змагального підвиду саморегульованого виду агресії** переживали більшою мірою діти з нормальним психофізіологічним розвитком (96 %) та ФНМ (91 %), дещо менше – учні з НЗНМ (88 %) та з ФФНМ (83 %).

Малюнки, що позначали **змагальний підвид агресії** за трьома малюнковими методиками, були розташовані над середньою лінією

аркуша паперу, що за якісними показниками розкривало оптимістичний характер їх авторів і намагання завжди бути в центрі уваги, отримувати винагороди і певні заохочення за свою діяльність. Використання занадто великої штриховки характеризувало їх розрахунковість, несприйняття обмежень та відчуття тривожності. За змістом, кольором, структурою та зображенням героїв малюнки відрізнялись ускладненими деталями, а персонажі – яскравістю, індивідуальністю, великими розмірами, зокрема очей, вух, пальців, а також переважанням синього кольору. Це, звісно, свідчило про енергійність, цілеспрямованість, активність цих дітей, а також визначну імпульсивність у прийнятті важливих рішень і ставлень до себе як до унікальної особистості.

Так, під час створення фантастичної тварини, діти могли наділити її містичністю, відважністю, незвичайністю, малюючи нестандартні крила, одяг, різні природні явища. Таке домальовування додаткових деталей нефункціонального змісту та розмальовування героїв у яскраво-сині кольори розкривало творчі та енергійні натури цих дітей. Зазвичай персонажі у них були розташовані посередині або в низу аркуша паперу, виконані чіткими впевненими лініями, без різких виступів. У своїх творчих роботах часто зображали кількох незвичайних тварин, що характеризувало прагнення дітей до спілкування з людьми. Яскравість, фантастичність, нетиповість малюнків свідчила про їх активність, яка могла виражатися в суперництві, або в змаганні за лідерські позиції у своєму оточенні.

На малюнку своєї сім'ї більшість молодших школярів із різним мовленнєвим розвитком виділяла всіх своїх близьких родичів, розташовуючи себе біля сильних та поважних персон, що характеризувало прагнення дітей займати таке ж саме авторитетне та лідерське становище у своїй сім'ї. На обличчях людей малювали великі очі, вуха, довгі пальці, а в одязі та в декораціях – відтінки синіх кольорів, що свідчило про високий дитячий рівень домагань, прагнення бути найкращими, унікальними та неповторними навіть у сім'ї.

Працюючи над завданням "Малюнок мого класу", більшість дітей зображала лише тих учнів, котрі були лідерами колективу. Молодші школярі, особливо дівчата, на обличчях своїх персонажів добре малювали очі, вії, ніс, губи, а на голові - гарні зачіски. Хлопці зображали статуру, позитивний настрій, рід діяльності. На кожному малюнку рисували себе посередині або біля авторитетної особи, що визначало їх високу самооцінку, цілеспрямованість, активність, прагнення керувати іншими. Дітей надзвичайно турбувала думка навколишніх про себе, тому вони весь час намагалися бути в центрі подій та цікавитися новою інформацією.

**Аналіз результатів дослідження моделювання поведінки у**



**свідомості.** ...Молодші школярі з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, які найбільше моделювали поведінку за саморегульованим видом агресії, були поділені нами на дві групи. Дітям першої групи, було важко обирати картинки, що характеризували агресивні дії того чи того персонажа. Вони, загалом, зупинялися на менш агресивних діях малюнка персонажа. Аналіз матеріалів дослідження засвідчив, що таким учням належав **контрольований підвид саморегульованого виду агресії**, який більшою мірою спостерігався в дітей з ФНМ (100 %). Дещо меншою мірою поведінку цього підвиду моделювали учні з нормальним психофізіологічним розвитком (96 %), з ФФНМ (95 %) та з НЗНМ (94 %).

Молодші школярі другої групи зупиняли свій вибір на картинках, що характеризували рішучі, цілеспрямовані, енергійні та активні дії ілюстрованих героїв. Ними були обрані малюнки з моделями поведінки контрольованого та демонстративного підвидів агресії, що вказувало на **змагальний підвид саморегульованого виду агресії**. Частіше моделювали поведінку з таким підвидом молодші школярі з ФФНМ (95 %), з НЗНМ (94 %), з нормальним психофізіологічним розвитком (92 %) і найменше з ФНМ (81 %).

**Аналіз результатів дослідження усвідомленої агресії.** У процесі дослідження за методом опитування діти з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком адекватно сприймали запитання, надавали повні та відверті відповіді які фіксувалися у бланку досліджень. Емоційний зміст їх відповідей указував на усвідомлення ними того чи того виду та підвиду агресії. Так, **контрольованого підвид агресії саморегульованого виду**, найкраще усвідомлювався дітьми з нормальним психофізичним розвитком (48 %) та з ФНМ (45 %), меншою мірою агресію цього підвиду усвідомлювали учні з НЗНМ (38 %) та з ФФНМ (26 %).

Молодші школярі яким був притаманний цей підвид агресії, легко йшли на контакт із експериментатором, упевнено та чітко відповідали на всі поставлені запитання. Наприклад на питання "Як ти почуваєш себе коли програєш у комп'ютерній грі або в інших іграх?" більшість дітей відповідала, що не відчували дискомфорту від програшу, могли спокійно продовжувати гру; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – вони намагалися вибачитися перед татом і мамою, щоб їх не засмучувати; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – прагнули мирно обговорювати конфліктну ситуацію зі своїми однолітками; "Як відреагують твої батьки на твій поганий вчинок?" – їх батьки пояснювали наслідки негативного вчинку; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок " – діти були впевнені, що нічого поганого вони зробити не можуть, тому припускали, що їх пробачать;



"Як будуть ставитись до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" – більшість учнів сказала, що вони гарно навчаються, і тому однокласники завжди до них "нормально" ставляться.

Усвідомлення змагального підвиду саморегульованого виду агресії найбільше спостерігалось у дітей з ФФНМ (56 %) та з ФНМ (55 %), менше його розуміли учні з нормальним мовленням (49 %) та з НЗНМ (31 %).

Відповіді таких учнів характеризувалися відвертістю, принциповістю та осмисленістю власних вчинків. Так, наприклад, на запитання "Як ти почуваєшся, коли програєш у комп'ютерній грі, або в інших іграх?" діти зазначали, що поразки в іграх їх не турбують і будуть грати, доки не переможуть; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – у таких ситуаціях вони вибачалися перед батьками, обіцяючи на майбутнє не засмучувати рідних; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – досліджувані зазначали, що не звертали на таких дітей уваги, або пробували пояснити, у чому вони не праві; "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?" – більшість учнів указували, що дорослі завжди пояснювали їм про наслідки їх вчинків; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок" – діти впевнені, що однолітки зможуть зрозуміти їх наміри; "Як будуть ставитися до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" – діти вказували, що на їх низьку оцінку ніхто з однокласників не реагує, бо вони вчаться добре.

**Аналіз результатів дослідження моделей поведінки в життєвих ситуаціях** засвідчив, що учні з саморегульованим видом агресії під час виконання будь-яких завдань відрізнялися від інших школярів позитивним емоційним настроєм, урівноваженістю, відвертістю. Так, **контрольований підвид агресії саморегульованого виду** найбільшою мірою був виявлений у дітей з НЗНМ (69 %) та з нормальним мовленнєвим розвитком (56 %), менше в учнів з ФНМ (42 %), і найменше – з ФФНМ (26 %). Учні з аналізованим підвидом поводити себе ввічливо, у деяких з них спостерігалася надзвичайна самовпевненість, надмірний педантизм і самоконтроль у всіх видах діяльності. Вони постійно контролювали ситуацію навколо, шукали помилки в інших та характеризували недоліки своїх однолітків. У процесі роботи з модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою ретельно обмірковували та пояснювали кожен вибір: "Так робити не можна..." , "Я завжди слухаюся своїх батьків...", "А тут дитина на всіх картинках погано себе поводить... і немає хорошої відповіді...".

На присутність змагального підвиду саморегульованого виду агресії вказувала більша кількість учнів з нормальним мовленням (54 %) та з ФНМ (51 %), дещо менше - діти з ФФНМ (30 %) та найменше – з НЗНМ (25 %). У школі вони добре вчилися, на заняттях прагнули

отримати високу оцінку як від учителя, так і від своїх однокласників, яким вони постійно допомагали. Будь-яка справа, за яку б вони не взялися, мала бути зроблена краще, ніж інші. Від решти учнів відрізнялися загальною активністю, комунікабельністю, оптимістичністю, цілеспрямованістю, впевненістю у своїх можливостях, позитивністю в емоціях. У період дослідження за модифікованою методикою ці діти з нетерпінням чекали своєї черги. При виконанні завдань їм завжди заважала непосидючість та надзвичайно допитливість. Вони завжди допомагали нам перегортати сторінки в методичному альбомі, щоб швидше виконати наступне завдання. Характеризуючи поведінку малюнкowego персонажа, часто повторювали: "Не допомагайте, я сам (сама)...", або "Я знаю, знаю як треба обрати, дивіться...". За свою діяльність постійно очікували схвалення або заохочень, бажали бути в центрі уваги, або ж попереду.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, нами було визначено, що великий відсоток досліджуваних дітей (93 %) переживали стан контрольованої агресії. Більшість з них (96 %) уявляла ці моделі поведінки, менше (39 %) усвідомлювали і використовували в житті (48 %). Зокрема, найменше цей стан і моделі поведінки розуміли учні з ФФНМ. Найбільше використовували на практиці діти з НЗНМ та з нормальним мовленням. Краще усвідомлювали такий стан і поведінку але не використовували в ситуаціях учні з ФНМ.

Стан змагальної агресії був притаманний більшості досліджуваних дітей (90 %). 91 % уявляла ці моделі поведінки, менше (48 %) усвідомлювали і використовували у житті (40 %). У процесі експерименту було визначено, що велика кількість дітей з нормальним мовленням та з ФНМ переживали даний стан, і менша – моделювала таку поведінку у своїй свідомості. А учні з ФФНМ та з НЗНМ навпаки, у більшості уявляли моделі змагальної поведінки, ніж переживали цей стан. Також було виявлено, що не всі діти як з нормальним психофізичним розвитком так і з ПМР розуміли свій внутрішній стан та поведінку з даною агресією. І менше з них, особливо з вадами мовлення, могли реалізовувати свої можливості. Найбільше активні дії у різних сферах діяльності були притаманні школярам з нормальним мовленням, але як показує дослідження не всі з них, усвідомлювали свій стан та поведінку.

### **Список використаних джерел**

**Психология человеческой агрессивности** : хрестоматия / сост. **К. В. Сельченко**. – Минск : Харвест, 2005. – 656с.; **Романов А. А.** Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностические и коррекционные методики / А. А. Романов. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 48

с.; **Фурманов И. А.** Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 199 с.

**Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel**

**Psihologija chelovecheskoj agressivnosti** : hrestomatija / sost. **K. V. Sel'chenok**. – Minsk : Harvest, 2005. – 656s.; **Romanov A. A.** Igroterapija: kak preodolet' agressivnost' u detej : diagnosticheskie i korrekcionnye metodiki / A. A. Romanov. – M. : Shkol'naja Pressa, 2003. – 48 s.; **Furmanov I. A.** Detskaja agressivnost': psihodiagnostika i korrekcija / I. A. Furmanov. – Minsk : Il'in V. P., 1996. – 199 s

**O. B. Belova Studies of self-regulating type of aggression in elementary school kids with the disorder of speech development.** This article introduced the results of studies of self-regulating type of aggression (including controlled and the competitive subtypes of aggression) in elementary school kids with the disorder of speech development (DSD). There have been discoveries of sides of aggression and a level of its demonstration in kids with normal physical and psychological development and also in kids with phonetic underdeveloped speech (PhUS), phonetic-phonemic underdeveloped speech (Ph-PhUS) and unsharply manifested general speech underdevelopment (UGSU). Also there was a comparison of specific signs of aggression in 3 subjects: "I am an individual", "I am in a family", "I am in a society". The detailed analysis of the scientific theoretical approaches as for the determination of aggression gives the reasons to confirm that the majority of modern and classical scientists have analysed the concept of aggression from two points of view: the aggression is any form of behavior aimed to the insult, doing harm to another living being (Bandura, Berkovits, Buss & Durkee, Bjutner, Dollard & Miller, Zaporozhets, and others), or "the aggression" is one of the forms of activeness, which can have positive negative manifestation as well (Bondarenko, Venoslovskay, Levitov, Lorents, Mej, Rotenberg, Fromm and others). That's why our investigation is devoted to the analysis of the children's aggression from two points of view: positive phenomenon which corresponds to the vital interest, self-defense as well as negative, which corresponds to the cause another person or oneself some suffering (harm).

**Key words:** aggression, aggressive behavior, kinds and types of aggression, controlled aggression, competitive aggression.

Received 24.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 22.06.2015

УДК: 376.1-056.3:32:331.108

**І.М. Вишнева**  
[goraved@mail.ru](mailto:goraved@mail.ru)

## **ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ОБЛАСНОЇ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ**

---

Vyshneva I. M. Correctional and development organization working with children with mental retardation in a regional psychology-medico-pedagogical consultation / I.M. Vyshneva// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohlenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1. - Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 28–37

---

**І.М. Вишнева Організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах обласної психолого-медико-педагогічної консультації.** У статті проаналізовано сучасний стан проблеми організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР). Зазначено, що одним із напрямів діяльності обласних психолого-медико-педагогічних консультацій є сприяння впровадженню інклюзивного навчання, надання корекційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі дітям із ЗПР. Визначено, що порушення дітей із ЗПР проявляється в органічному недорозвиненні усіх нервово-психічних функцій, починаючи з простіших (моторики, елементарних емоцій), і закінчуючи вищими, що забезпечують пізнавальні процеси. Підкреслено, що для дітей із ЗПР характерні незрілість емоційно-вольової сфери, недостатній рівень знань і бідність уявлень про оточуючий світ, порушення рухових здібностей, пов'язаних з координацією рухів.

Розглянуто принципи побудови корекційних програм. Висунуто припущення, що застосування корекційно-розвиткової програми, складеної на теоретичних та практичних засадах корекційної педагогіки з використанням елементів танцювально-ігрового тренінгу, вплине на розвиток емоційно-вольової сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Автором статті зазначено, що під час розробки авторської програми, висувалося припущення, що для організації ефективної корекційної роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, важливим аспектом є включення корекційних завдань, що передбачають

розвиток дитини одночасно на трьох рівнях: на рівні тіла, свідомості, емоцій. Тому, працюючи над складанням корекційно-розвивальної програми для дітей із ЗПР в умовах обласної психолого-медико-педагогічної консультації, автором було використано елементи, підходи, методи танцювально-рухової терапії для розвитку емоційно-вольової сфери, довільної саморегуляції дітей із затримкою психічного розвитку засобами танцювально-ігрового тренінгу.

У процесі практичної апробації розробленої програми доведено, що тіло і психіка є рівноцінними силами в інтегрованому функціонуванні людини, які між собою взаємопов'язані: зміни у емоційній, розумовій або поведінковій сферах, викликають зміни в усіх областях.

**Ключові слова:** діти із затримкою психічного розвитку, корекційно-педагогічна робота, інклюзивне навчання, психолого-медико-педагогічна консультація.

**И.Н. Вишневая. Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития в условиях областной психолого-медико-педагогической консультации.** В статье рассматривается проблема организации коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития в условиях областных психолого-медико-педагогических консультаций.

Одним из направлений деятельности областных психолого-медико-педагогических консультаций является сопровождение инклюзивного обучения, предоставление коррекционной помощи детям с нарушениями психофизического развития, в том числе, детям с задержкой психического развития, которые обучаются в общеобразовательных школах. Для детей с задержкой психического развития характерны незрелость эмоционально-волевой сферы, недостаточный уровень знаний и представлений об окружающем мире, нарушения двигательных способностей, связанных с координацией движений.

Анализ работ специалистов в области коррекционной педагогики, танцевально-двигательной терапии повлиял на выбор методов, подходов при создании коррекционно-развивающей программы для детей с задержкой психического развития.

Автором статьи выдвинута гипотеза, что для организации эффективной коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, важным аспектом является включение коррекционных задач, предусматривающих развитие ребенка одновременно на трех уровнях: на уровне тела, сознания, эмоций.

В статье описываются теоретические и практические принципы коррекционной педагогики, которые в сочетании с элементами

танцевально-игрового тренінга можуть ефективно повлиять на розвиток емоційно-вольової сфери дітей з затримкою психічного розвитку.

В ході практичної апробації розробленої корекційно-розвиваючої програми, було підтверджено, що тіло і психіка являються рівноцінними взаємозв'язаними між собою силами. Змінення в емоційній, умовній або поведінчеській сфері, викликають змінення в тілесних відчущеннях, рухах, і навпаки.

**Ключевые слова:** діти з затримкою психічного розвитку, корекційно-педагогічеська робота, інклюзивне навчання, психолого-медико-педагогічеська консультація.

**Постановка проблеми.** Актуальними завданнями корекційної педагогіки на сьогодні є створення спеціальних умов для навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, розкриття їх особистісного потенціалу, інтеграції дітей у суспільство. Важливу роль у виконанні цих завдань відіграють корекційні педагоги, практичні психологи, соціальні педагоги, консультанти психолого-медико-педагогічних консультацій (далі – ПМПК), які використовують різні технології для психолого-педагогічної корекції особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** В умовах корекційно-розвиткового напрямку діяльності обласні психолого-медико-педагогічні консультації здійснюють супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку з метою реалізації їх права на отримання рівного доступу до якісної освіти. Особлива увага консультантами ПМПК приділяється дітям з порушеннями розвитку, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах в умовах інклюзії й не отримують професійної корекційної допомоги.

Значну частину серед цих дітей займають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше. Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед учнів, особливо початкової школи, які стійко не встигають і потребують спеціальної допомоги та соціально-трудової адаптації у процесі навчання.

Відомо, що дитина, яка не знаходить свого місця в школі через труднощі в навчанні, найчастіше шукає самоствердження в асоціальній поведінці. Тому своєчасна корекція розвитку дітей є водночас розв'язанням проблеми шкільного невстигання та профілактики правопорушень учнів. Отже, налагодження системи корекційної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку набуває важливого суспільного значення.

Дослідження науковців М. С. Певзнер, Т. А. Власової, К.С.Лебединської, Т.М. Павлій, І.Г. Єременко, В.О. Лапшина, Б.П. Пузанова, Л.Н. Блинової, Т.В. Сак, які займалися проблемою



навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку, дають змогу розглядати ЗПР як граничний стан психічного розвитку, для якого характерні розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери.

Сьогодні школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі дітей із ЗПР. Для організації інклюзивного навчання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу загального призначення і представляє собою систему освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, існує нагальна потреба у запровадженні системи заходів для поліпшення корекційної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, актуальною проблемою для сучасного суспільства є створення умов для розкриття потенціалу дітей з особливими освітніми потребами в умовах освітнього процесу, збереження їх психічного здоров'я, попередження дезадаптації. Відсутність своєчасної корекційної допомоги гальмує і ускладнює розвиток дітей із ЗПР, що призводить до низки проблем, пов'язаних з якістю освітнього процесу, з труднощами соціалізації.

Проблема організації корекційної роботи з дітьми із ЗПР, спрямованої на розвиток психічних процесів, словесно-логічних операцій, формування довільної психічної активності, попередження емоційної нестійкості і порушень поведінки розглядалася в працях Е. С. Слепович, А. М. Полякова, С.П. Миронової, М.П. Матвєєвої, Б.К. Тупоногова, Т.В. Сак.

Важливо відзначити, що автори статей та робіт з організації корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку розкривають тему розробки корекційно-розвиткових програм недостатньо.

Так, в своїх роботах, науковці визначають корекційно-педагогічні задачі, спрямовані на корекцію пізнавальних, психічних процесів засобами дидактичних, навчальних вправ. Використанню методів, вправ, спрямованих на спілкування з тілом людини, формування навичок керування ним; емоційне вивільнення, внаслідок чого відбуваються ефективні зміни у тілі, почуттях особистості, не приділяється достатньої уваги.

Також, недостатньо розкритими залишились питання щодо особливостей організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій; ефективності використання елементів танцювально-ігрового тренінгу для розвитку емоційно-вольової сфери дітей із ЗПР.

З урахуванням цього протиріччя була обрана тема **статті, метою** якої є визначення та теоретичне обґрунтування застосування сучасних

методів організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах психолого-медико-педагогічної консультації.

**Виклад основного матеріалу.** Серед завдань, що постають перед обласними психолого-медико-педагогічними консультаціями, методичними установами системи освіти і науки України, є організація корекційно-розвиткового напрямку діяльності, спрямованого на здійснення супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку, розкриття їх особистісного потенціалу, формування цілісного сприйняття дитиною себе та оточуючого світу, соціалізацію.

Для здійснення системної психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання, за індивідуальною формою в домашніх умовах, консультанти Харківської обласної психолого-медико-педагогічної консультації (ХОПМПК) складають корекційні програми й організовують корекційно-розвиткову роботу з дітьми різних нозологій. Для реалізації корекційно-педагогічної роботи передбачається оптимальний відбір технологій, які сприяють інтелектуально-емоційному розвитку; організації взаємодії педагога і дитини на основі діалогового підходу; активізації інтелектуального, емоційного розвитку; порівняльному аналізу ефективності роботи фахівців освіти.

Перевагами досвіду корекційно-розвиткової роботи консультантів Харківської обласної психолого-медико-педагогічної консультації можна вважати те, що з дитиною водночас паралельно можуть працювати різні фахівці: олігофренопедагоги, практичні психологи, учителі-логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги.

Труднощі побудови корекційно-педагогічних програм для дітей із затримкою психічного розвитку, обумовлені різноманітним проявом психофізичних порушень, поєднанням незрілості емоційно-вольової сфери та не сформованості пізнавальної діяльності.

Л.С. Виготський зазначав про те, що основним змістом корекційної роботи виступає створення психолого-педагогічних умов для формування вищих форм психічної діяльності з опорою на базові закони онтогенетичного розвитку. Основною формою профілактики виникнення відхилень або недоліків у розвитку на наступних вікових ступенях, він вважав, стратегію реалізації потенційних можливостей дитини на кожній стадії вікового розвитку [13, с.102].

У спеціальній довідковій літературі поняття «корекція» трактується як система спеціальних педагогічних, психологічних заходів, спрямованих на подолання або послаблення недоліків розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зорієнтованих на виправлення не тільки окремих порушень, але й на формування особистості всіх категорій дітей з психофізичними вадами [4, с. 229].



Слід зазначити, що психолого-педагогічна корекція дітей з особливостями психофізичного розвитку вважається ефективною при правильно організованому розвиваючому середовищі. В умовах цілеспрямованої корекційної роботи важливе значення для визначення шляхів, методів і конкретного змісту; основою для вибору оптимальної корекційно-розвиваючої програми; комплексного підходу має спостереження за динамікою розвитку дитини із порушеннями психофізичного розвитку.

Динаміка психічного розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку залежить від розуміння закономірностей психічного розвитку дитини, варіанту дефекту, рівня інтелектуально-емоційного розвитку, особливостей розумової працездатності, своєчасної корекції [13, с.22].

При складанні корекційно-розвиткових програм консультанти Харківської обласної психолого-медико-педагогічної консультації використовували основні теоретичні засади розробки та запровадження корекційних програм.

Так, при формулюванні корекційно-педагогічних цілей було враховано, що цілі:

- формулюються в позитивній, а не в негативній формі;
- повинні бути реалістичними і співвідноситися з тривалістю корекційної роботи;
- мають бути привабливими і оптимістичними, викликати бажання і прагнення у дітей з порушеннями психофізичного розвитку їх досягти;
- враховують індивідуальні та психологічні можливості дитини, співвідносяться з існуючими соціально-педагогічними умовами і мікросоціумом дитини.

Важливим аспектом корекційної роботи є поєднання діагностичного та корекційного напрямів роботи консультантів. Діагностична частина роботи включає медичне, психологічне, педагогічне, логопедичне дослідження дитини з особливими освітніми потребами, що дозволяє прогнозувати її подальший розвиток в умовах адекватної педагогічної корекції, динамічного вивчення, згідно концепції Л.С. Виготського про актуальний і потенційний рівні інтелектуального розвитку дитини.

Таким чином, корекційно-педагогічна робота консультантів Харківської обласної ПМПК з дітьми з порушеннями розвитку спрямована на формування базових складових психічного розвитку й враховує особливості, потреби та потенційні можливості дітей, не охоплених спеціальною допомогою в дошкільних та шкільних навчальних закладах .

Розробляючи програму корекційної роботи з дітьми із ЗПР, були враховані наступні чинники: по-перше, необхідність проведення дослідження інтелектуального, емоційного і особистісного розвитку

дітей; визначення рівня формування базових складових психічного розвитку (сенсомоторного розвитку дітей, розвитку перцептивних та інтелектуальних дій; формування структури розумової, моторної діяльності). По-друге, корекційна робота спрямована на корегування емоційного розвитку: попередження емоційних розладів, формування базової афективної регуляції; розвиток навичок комунікативної діяльності, вміння будувати конструктивні взаємодії в групі.

Враховуючи зазначене вище, нами було складено корекційно-розвиткову програму для дітей молодшого шкільного віку, які мають затримку психічного розвитку, розраховану на 12 годин: 12 занять по 1 годині. Метою програми є розвиток емоційно-вольової сфери, довільної саморегуляції дітей із затримкою психічного розвитку засобами танцювально-ігрового тренінгу.

Сутність корекційної програми з дітьми із ЗПР полягає у корекційній та психологічній роботі одночасно на трьох рівнях: на рівні тіла, свідомості, емоцій.

Розширюючи спектр рухових можливостей тіла в просторі, розвивається моторна частина кори головного мозку. Зміни в моторній корі впливають на розвиток мислення і відчуття. Тому в корекційній програмі, важливе місце, приділяється формуванню тілесно-рухового сприйняття через дотики і рух у просторі, яке допомагає дітям з порушеннями інтелекту орієнтуватися в навколишньому середовищі, розрізняти властивості і якість предметів і дотиків.

Таким чином, відбувається корекція та розвиток вищих психічних функцій, засобами музики і спеціальних рухових та психокорекційних вправ.

Ефективність розробленої методики корекційно-розвиткової роботи з розвитку емоційно-вольової сфери, довільної саморегуляції дітей із затримкою психічного розвитку засобами танцювально-ігрового тренінгу, буде запроваджено та перевірено в умовах ПМПК, результати представлені в дипломній роботі «Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах обласної психолого-медико-педагогічної консультації».

**Висновки.** Підсумовуючи викладене вище, зазначимо доцільність використання сучасних методів організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах психолого-медико-педагогічної консультації. Це може здійснюватися шляхом запровадження корекційно-розвиткової програми танцювально-ігрового тренінгу. Опис результатів експериментального дослідження, отриманих нами під час дослідження, буде надана у наступних наших публікаціях. Перспективи подальших розвідок з цього напрямку ми вбачаємо у запровадженні системи корекційно-розвиткових занять з елементами танцювальної терапії в роботу з дітьми інших нозологій.

### **Список використаних джерел**

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с. Грёнлюнд Э. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э. Грёнлюнд, Н.Ю. Оганесян. – СПб. : Речь, 2005. – 288 с. 2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посібник / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с. 3. Дефектологічний словник : навч. посібник/ за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с. 4. Касицына М.А. Коррекционная ритмика : комплекс практ. материалов и технология работы с детьми ст. дошк. возраста с ЗПР / М. А. Касицына, И. Г. Бородина. – М. : Гном и Д, 2007. – 215 с. 5. Колесников Л. Движение, ты прекрасно! / Л. Колесников, Б. Никитюк, Л. Этинген. – М. : Просвещение, 2003. – 146 с. 6. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская. – Дефектология, 2006. – № 3– с. 15-27. 7. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с. 8. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с. 9. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с. 10. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер. – Дефектология, 1980. – №3. 11. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції : монографія / Т. В. Сак. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 246 с. 12. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А.М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с. 13. Ходоров Джоан. Танцевальная терапия и глубинная психология: Движущее воображение / Джоан Ходоров ; Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2009. – 221 с.

### **References**

1. Blinova L. N. Diagnostika i korekcija v obrazovanii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija : ucheb. posobie / L. N. Blinova. – M. : Izd-vo NC JeNAS, 2001. – 136 s. 2. Defektologichnij slovník : navch. posibnik/ za red. V.I. Bondarja, V.M. Sin'ova. – K. : MP Lesja, 2011. – 528 s. 3. Dehtjarenko T. M. Korekcijno-reabilitacijna robota v special'nih doshkil'nih zakladah dlja ditej z osoblivimi potrebami : navch. posibnik / T. M. Dehtjarenko, L. S. Vavina. – Sumi : VTD «Universitets'ka kniga», 2008. – 302 s.

4. Grjonljund Je. Tanceval'naja terapija. Teorija, metodika, praktika / Je. Grjonljund, N.Ju. Oganessian. – SPb. : Rech', 2005. – 288 s. 5. Kasicyna M.A. Korrekcionnaja ritmika : kompleks prakt. materialov i tehnologija raboty s det'mi st. doshk. vozrasta s ZPR / M. A. Kasicyna, I. G. Borodina. – M. : Gnom i D, 2007. – 215 s. 6. Khodorov Joan. Dance terapiya and depth psychology: Driving imagination / Trans. from English. – M., "Cogito Center", 2009. – 221 s. 7. Kolesnikov L. Dvizhenie, ty prekrasno! / L. Kolesnikov, B. Nikitjuk, L. Jetingen. – M. : Prosveshhenie, 2003 – 146 s. 8. Lebedinskaya K.S. Key issues clinics and taxonomy of mental retardation / K.S. Lebedinskaya. – Defectology, 2006. – №3 – 15-27 s. 9. Mamajchuk I. I. Psihokorrekcionnye tehnologii dlja detej s problemami v razvitii / I.I. Mamajchuk. – SPb. : Rech', 2006. – 400 s. 9. Mironova S.P. Pidgotovka vchiteliv do korekcijskoj roboti v sistemi osviti ditej z vadami intelektu : monografija / S.P. Mironova. – Kamjanec'-Podil's'kij : Abetka-NOVA, 2007. – 304 s. 10. Osnovy special'noj psihologii : ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / L. V. Kuznecova, L. I. Peresleni, L. I. Solnceva i dr. ; pod red. L. V. Kuznecovoj. – M. : Akademija, 2002. – 480 s. 11. Pevzner M.S. Clinical characteristics of children with mental retardation / M.S. Pevzner. – Defectology, 1980. – №3. 11. Sak T. V. Psihologo-pedagogichni osnovi upravlinnja uchbovoju dijal'nistju uchniv iz zatrimkoju psihichnogo rozvitku u shkoli intensivnoï pedagogichnoï korekciï : monografija / T. V. Sak. – K. : Aktual'na osvita, 2005. – 246 s. 12. Slepovich E.S. Rabota s det'mi s intellektual'noj nedostatochnost'ju. Praktika special'noj psihologii / E. S. Slepovich, A.M. Poljakov. – SPb. : Rech', 2008. – 247 s.

**Iryna Vyshneva. Correctional and development organization working with children with mental retardation in a regional psychology-medico- pedagogical consultation.** The article analyzes the state of the art on the theme of the organization of effective correctional and development work in a regional psychology-medico- pedagogical consultation with children who have mental retardation. One of the areas of regional psychology-medico-pedagogical consultation is to organize remedial assistance for children with impaired mental and physical development, especially children, who are trained in terms of inclusive education and do not receive assistance from correctional educators.

It is assumed that the correction and developing a program written in the theoretical and practical foundations of correctional pedagogy with elements of dance training game, affect the development of emotional and volitional children with mental retardation.

A violation of children with mental retardation manifests itself in an organic underdevelopment of nervous and mental functions, ranging from simple: motor skills, basic emotions, and ending with the highest providing cognitive processes. For children with mental retardation it is characterized by immature emotional and volitional, lack of knowledge and understanding about the world, violations of motor abilities related to the coordination of movements.

The author of the article suggested that for effective correctional work with children with mental retardation, it is important to introduce corrective tasks providing child development simultaneously on three levels: body, mind and emotions.

It is proved that the human body and mind are interrelated: changes in the emotional, mental or behavioral areas cause changes in all areas. Therefore, working on the preparation of correctional and development programs for children with mental retardation, the author has used elements, approaches, methods of dance movement therapy.

Established correction and development program for the development of emotional and volitional, arbitrary self-regulation of children with mental retardation means dance-game training will be implemented in Kharkov regional psychology-medico- pedagogical consultation.

**Key words:** children with mental retardation, correctional and pedagogical work, inclusive education, psychology-medico- pedagogical consultation.

Received 14.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 19.06.2015

УДК: 159.922.76-056.26:617.7

С. Б. Власенко

[sofiya\\_vl@ukr.net](mailto:sofiya_vl@ukr.net)

## ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЗОВНІШНОСТІ ОТОЧУЮЧИХ СЛІПИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

---

Vlasenko S. B. Features of evaluation of appearance surrounding people by blind younger students / S. B. Vlasenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1. - Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 37–48

---

**С. Б. Власенко. Особливості оцінювання зовнішності оточуючих сліпими молодшими школярами.** У статті розглянуто одну із основних проблем, спільних для соціальної та спеціальної психології – проблему сприймання та оцінювання зовнішнього вигляду оточуючих дітьми в умовах глибокої зорової депривації.

Основний акцент зроблено на визначенні особливостей оціночних суджень про зовнішність оточуючих у сліпих молодших школярів у порівнянні із їх здоровими однолітками, визначенні залежності оцінок зовнішності від наявності залишкового зору та віку дитини.

**Ключові слова:** глибокі зорові порушення, молодші школярі, оцінка зовнішності, соціальна перцепція, сліпі діти.

**С. Б. Власенко. Особенности оценивания внешности окружающих слепыми младшими школьниками.** В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем специальной и социальной психологии – проблема оценки внешности окружающих детьми в условиях глубокой зрительной депривации.

На основании теоретического анализа установлено, что при отсутствии зрения компенсаторную роль берут на себе тактильный и слуховой анализаторы. При этом наибольшую трудность составляет восприятие черт лица другого человека.

В соответствии с результатами эмпирического исследования выделены следующие типы оценок внешности окружающих слепыми детьми: эстетические, эмоциональные, замещающие, отсутствующие. Результаты исследования доказывают, что у слепых детей, как и у зрячих, доминируют эстетические оценки внешности, но их уровень сложности значительно ниже. Результатом процессов компенсации следует считать наличие эмоциональных и замещающих оценок у слепых.

Также доказано, что особенности оценок внешности окружающих у слепых детей имеют прямую зависимость от наличия остаточного зрения и возраста ребенка.

**Ключевые слова:** глубокие зрительные нарушения, младшие школьники, оценка внешности, социальная перцепция, слепые дети.

Політичні, економічні, культурні зміни, які відбуваються на сучасному етапі становлення Української держави, задають нові орієнтири в усіх сферах суспільного життя. В умовах сьогодення вплив соціального середовища на розвиток особистості чинить домінуючу роль. Даний вплив розкривається у понятті соціальної перцепції. Останню визначають як сприймання, вивчення, розуміння, оцінку людьми соціальних об'єктів; процес формування у свідомості людей образів соціальних об'єктів як результат сприймання, розуміння, пізнання людьми один одного. Первинним рівнем соціальної перцепції є сприймання зовнішнього вигляду та поведінки оточуючих. На думку О. Бодальова, саме від того як люди відображають та інтерпретують

зовнішність та поведінку один одного і яку сам оцінку дають даним характеристикам, залежать результати їх сумісної діяльності [2]. Невідповідність зовнішнього вигляду певним нормам та стандартам, які існують у даному суспільстві, породжує упереджене ставлення до особистості.

А. Оксюта, посилаючись на Р. Бердвістелла, зазначає, що в ході спілкування, більше 65% інформації передається невербально. Саме тому, будемо говорити не лише про естетичне, а і про інформаційне значення зовнішності особистості для міжособистісної взаємодії.

Особливої ваги проблема сприймання зовнішнього вигляду оточуючих набуває для осіб, які розвиваються в умовах глибокої зорової депривації. Неможливість візуального сприймання створює перешкоду для повноти розуміння партнера по спілкуванню; викривляє уявлення про людину як про біологічну та соціальну істоту; утруднює наслідування поведінки оточуючих.

Роботи тифлопсихологів та тифлопедагогів (К. Бюрклен, П. Віллей, В. Деніскіна, А. Крогіус, О. Литвак, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) доводять, що багато в чому саме зовнішність сліпої людини створює психологічний бар'єр на шляху взаємодії зі зрячими. Значно менше досліджень присвячено вивченню особливостей сприймання сліпими зовнішності оточуючих. Найбільш відомими з них є роботи В. Сверлова [5].

Беручи до уваги вищевикладене, слід зазначити, що актуальність теми полягає в тому, що уявлення про особливості зовнішнього вигляду оточуючих є невід'ємною складовою соціальної перцепції. Дані уявлення мають естетичне та інформаційне значення, що набуває особливої ваги в умовах зорової депривації. Станом на сьогодні проблема особливостей сприймання зовнішності оточуючих особами з глибокими порушеннями зору є недостатньо вивченою.

Дослідження соціальної перцепції проводилися такими вченими як Г. Андрєєва, В. Барабанщиков, О. Бодальов, А. Болдирев, О. Мельников, М. Обозов, А. Орлова, І. Сушков та ін.

У тифлопсихології можна виділити наступні напрямки роботи в межах даної проблеми: особливості сприймання фізичного образу людини (Є. Ачканова, Е. Лобкова, В. Сверлов); проблема розвитку невербальних засобів спілкування (Г. Григор'єва, І. Гудим, В. Деніскіна, Л. Зальцман); сприймання емоційних станів (Г. Нікуліна, Є. Синьова, Н. Скоробогатова); міжособистісна взаємодія (Т. Гребенюк, О. Литвак, І. Сасіна, Є. Синьова).

Визначено [3; 5], що сприймання зовнішності оточуючих сліпими здійснюється за рахунок використання збережених аналізаторів – тактильного та слухового. Основну складність у сприйманні



зовнішнього вигляду для сліпих дітей, становить сприймання рис обличчя, як власного, так і облич оточуючих.

Метою даної статті є встановлення особливостей оціночних суджень, за допомогою яких сліпі молодші школярі описують зовнішність оточуючих людей.

Емпіричне дослідження було проведене на двох групах дітей молодшого шкільного віку (досліджувані із глибокими зоровими порушеннями та досліджувані із нормальним типом розвитку зору). Було виділено молодшу (учні 1-2 класів) та старшу (учні 3-4 класів) групи. До складу молодшої групи були включені 44 досліджувані з глибокими вадами зору та 30 здорових досліджуваних. До складу старшої групи – 76 та 31 відповідно.

В залежності від гостроти залишкового зору сліпих школярів було розділено ще на дві групи: тотально сліпі та парціально сліпі. Загальна кількість тотально сліпих досліджуваних складає 86 осіб. Парціально сліпих – 34 особи.

Емпіричне дослідження особливостей оцінювання зовнішності оточуючих сліпими дітьми було проведене за допомогою методики «В гостях у казки». Дана методика містить у своєму складі дві частини. Перша частина методики передбачає групову пропедевтичну роботу, друга – індивідуальну діагностичну роботу. Метою застосування методики стала перевірка сформованості уявлень, виражених в оціночних судженнях, стосовно елементів образу фізичного Я особистості, особливостей зовнішнього вигляду пов'язаних з віком людини та її статтю на прикладі героїв казки Ш. Перро «Попелюшка» [4].

Беручи за основу зовнішній вигляд головних героїв казки «Попелюшка», було виділено такі образи, охарактеризувати які пропонували дітям: образ літнього чоловіка (на прикладі батька Попелюшки); образ дорослої жінки (на прикладі мачухи); образ красивого юнака (на прикладі принца); образ молодшої дівчини (на прикладі Попелюшки); образи некрасивих дівчат (на прикладі мачушиних рідних доньок).

Для аналізу результатів дослідження були використані адаптовані варіанти оцінок зовнішності особистості (ОЗ), запропоновані В. Богуславським [1], а саме:

1. Емоційні ОЗ. До емоційних оцінок зовнішності були віднесені відповіді дітей, у яких прослідковується позитивне чи негативне ставлення до елементів зовнішнього вигляду особистості чи до зовнішності в цілому.

2. Естетичні ОЗ. Сюди належать оцінки зовнішності, що поєднуються із конкретною вказівкою на риси зовнішнього вигляду.



Естетичні ОЗ можуть бути правильними та неправильними. Естетичні ОЗ можуть мати чотири рівні складності:

- високий (I) – дитина виділяє більше 5 частин тіла та надає кожній частині характеристику;
- середній (II) – виділено 3-5 частин тіла (фізичних ознак) та надана їм характеристика;
- низький (III) – дитина виділяє 1-2 частини тіла та (або) фізичні ознаки та надає характеристику кожній із них;
- нульовий (IV) – дитина перераховує частини тіла та (або) фізичні ознаки без надання їм характеристики.

3. Заміщуючі ОЗ – ті, в яких відсутні реальні образи, є схильність до переказування змісту казки, надається оцінка одягу казкового героя, оцінюються його фізіологічні можливості та ін.

4. Відсутні ОЗ.

Ці параметри були покладені в основу порівняльного дослідження. Дослідження особливостей оціночних суджень зовнішності літнього чоловіка представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Залежність ОЗ літнього чоловіка (на прикладі батька Попелюшки) від стану зору та віку дітей (%)<sup>5</sup>**

Характеристика контингенту		Оцінки зовнішності						
		Естетичні				Емоцій -ні	Заміщу -ючі	Відсутн і
		I р.	II р.	III р.	IV р.			
Стан зорової функції	Зрячі	65,6	19,7	14,7	-	-	-	-
		100						
	Сліпі	15	13,3	33,3	10	11,7	13,3	3,3
		71,6						
	п. с.	5,9	23,5	47,1	5,9	5,9	11,8	-
		82,4						
	т. с.	18,6	9,3	27,9	11,6	14	14	4,7
		67,4						
Вік	м. г. зрячих	40	30	30	-	-	-	-
		100						
	м. г. сліпих	18,2	9,1	18,2	18,2	13,6	13,6	9,1
		63,7						
	с. г. зрячих	90,3	9,7	-	-	-	-	-
		100						
с. г. сліпих	13,2	15,8	42,1	5,3	10,5	13,2	-	
	76,4							

<sup>5</sup> Тут та далі при оформленні таблиць були використані наступні умовні позначення: п. с. – парціально сліпі; т. с. – тотально сліпі; м. г. зрячих – молодша група зрячих; м. г. сліпих – молодша група сліпих; с. г. зрячих – старші група зрячих; с. г. сліпих – старші група сліпих.

Аналіз табличних даних засвідчує, що у зрячих дітей спостерігаються виключно естетичні ОЗ різних рівнів складності, при цьому вони можуть бути доповнені моральними та матеріальними оцінками (такі ОЗ отримали назву комбінованих, проте для спрощення опрацювання даних їх було розглянуто як естетичні). У сліпих молодших школярів естетичні ОЗ теж займають домінантне положення. Естетичні ОЗ є полісенсорними та мають якісно іншу основу формування у сліпих та у зрячих. В основу естетичних ОЗ зрячих дітей покладено візуальне сприймання, сліпих дітей – слухове.

У зрячих дітей переважають ОЗ високого (І) рівня сформованості – 65,6%. Даний рівень складності вважається найвищим. В той час як у сліпих дітей простежуються переважно ОЗ низького (ІІІ) рівня – 33,3%. Крім естетичних оцінок у групі сліпих молодших школярів спостерігаються також емоційні, заміщуючі та невеликий відсоток (3,3%) відсутніх ОЗ.

У парціально сліпих молодших школярів відсоткова частка естетичних оцінок зовнішності перевищує відсоткову частку даних оцінок зовнішності, наданих тотально сліпими дітьми ( $\varphi_{\text{емп.}}=1,73$ ,  $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ), у парціально сліпих досліджуваних оцінки низького та середнього рівнів сформованості зустрічаються набагато частіше, ніж у їх тотально сліпих однолітків, хоча у тотально сліпих дітей відсоткова частка ОЗ високого рівня (І) перевищує частоту відповідних ОЗ парціально сліпих ( $\varphi_{\text{емп.}}=1,98$ ,  $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ). Останнє можна пояснити значним вербалізмом суджень стосовно зовнішності особистості у тотально сліпих дітей.

Підвищення рівня сформованості естетичних ОЗ у обох групах досліджуваних спостерігаємо з віком. Так, зрячі діти старшої групи оцінюють зовнішність батька Попелюшки в основному за допомогою ОЗ високого рівня (90,3%), тоді як у зрячих дітей молодшої групи прослідковується приблизно рівний розподіл між оцінками високого, середнього та низького рівнів.

Серед естетичних ОЗ у старшій групі сліпих дітей спостерігається зниження кількості оцінок нульового (ІV) рівня ( $\varphi_{\text{емп.}}=2,2$ ,  $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ) та значне підвищення кількості ОЗ низького рівня ( $\varphi_{\text{емп.}}=2,8$ ,  $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ).

При оцінюванні зовнішності дорослої жінки, так само, як і при оцінюванні зовнішнього вигляду батька Попелюшки, у зрячих молодших школярів спостерігаємо виключно естетичні ОЗ. У сліпих дітей на естетичні ОЗ різних рівнів складності припадає 60% суджень, значний відсоток (26,7%) відповідей сліпих досліджуваних становлять емоційні ОЗ, 11,7% - заміщуючі оцінки та у поодиноких випадках (1,7%) відповіді відсутні (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Залежність ОЗ дорослої жінки (на прикладі мачухи Попелюшки) від стану зору та віку дітей (%)**

Характеристика контингенту		Оцінки зовнішності						
		Естетичні				Емоційні	Заміщуючі	Відсутні
		I р.	II р.	III р.	IV р.			
Стан зорової функції	Зрячі	45,9	34,4	14,7	4,9	-	-	-
		100						
	Сліпі	3,3	11,7	28,3	16,7	26,7	11,7	1,7
		60						
	п. с.	-	29,4	5,9	23,5	23,5	17,6	-
		58,8						
т. с.	4,7	4,7	37,2	14	27,9	9,3	2,3	
	60,6							
Вік	м. г. зрячих	40	30	20	10	-	-	-
		100						
	м. г. сліпих	-	-	31,8	13,6	45,5	4,5	4,5
		45,4						
	с. г. зрячих	51,6	38,7	9,7	-	-	-	-
		100						
с. г. сліпих	5,3	18,4	26,3	18,4	15,8	15,8	-	
	68,4							

Дані таблиці 2 ілюструють, що у сліпих досліджуваних переважають естетичні ОЗ нульового (16,7%) та низького (28,3%) рівнів сформованості. У зрячих – середнього (34,4%) та високого (45,9%) рівнів. У групі зрячих дітей найменша відсоткова частка (4,9) припадає на естетичні ОЗ нульового рівня, у сліпих найменший відсоток (3,3%) займають естетичні ОЗ високого рівня.

Перевірка залежності особливостей оцінок зовнішності дорослої жінки від наявності залишкового зору у сліпих молодших школярів показує перевищення кількості естетичних ОЗ низького рівня сформованості у тотально сліпих дітей ( $\phi_{\text{емп.}}=4,05$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ) та перевищення кількості естетичних ОЗ середнього рівня у парціально сліпих ( $\phi_{\text{емп.}}=3,5$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ). Невелика кількість естетичних ОЗ високого рівня у групі тотально сліпих досліджуваних (4,7%) є свідченням вербалізму уявлень у дітей, що має певне компенсаторне значення.

З віком у зрячих дітей зникають естетичні ОЗ нульового рівня, значно зменшується кількість естетичних оцінок низького рівня, що надає можливість говорити про певну залежність рівнів сформованості естетичних ОЗ дорослої жінки від віку дітей.

У сліпих дітей старшої групи з'являються оцінки середнього (18,4%) та високого рівнів (5,3%). У сліпих школярів спостерігаємо також зниження з віком емоційних ОЗ, а також підвищення заміщуючих ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=2,06$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ), відсутніх ОЗ у старших дітей не спостерігаємо. Останнє слід вважати наслідком розвитку компенсаторних процесів, коли відсутні уявлення про зовнішність іншої особистості, діти замінюють доступними для сприймання ознаками.

Перевірку особливостей оцінок зовнішнього вигляду молодого хлопця (юнака) було здійснено на прикладі принца із казки «Попелюшка». У зрячих дітей спостерігаємо виключно естетичні ОЗ, у сліпих домінують естетичні ОЗ, крім того прослідковуємо велику кількість емоційних, незначні кількість заміщуючих та відсутніх оцінок (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Залежність ОЗ юнака (на прикладі принца) від стану зору та віку дітей (%)**

Характеристика контингенту		Оцінки зовнішності						
		Естетичні				Емоційні	Заміщуючі	Відсутні
		I р.	II р.	III р.	IV р.			
Стан зорової функції	Зрячі	54,1	36,1	9,8	-	-	-	-
		100						
	Сліпі	8,3	11,7	31,7	10	31,7	3,3	3,3
		61,7						
	п. с.	5,9	11,8	58,8	5,9	11,8	5,9	-
		82,4						
т. с.	9,3	11,6	20,9	11,6	39,5	2,3	4,7	
	53,4							
Вік	м. г. зрячих	20	60	20	-	-	-	-
		100						
	м. г. сліпих	-	4,5	36,4	9,1	40,9	-	9,1
		50						
	с. г. зрячих	87,1	12,9	-	-	-	-	-
		100						
с. г. сліпих	13,2	15,8	28,9	10,5	26,3	5,3	-	
	68,4							

Аналіз табличних даних засвідчує, що у сліпих досліджуваних найбільша відсоткова частка припадає на естетичні ОЗ низького рівня сформованості (31,7%), у зрячих – високого (54,1%). У дітей, які мають залишковий зір, у порівнянні із тотально сліпими, спостерігаємо підвищення кількості естетичних ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=3,14$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ), зменшення емоційних ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=3,25$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ), не спостерігаємо відсутніх оцінок.

У групі зрячих дітей з віком зникають естетичні ОЗ низького рівня, знижується кількість естетичних ОЗ середнього та зростає кількість естетичних ОЗ високого рівнів сформованості. У сліпих дітей з віком зростає кількість естетичних ОЗ середнього рівня ( $\phi_{\text{емп.}}=2,06$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ) та з'являються більш складні естетичні ОЗ (високого рівня сформованості). З віком у сліпих знижується кількість емоційних оцінок та зникають відсутні ОЗ.

При описах образу Попелюшки молодші школярі з нормальним розвитком зорової функції, окрім естетичних ОЗ високого та середнього рівнів, використовували емоційні ОЗ (9,8%), а у сліпих поруч із

естетичними ОЗ прослідковуємо досить значну відсоткову частку емоційних оцінок (35%), незначну кількість заміщуючих (11,7%) та відсутніх (5%) (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Залежність ОЗ молодшої дівчини (на прикладі Попелюшки) від стану зору та віку дітей (%)**

Характеристика контингенту		Оцінки зовнішності						
		Естетичні				Емоційні	Замішуючі	Відсутні
		I р.	II р.	III р.	IV р.			
Стан зорової функції	Зрячі	44,3	45,9	-	-	9,8	-	-
		90,2						
	Сліпі	13,3	10	21,7	3,3	35	11,7	5
		48,3						
	п. с.	11,8	17,6	11,8	5,9	23,5	29,4	-
		47,1						
	т. с.	14	7	25,6	2,3	39,5	4,7	7
		48,9						
Вік	м. г. зрячих	10	70	-	-	20	-	-
		80						
	м. г. сліпих	-	4,5	18,2	4,5	59,1	4,5	9,1
		27,2						
	с. г. зрячих	77,4	22,6	-	-	-	-	-
		100						
	с. г. сліпих	21,1	13,2	23,7	2,6	21,1	15,8	2,6
		60,6						

Рівень естетичних ОЗ у дітей із нормальним зором значно перевищує рівень естетичних ОЗ, отриманих від досліджуваних із зоровою депривацією, при описах зовнішнього вигляду молодшої дівчини (див. табл. 4). Порівняння результатів емпіричного дослідження у двох групах сліпих дітей за критерієм наявності залишкового зору показує, що кількість естетичних ОЗ у тотально сліпих та парціально сліпих дітей є приблизно однаковою. У групі тотально сліпих підвищена кількість емоційних ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=1,71$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ) та наявні відсутні (7%), тоді як у парціально сліпих дітей спостерігаємо підвищену кількість заміщуючих ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=3,5$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ).

У зрячих досліджуваних усвідомлення особливостей зовнішнього вигляду молодшої дівчини покращується з віком, про що свідчить підвищення рівня естетичних ОЗ та відсутність емоційних оцінок у старшій групі. У групі сліпих дітей теж спостерігаємо покращення усвідомлення особливостей зовнішності з віком. Зокрема у старших дітей, порівняно із молодшою групою, частіше простежують естетичні ОЗ різних рівнів складності ( $\phi_{\text{емп.}}=3,63$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ), з'являються естетичні ОЗ високого рівня (21,1%). Також у старших дітей знижується відсоток емоційних ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=4,22$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ), спостерігається тенденція до зниження відсутніх оцінок та підвищується кількість заміщуючих ( $\phi_{\text{емп.}}=2,06$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,05$ ).

Особливості оцінювання зовнішнього вигляду некрасивих дівчат, перевірялися на прикладі сестер Попелюшки (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Залежність ОЗ некрасивої людини (на прикладі сестер Попелюшки)  
від стану зору та віку дітей (%)**

Характеристика контингенту		Оцінки зовнішності						
		Естетичні				Емоційн і	Заміщу ючі	Відсутні
		I р.	II р.	III р.	IV р.			
Стан зорової функції	Зрячі	59	31,2	-	-	-	9,8	-
		90,2						
	Сліпі	5	8,3	20	3,3	21,7	35	6,7
		36,6						
	п. с.	-	17,6	17,6	-	23,5	35,3	5,9
		35,2						
	т. с.	7	4,7	20,9	4,7	20,9	34,9	7
		37,3						
Вік	м. г. зрячих	30	50	-	-	-	20	-
		80						
	м. г. сліпих	-	9,1	9,1	-	27,3	45,5	9,1
		18,2						
	с. г. зрячих	87,1	12,9	-	-	-	-	-
		100						
	с. г. сліпих	7,9	7,9	26,3	5,3	18,4	28,9	5,3
		47,4						

При опрацюванні емпіричних даних було встановлено, що у зрячих досліджуваних переважають естетичні ОЗ середнього та високого рівнів (90,2%), також наявні заміщуючі ОЗ. У сліпих досліджуваних загальна відсоткова частка естетичних ОЗ значно менша (36,6%), значна кількість припадає на емоційні та заміщуючі оцінки (21,7% та 35% відповідно), наявні відсутні ОЗ (6,7%). Стан залишкового зору не чинить суттєвого впливу на особливості оціночних суджень зовнішності некрасивої особистості у сліпих дітей.

В усіх групах досліджуваних результати покращуються з віком. Зокрема у сліпих дітей з віком зростає кількість естетичних ОЗ ( $\phi_{\text{емп.}}=3,37$ ,  $\phi_{\text{емп.}} > \phi_{\text{крит.}}$ ,  $p < 0,01$ ) та підвищується рівень їх складності, про що свідчить поява естетичних ОЗ високого рівня.

Підсумовуючи вищевикладене слід зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку оцінка зовнішності оточуючих здійснюється переважно за допомогою суджень естетичного змісту. Встановлено, що кількість естетичних ОЗ у зрячих значно вища, ніж у сліпих. За своїми якісними характеристиками естетичні ОЗ зрячих знаходяться переважно на високому та середньому рівні сформованості, а у сліпих дітей – на низькому рівні. Окрім того, у сліпих досліджуваних частіше прослідковується нульовий рівень оцінок. Таким чином, слід відмітити важливість візуального сприймання у формуванні оціночних суджень стосовно зовнішнього вигляду оточуючих у молодших школярів.

Співставлення результатів у групах тотально сліпих та парціально сліпих дітей показує незначне збільшення кількості та покращення якості оцінок зовнішності оточуючих у групі парціально сліпих. Останнє свідчить про недостатність залишкового зору для формування адекватних ОЗ. В умовах зорової депривації значної ваги набувають інші ОЗ, а саме: у групі сліпих школярів спостерігаємо перевагу емоційних та заміщуючих ОЗ, у порівнянні зі зрячими. Появу даних оцінок ми пов'язуємо із розвитком процесів компенсації. Крім того, у групі сліпих дітей простежуються відсутні ОЗ, що свідчить про повну відсутність уявлень стосовно зовнішності оточуючих.

З віком відбувається покращення уявлень про зовнішність оточуючих і у зрячих, і у сліпих досліджуваних, про що свідчить підвищення частоти та рівня складності естетичних ОЗ, а також зниження частоти емоційних, заміщуючих та відсутніх ОЗ.

В перспективі подальших досліджень передбачена розробка та впровадження програм формування та корекції уявлень про зовнішність оточуючих у сліпих дітей.

### Список використаних джерел

**1.Богуславский В. М.** Оценка внешности человека: словарь / В. М. Богуславский. – М. : АСТ, 2004. – 254 [2] с.; **2.Бодалев А. А.** Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.; **3.Лобкова Э. Н.** Формирование представлений об облике человека в школе слепых / Э. Н. Лобкова // Специальная школа. – 1965. – № 4. – С. 42–44.; **4.Перро Ш.** Попелюшка : [для дошк. та мол. шк. віку] / Шарль Перро ; худож. Л. Гончарова. – К. : Преса України, 1998. – 16 с.; **5.Сверлов В. С.** Содержание представлений слепых о внешнем облике человека / В. С. Сверлов // Материалы совещания по психологии (1–6 июня 1955 г.). – М. : Изд-во Академии пед. наук. – 1957. – С. 653–660.

### Spisok vikoristanih dzherel

**1.Boguslavskij V. M.** Ocenka vneshnosti cheloveka : slovar' / V. M. Boguslavskij. – M. : AST, 2004. – 254 [2] s.; **2.Bodalev A. A.** Vospriyatie cheloveka chelovekom / A. A. Bodalev. – M. : Izd-vo MGU, 1982. – 200 s.; **3.Lobkova Je. N.** Formirovanie predstavlenij ob oblike cheloveka v shkole slepyh / Je. N. Lobkova // Special'naja shkola. – 1965. – № 4. – S. 42–44.; **4.Perro Sh.** Popeljushka : [dlja doshk. ta mol. shk. viku] / Sharl' Perro ; hudozh. L. Goncharova. – K. : Presa Ukraini, 1998. – 16 s.; **5.Sverlov V. S.** Soderzhanie predstavlenij slepyh o vneshnem oblike cheloveka / V. S. Sverlov // Materialy soveshhanija po psihologii (1–6 ijunja 1955 g.). – M. : Izd-vo Akademii ped. nauk. – 1957. – S. 653–660.

**S. B. Vlasenko. Features of evaluation of appearance surrounding people by blind younger students.** The article reveals interesting and unexplored question of special psychology – the features of perception and evaluation of appearance of surrounding people by blind younger students.



The analysis of the theoretical literature made it possible to conclude that perception by blind younger students of appearance of surrounding people doing with the help of hearing and touch. Particular difficulty lies in the perception of facial features of surrounding people.

Presented in the article the results of experimental studies show that younger pupils evaluation exterior personality is mostly aesthetic character. In their qualitative characteristics aesthetic appearance of people with good eyesight is more complex than the aesthetic appearance of blind assessment.

The result of the process of compensation for Blind Children is the emergence of emotional and vicarious estimation.

Decisive role in the perceived appearance of others and evaluation of visual perception plays an opportunity and age of children.

**Key words:** profound visual impairment, younger students, evaluation of appearance, social perception, blind children.

Received 23.04.2015

Reviewed 17.05.2015

Accepted 11.06.2015

**УДК 371(477):37.03:613.88**

**Л.М. Вовк**

[lilia.vovk.90@mail.ru](mailto:lilia.vovk.90@mail.ru)

## **ГЕНДЕРНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

---

Vovk L.M. Gender management system in modern school / L.M. Vovk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1. - Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 48–59

---

**Л.М. Вовк. Гендерна система управління у сучасній школі.** У статті розглянуто особливості теорії управління. Вивчено основні компоненти гендерної системи управління та визначено основні функції управління освітніми установами. Розглянуто образ педагога-керівника як фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору. сформовано концепцію внутрішкільного управління. Визначено ефективність управління як певної системи, у якій гендерний чинник не є визначальним, але необхідним. Досліджено

особливості управлінської культури та основне призначення педагогічного аналізу як функції управління. Виділено особливості вміння керівника організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, визначено процес управлінням педагогічним колективом через систематичну, планомірну, свідому і цілеспрямовану взаємодію суб'єктів управління. Дано визначення системі управління як сукупності скоординованих, взаємозалежних між собою заходів, спрямованих на досягнення значимої мети організації. Розглянуто управлінські функції та шляхи реалізації принципів і застосування ефективних методів управління. Вивчено основне призначення педагогічного аналізу як функції управління, в об'єктивній оцінці його результатів з наступним виробленням на цій основі рекомендацій з упорядкування керованої системи. Виділено основну ціль управлінської діяльності, зроблено перелік показників організаторської культури керівника. Розглянуто причини гендерної нерівності в управлінському процесі, дано визначення принципу гендерного паритету. Проаналізовано процес самореалізації та адаптації жінок та виділено умови, що сприяють різноманітності жіночого амплуа. Виділено основні умови розвитку жіночого менеджменту і становленню інституту управлінського лідерства. Досліджено стиль керівництва жінки-керівника, який є орієнтованим на стратегію винагороди. Запропоновано поєднання кращих якостей з різних стилів управління та формування комбінованого стилю управління, що призведе до формування ефективної стратегії управління. результатом управлінської діяльності жінки.

**Ключові слова:** освітня установа, управління школою, система управління, гендерний аспект, функції управління, принципи управління, гендерна політика, педагогічний аналіз.

**Л.М.Вовк. Гендерная система управления в современной школе.** В статье исследованы особенности процесса управления и выделены методы управления педагогическим коллективом. Рассмотрены особенности теории управления. Изучены основные компоненты гендерной системы управления и определены основные функции управления образовательными учреждениями. Выделено основную цель управленческой деятельности, сделано перечен показателей организаторской культуры руководителя. Исследованы особенности управленческой культуры и основное назначение педагогического анализа как функции управления. Выделены особенности умения руководителя организовать учебный процесс как педагогическое взаимодействие, определен процесс управлением педагогическим коллективом как систематическую, планомерную, сознательную и целенаправленную взаимодействие субъектов управления. Рассмотрены

управленческие функции и пути реализации принципов и применение эффективных методов управления. Рассмотрены образ педагога-руководителя как специалиста, способного к осуществлению междисциплинарных связей, который осознает значимость профессиональных знаний в контексте социо-культурного пространства. Сформирована концепция внутришкольного управления. Определена эффективность управления как некая система, в которой гендерный фактор не является определяющим, но необходимым. Изучено основное назначение педагогического анализа как функции управления, в объективной оценке его результатов с последующим выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы. Дано определение системы управления как совокупности скоординированных, взаимосвязанных между собой мероприятий, направленных на достижение значимой цели организации. Рассмотрены причины гендерного неравенства в управленческом процессе, дано определение принципа гендерного паритета. Исследована стиль руководства женщины-руководителя, который ориентирован на стратегию вознаграждения. Проанализирован процесс самореализации и адаптации женщин и выделены условия, способствующие разнообразию женского амплуа. Предложено сочетание лучших качеств из разных стилей управления и формирования комбинированного стиля управления, что приведет к формированию эффективной стратегии управления. результатом управленческой деятельности женщины. Выделены основные условия развития женского менеджмента и становлению института управленческого лидерства.

**Ключевые слова:** образовательное учреждение, управление школой, система управления, гендерный аспект, функции управления, принципы управления, гендерная политика, педагогический анализ.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Велика кількість свіжих ідей і підходів за останні десятиліття з'явилося в педагогіці. Це ідеї теорії управління, інформатизація освіти, комплексний, суб'єктний, особистісний, антропологічний, системний, технологічний, інноваційний і інші підходи до педагогічних проблем. Використання важливих для педагогіки доробків філософії, психології або інших наук, так само як і відкриття нових підходів у самій педагогіці, можна тільки вітати, оскільки таким шляхом вдається глибше зрозуміти, точніше пояснити і прогнозувати розвиток тих або інших педагогічних процесів, оптимізувати навчання і виховання дітей. У нашому суспільстві, як і раніше, управління людьми вважається прерогативою чоловіків. Процес самореалізації та адаптації жінок, у зв'язку з існуючою думкою, значно ускладнюється і тягне за собою

кризу соціально-економічних відносин. У нашому суспільстві складається ряд об'єктивних умов, що сприяють різноманітності жіночого амплуа, а саме – розвитку жіночого менеджменту і становленню інституту управлінського лідерства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідеї теорії управління стали особливо актуальними серед учених і практиків після появи кібернетики і глибокої розробки в цій науці логіки і технології управління. Ці ідеї були сприйняті вченими різних наук, зокрема і педагогічного менеджменту. Гендерна теорія управління в галузі освіти досліджена такими вченими як Ф.Ліппман, Т. Шібутані, В. Трусов, Л. Стрікланд, А. Бодалев, І. Жеребкіна, І. Головашенко, І. Лебединська, Т.Мельник, Л.Чухим, Т. Виноградова, Т. Говорун, В.Семенов, П. Горностай та ін. Деякі із аспектів теорії управління уже використовуються ученими педагогами і шкільними адміністраторами для підвищення ефективності управління школами. Проте, недостатньо вивченим залишається, власне, гендерний аспект процесу управління навчальним закладом.

**Метою** даної статті є дослідження особливостей гендерної системи управління сучасним навчальним закладом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути носієм культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета, фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціо-культурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, тобто ним управляти. Що таке управління? Багато вчених спробували відповісти на це питання, визначаючи поняття « управління » через поняття «діяльність», «вплив», «взаємодія».

Як відзначає Л.Карамушка., у самому загальному виді управління – це процес впливу на систему з метою переведу її в новий стан на основі використання властивій цій системі об'єктивних законів. Управління як "вплив" визначають також Шипунів В.П., Кишкель Е.Н., Бандурка А.М. [6, с.66]

Під управлінням розуміється також діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації. Внутрішкільне управління являє собою «цілеспрямовану, свідому взаємодію учасників цілісного педагогічного процесу на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату».

В результаті того, що сьогодні на зміну філософії «впливу» в управлінні школою приходять філософія «взаємодії», «співробітництва», спробуємо визначити поняття « управління педагогічним колективом» через поняття взаємодії. Отже, під управлінням педагогічним колективом ми розуміємо систематичну, планомірну, свідому і цілеспрямовану взаємодію суб'єктів управління різного рівня з метою забезпечення ефективної діяльності освітньої установи. Під системою управління ми розуміємо сукупність скоординованих, взаємозалежних між собою заходів, спрямованих на досягнення значимої мети організації. До таких заходів ми відносимо управлінські функції, реалізацію принципів і застосування ефективних методів управління. Існує кілька функцій управління освітніми установами. Лазарев В.С. виділяє серед них планування, організацію, керівництво і контроль. До цих основних функцій Цокур Д. додає педагогічний аналіз, регулювання. Узагальнюючи погляди цих педагогів, ми розкриємо наступні функції управління педагогічним колективом: аналіз, планування, організація, керівництво, контроль і регулювання [8, с. 6]

Ефективність управлінської діяльності багато в чому визначається тим, як керівники школи володіють методикою педагогічного аналізу, як глибоко ними можуть бути досліджені установлені факти, виявлені найбільш характерні залежності. Несвоєчасно або непрофесійно проведений аналіз у діяльності керівника школи приводить на етапі вироблення мети і формування задач до неконкретності, розпливчастості, а часом до необґрунтованості прийнятих рішень. Незнання реального стану справ у педагогічному або учнівському колективі створює труднощі у встановленні правильної системи взаємин у процесі регулювання і коректування педагогічного процесу. Основне призначення педагогічного аналізу як функції управління полягає у вивченні стану і тенденцій розвитку педагогічного процесу, в об'єктивній оцінці його результатів з наступним виробленням на цій основі рекомендацій з упорядкування керованої системи. Ця функція - одна з найбільш трудомістких у структурі управлінського циклу, тому що аналіз припускає виділення в досліджуваному об'єкті частин у єдине ціле, установлення зв'язків системоутворюючих факторів. У теорії і практиці внутрішкільного управління визначені основні види педагогічного аналізу в залежності від його змісту: параметричний, тематичний, підсумковий [1]. Параметричний аналіз спрямований на вивчення щоденної інформації про хід і результати освітнього процесу, виявлення причин, що порушують його. Предметом параметричного аналізу є вивчення поточної успішності, дисципліни в класах і в школі за день і за тиждень, відвідуваності уроків і позакласних занять, санітарного стану школи, дотримання розкладу занять. Результати такого аналізу і прийняті на їхній основі рішення вимагають оперативного виконання. Тематичний

аналіз спрямований на вивчення більш стійких, повторюваних залежностей, тенденцій у ході і результатах педагогічного процесу. У змісті тематичного аналізу в більшій мірі проявляється системний підхід до вивчення визначеної і позаурочної діяльності. Якщо предметом параметричного аналізу може виступати окремий урок або позакласне заняття, то предметом тематичного аналізу вже є система позакласної роботи і т.д. Директор школи або завуч можуть одержати найбільш повне уявлення про роботу вчителя, лише проаналізувавши ряд уроків, занять, одержавши в такий спосіб уявлення про систему роботи вчителя. Зміст тематичного аналізу складають такі комплексні проблеми, як оптимальне сполучення методів навчання, формування системи знань учнів; система роботи вчителів, класних керівників по вихованню моральної, естетичної, фізичної, інтелектуальної культури й ін.; система роботи вчителя по підвищенню рівня педагогічної культури; діяльність педагогічного колективу по формуванню інноваційного середовища в школі й ін.

Цей вид педагогічного аналізу дозволяє директорів школи зосередитися на вивченні і виявленні особливостей прояву тих або інших сторін педагогічного процесу, визначити їх взаємодію з іншими сторонами, компонентами і системою в цілому. Спираючись на дані параметричного аналізу, керівники школи в ході тематичного аналізу підготовляють і обґрунтовують зміст і технологію підсумкового аналізу.

Підсумковий аналіз охоплює більш значні тимчасові, просторові або змістовні рамки. Він проводиться по завершенні навчальної чверті, півріччя, навчального року і спрямований на вивчення основних результатів, передумов і умов їхнього досягнення. Підсумковий аналіз підготовляє протікання всіх наступних функцій управлінського циклу. Інформація для підсумкового аналізу може бути отримана з четвертних, піврічних контрольних робіт, даних офіційних звітів, довідок, що представляються вчителями, класними керівниками, представниками адміністрації школи, громадських організацій.

Процес управління будь-якою педагогічною системою припускає постановку цілей і планування (прийняття рішень). Ціль управлінської діяльності - це початок, що визначає загальний напрямок, зміст, форми і методи роботи. При визначенні «дерева» цілей управління необхідно загальну, або як говорять «основну», ціль представити у вигляді ряду конкретних особистих цілей, тобто декомпонувати основу мету. Таким чином, досягнення загальної, основної мети здійснюється за рахунок виконання складових її особистих цілей».

Таке розуміння дозволяє перейти до комплексного планування. «Спланувати майбутню діяльність, - як пише Лазарєв В., значить визначити мету, склад і структуру дій, необхідних для їхнього досягнення». У практиці роботи шкіл розробляються три основних види планів: перспективний, річний і поточний. До них пред'являються

наступні вимоги: ціленаправленість, перспективність, комплексність, об'єктивність [7, с.123].

У структурі організаторської діяльності керівника важливе місце займає мотивування майбутньої діяльності, інструктування, формування переконаності в необхідності виконання даного доручення, забезпечення єдності дій педагогічного й учнівського колективів, надання безпосередньої допомоги в процесі виконання роботи, вибір найбільш адекватних форм стимулювання діяльності. Організаторська діяльність керівника включає і таку необхідну дію як оцінка ходу і результатів конкретної справи.

Організаторська діяльність директора школи спрямована також на формування педагогічного колективу, колективу одноступенів. У цій роботі особливу роль відіграють особистісні якості керівника - його професіоналізм, загальна і педагогічна культура, зацікавленість у справах школи, вчителів і учнів, уміння ставити задачі і домагатися їхнього рішення.

Одним з показників організаторської культури керівника є його уміння раціонально розподіляти час. Важливо мати на увазі, що директор школи, крім адміністративних функцій здійснює і педагогічну діяльність, залишаючись учителем якого-небудь предмету. Основний час директора займає адміністративна робота, але його педагогічна діяльність повинна бути прикладом для всіх інших викладачів, тільки в цьому випадку директор може бути учителем своїх учителів. Ця обставина вимагає значних тимчасових витрат на підготовку до уроків, читання нової психолого-педагогічної літератури. Уміння доцільно використовувати час - основа наукової організації праці вчителів, директора школи. Це тим більше важливо мати на увазі при наявному фактичному перевантаженні, як учителів, так і адміністрації школи.

Одному керівникові сьогодні неможливо вирішити всі управлінські завдання, тому виникає необхідність побудови організаційної структури освітньої установи. Визначаючи організаційну структуру, суб'єкт управління регламентує повноваження і відповідальність учасників спільної діяльності, а також правила їхньої взаємодії по вертикалі і горизонталі [3, с.30].

Існує кілька видів організаційних структур управління освітньою установою: лінійна, лінійно-функціональна, проектна, матрична. Найбільш часто зустрічається організаційна структура освітньої установи - лінійно-функціональна.

Разом із тим, недостатньо тільки побудувати організаційну структуру освітньої установи, необхідно забезпечити ефективність спільної діяльності людей. Для цього необхідно, по-перше, щоб виконавці добре розуміли яких результатів і коли від них очікують, по-друге, щоб вони були зацікавлені в їхньому одержанні, по- третє, щоб вони отримували задоволення від своєї роботи, по - четверте, щоб



соціально-психологічний клімат у колективі був сприятливий для продуктивної роботи. Важлива роль у даному процесі належить і управлінській культурі. Управлінська культура людей, зайнятих у сфері освіти, є частиною їхньої професійно-педагогічної культури. Традиційне уявлення про професійно-педагогічну культуру зв'язувалося в основному з виділенням норм, правил педагогічної діяльності, педагогічної техніки і майстерності. Психолого-педагогічні дослідження проблем педагогічної культури останніх років розкривають її в категоріях педагогічних цінностей, педагогічних технологій і педагогічної творчості.

У управлінській практиці гендерні аспекти охоплюють особливості різних підходів до керівництва колективом і особистістю, особливості міжособистісних відносин із урахуванням чоловічої та жіночої психіки і характерних ознак інтелекту. Різні дослідження з порівняння ділових та психологічних якостей жінки й чоловіка показали, що в низці досліджуваних параметрів є певні відмінності. Разом із тим, в серйозних наукових експериментах не підтвердилися деякі думки щодо відмінності в розумових можливостях, здібностях до навчання, якостях характеру і темпераменту представників обох статей. [9, с.45].

Необхідність дослідження гендерних аспектів управління обумовлена також динамічним залученням жінок до управління навчальними закладами. Сучасній вітчизняній теорії і практиці менеджменту жінці відводиться вельми скромна роль. Жінки розглядаються, швидше, як група із специфічними інтересами, ніж як велика половина суспільства. Принцип рівних прав і можливостей формально декларується, але майже не реалізується в системі менеджменту, що склалася. Відомо, що положення жінки в суспільстві залежить від прийнятих в даному середовищі статево-рольових стереотипів поведінки, від традиційних для даного соціуму культурних, психологічних і соціальних стандартів.

У міру просування рівнями управління освітою очевидним є стовідсоткова зміна гендерної участі в управлінських процесах. Майже всі вчителі, вихователі та керівники місцевого рівня управління освітою – жінки. Водночас уже серед представників керівників регіонального рівня переважними є чоловіки. А за всю історію незалежної України не було жодної жінки – міністра освіти. У чому причини такого становища?

По-перше, в економічній політиці відносно освіти. Уже багато років фінансування освітньої галузі відбувається за «залишковим принципом», не враховуючи актуальні проблеми і перспективні потреби цієї галузі. Працівники освіти змушені працювати на межі «виживання». Зазвичай, це стосується тих, чий моральні підходи і цінності не дозволяють перетворити управлінську і педагогічну діяльність у прибутковий бізнес. А таких в управлінні освітою більшість. Як наслідок – освіта і система управління нею залишається полем

діяльності жінок, адже чоловік, що працює в освіті, вкрай важко може матеріально забезпечити себе і власну родину. Лише на рівні регіонального управління освітою фінансове забезпечення керівників є необхідним, проте не достатнім [2, с.37].

Гендерний дисбаланс в управлінні освітою очевидно негативно впливає на формування і реалізацію освітньої політики держави. Адже складається ситуація, що політику формують чоловіки, проте як реалізовувати її доводиться саме жінкам. Інтегральний рівень управління в освіті поки що залишається перспективною метою, яка важко реалізовується.

Сучасний стан фінансування освіти лише закріплює гендерну невідповідність, що сформована в суспільстві.

По-друге, у суспільній привабливості діяльності. Освіта традиційно вважається жіночим сектором. Витоки цього розуміння варто шукати в релігійних уявленнях щодо ролі жінки в суспільстві. Традиційні гендерні ролі розподілені так, що саме жінка несе відповідальність за розвиток і навчання дітей, проте як чоловік керує цим процесом і контролює його. Багато століть така ситуація закріпила бачення місця жінки в освіті, вихованні й управлінні. Проте останнім часом спостерігаються тенденції розширення участі жінок у прийнятті й реалізації рішень, впливі на процеси управління. Так само, як і чоловіки все частіше беруть безпосередню участь в навчанні й вихованні.

По-третє, в існуванні гендерних стереотипів щодо реалізації управління жінками і чоловіками. У цьому контексті варто зазначити, що ефективність управління – це система, у якій гендерний чинник не є визначальним. Водночас саме йому приділяється найбільше уваги, можливо через усталене несприйняття жінки-керівника. У сучасній літературі пропонується велика кількість аргументів щодо того, чому в управлінні освітою жінки, як правило, посідають більш низькі посади, ніж чоловіки [5, с.12-13].

Порівнюючи особливості жіночого і чоловічого стилів управління, можна говорити про те, що жінка-керівник часто управляє більш успішно, ніж чоловік. Нерідко, результатом управлінської діяльності жінки є, створені в організації, стабільні умови праці для підлеглих, адаптовані до прийнятим у суспільстві нормам.

Для жінки характерний стиль керівництва, орієнтований на стратегії винагороди, тоді як чоловіки віддають перевагу методам примусу та експертного стилю. Однак, як показує практика, найбільш успішним є комбінований стиль керівництва. Успішні менеджери поєднують кращі якості з різних стилів управління, застосування такого комбінованого стилю призводить до формування ефективної стратегії управління.

Відмінності між чоловіками і жінками, які займають керівну посаду, спостерігаються на перших етапах оцінки ним своєї ролі в процесі управління. Так, жінки вважають своїм головним завданням – трансформацію особистих цілей підлеглих цілі організації. У процесі

досягнення мети орієнтуються на свою підвищену інтуїцію, здатність легко встановлювати особистісний контакт, а також на витривалість та вміння багато працювати. Жінка, на відміну від чоловіка, в числі іншого щодня змушена доводити своє право на лідерство, що суттєво зміцнює згодом її позицію. Тоді як чоловік сприймає свою діяльність як низку взаємовигідних угод з партнерами (підлеглими). Оплату праці – як винагороду за виконану роботу. Частіше, ніж жінка, чоловік спирається на власний авторитет. В той час, як жінки-керівники охоче діляться власною владою і будь-якою інформацією, вважаючи, що такий підхід неодмінно створить у колективі атмосферу довіри. Жінки, як правило, відмовляються від привілеїв, які дає їм посада та повноваження, применшуючи власну значущість. Основним методом управління жінка-керівник вважає моральну підтримку і будь-якого роду заохочення.

**Отже**, проблема гендерної рівності є актуальною не сама по собі, а в контексті гармонійності професійного та сімейного життя в новому українському суспільстві. Зміна традиційних уявлень і стереотипів має включати переосмислення традиційних ролей чоловіка та жінки, усвідомлення того, що не існує суто чоловічої чи жіночої особистості. З метою впливу на формування гендерних стереотипів замість традиційних уявлень про них в українському суспільстві, а також на усвідомлення рівних прав жінок у різних сферах життя доцільним здається об'єднання зусиль державних структур і громадських організацій, особливо жіночих. Розробка гендерних стратегій і вирівнювання гендерного дисбалансу, зокрема в системі освіти, є важливим аспектом у справі розбудови громадянського суспільства у правовій країні, якою намагається стати Україна. Принцип гендерного паритету в демократичній державі повинен бути нормою існування цивілізованого суспільства, котре має позбутися стереотипів щодо розподілу гендерних ролей. Але залишиться це утопією чи буде переведено у реальну площину – справа сьогодення і майбутнього. Досягнення гендерного балансу в Україні можливе за умов надання державою певних гарантій і механізмів його реалізації. Основою для такої трансформації суспільства має стати процес навчання й виховання молодого покоління, скерований державою і навчальними закладами, котрий базувався б на формуванні в молоді особистісних якостей і рис поведінки, які б унеможливлювали будь-які прояви нерівності, насилля і зневаги до оточуючих. Разом із тим, на сьогоднішній день має місце гендерний дисбаланс в професійній зайнятості в системі освіти України. Тому подальшого дослідження протребують питання, що стосуються, зокрема, заходів трансформації національної системи освіти відповідно до гендерного підходу.

### **Список використаних джерел**

1. Гендерна політика України. Дотримання рівних прав та можливостей чоловіків і жінок на Полтавщині // Матеріали до єдиного дня інформування населення Полтавщини у березні 2008 р. – Режим

доступу: [www.admpl.gov.ua/politics/data/upload/publication/.../d\\_inf0308.doc](http://www.admpl.gov.ua/politics/data/upload/publication/.../d_inf0308.doc)  
с. 2. Гендерні паритети в умовах трансформації суспільства / Шемшученко Ю. С., Оніщенко Н. М., Шевченко Я. М. [та ін.] ; заг. ред. Н. М. Оніщенко, Н. М. Пархоменко. – К. : Юридична думка, 2007. – 371 с. 3. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л. Н. Надолинская // Педагогіка. – 2004. – № 5. – С. 30  
4. Освітній менеджмент: навч. посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкілький світ, 2003. – 400 с. 5. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 1998. - 640 с. 6. Плахотник О., Губина С. К вопросу о гендерных установках и гендерной компетентности учителей // Сборник материалов конференции «Гендерні перетворення в Україні: осмислюючи стратегію і тактику» (15–16 жовтня, Харків). – С. 66. 7. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В.С. Лазарева./ – М.:, 1997. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.:, 2002. – С. 123 8. Цокур Д. Гендерне виховання – нормальна потреба сучасної освітньої системи/ Цокур Д., Іванова І. // Директор школи (Укр.). – 2006. – № 6. – С. 6 9. Шепель В. Гендерная психология : учеб. пособие / В. Чепель, А. Чекалина. –М. : «Ось-89», 2006. – 256 с.

1. G'enderna polityka Ukrai'ny. Dotrymannja rivnyh prav ta mozhlyvostej choloivikiv i zhinok na Poltavshhyni // Materialy do jedynogo dnja informuvannja naselennja Poltavshhyny u berezni 2008 r. – Rezhym dostupu: [www.admpl.gov.ua/politics/data/upload/publication/.../d\\_inf0308.doc](http://www.admpl.gov.ua/politics/data/upload/publication/.../d_inf0308.doc)  
. 2. G'enderni parytety v umovah transformacii' suspil'stva / Shemshuchenko Ju. S., Onishhenko N. M., Shevchenko Ja. M. [ta in.] ; zag. red. N. M. Onishhenko, N. M. Parhomenko. – K. : Jurydychna dumka, 2007. – 371 s. 3. Nadolynskaja L. N. Vlyjanye gendernyh stereotypov na vospytanye y obrazovanye / L. N. Nadolynskaja // Pedagogika. – 2004. – № 5. – S. 30  
4. Osvitnij menedzhment: navch. posibnyk / za red. L. Danylenko, L. Karamushky. – K. : Shkil'kyj svit, 2003. – 400 s. 5. Pedagogyka. Uchebnoe posobyje dlja studentov pedagogycheskyh vuzov y pedagogycheskyh kolledzhej / Pod red. P.Y. Pydkasystogo. - M: Pedagogycheskoe obshhestvo Rossyy, 1998. - 640 s. 6. Plahotnyk O., Gubyna S. K voprosu o gendernyh ustanovkah y gendernoj kompetentnosti uchitelej // Sbornyk materyalov konferencyu «G'enderni peretvorennja v Ukrai'ni: osmysljujuchy strategiju i taktyku» (15–16 zhovtnja, Harkiv). – S. 66. 7. Upravlenye shkoloj: teoretycheskye osnovy y metody / Pod red. V.S. Lazareva./ – M.:, 1997. Lazarev V.S. Systemnoe razvytye shkoly. – M.:, 2002. – S. 123 8. Cokur D. G'enderne vyhovannja – normal'na potreba suchasnoi' osvitynoi' systemy/ Cokur D., Ivanova I. // Dyrektor shkoly (Ukr.). – 2006. – № 6. – S. 6 9. Shepel' V. Gendernaja psyhologija : ucheb. posobyje / V. Chepel', A. Chekalyna. –M. : «Os'-89», 2006. – 256 s.

**L.M.Vovk. Gender management system in modern school.** This article explores the features of the management process, selected management practices, teaching staff analyzed the function of teaching analysis of organizational culture, studied components manager implemented to build the organizational structure of the educational institution, highlighted the main types of organizational structures of management of educational institutions. The features of management theory are considered in the article. The basic components of gender control system are studied and the basic functions of management educational establishments are certain. The primary purpose of administrative activity is distinguished, the list of indexes of organizational culture of leader is done. The features of administrative culture and basic setting of pedagogical analysis as management functions are investigational. The features of ability of leader to organize an educational process as pedagogical co-operation are distinguished, a process is certain by a management a pedagogical collective through systematic, systematic, conscious and purposeful co-operation of management subjects. Administrative functions and ways of realization of principles and application of effective methods of management are considered . Character of teacher-leader is considered as a specialist apt at realization of interdisciplinary connections that realizes meaningfulness of professional knowledge in the context of space. Conception of внутрішкільного is formed управління. Management efficiency as certain system in that a gender factor is not qualificatory is certain, but by a necessity. The basic setting of pedagogical analysis as management functions is studied, in the objective estimation of his results with the next making on this basis of recommendations from arrangement of the guided system. Determination to control system is given as totality of скоординованих, interdependent inter se measures sent to the achievement of meaningful aim of organization. Reasons of gender inequality are considered in an administrative process, determination of principle of gender parity is given. Style of guidance of woman-leader that is oriented to strategy of reward is investigational. The process of self-realization and adaptation of women is analysed and terms are distinguished, that the varieties of woman line of business promote. Combination of the best internalss is offered from different styles of management and forming of the combined style of management that will result in forming of effective strategy.

**Key words:** educational institution, school management, system management, gender, management functions, management principles, gender politics, teaching analysis

Received 10.04.2015

Reviewed 12.05.2015

Accepted 19.06.2015

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ ЛОГОПЕДИЧНИХ МЕТОДІВ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

---

Gonchar H.D. About a problem of choice of logopedic diagnostics methods of dialogic speech state in children with autism spectrum disorders / H.D. Gonchar // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1 .- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 60–70

---

**Г.Д. Гончар. До проблеми вибору логопедичних методів діагностики стану діалогічного мовлення у дітей з розладами аутичного спектра.** Статтю присвячено вирішенню проблеми вибору логопедичних методів діагностики стану діалогічного мовлення осіб, які страждають на розлади аутичного спектра. Проведено аналіз сучасних закордонних та вітчизняних методик визначення стану комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектра. Запропоновано перелік завдань з плану діагностичного обстеження при аутизмі ADOS, які можна використовувати з метою дослідження діалогічного мовлення дітей з РАС.

Описано шкалу «The Preschool Language Scale», яка враховує теорію розуму, що необхідно при організації діагностичної та корекційної роботи з дітьми з РАС. Зазначено, що функціональний комунікаційний профіль (Functional Communication Profile Revised (FCP-R)) дає можливість для загального оцінювання комунікативних можливостей дитини, її способу спілкування (слово, знак, жест, додаткові (підтримуючі) засоби комунікації) і ступеня незалежності.

Висвітлено методику С. Rowland «Матриця спілкування», яка дозволяє визначити способи спілкування, отримати загальну схему визначення логічних цілей розвитку комунікативних навичок людей, чії комунікативні здібності знаходяться на ранніх стадіях розвитку. Розглянуто сім рівнів спілкування: ненавмисна поведінка, навмисна поведінка, нестандартне спілкування (початок свідомого спілкування), стандартне спілкування, конкретні символи (початок символічного спілкування), абстрактні символи, мова.



Проаналізовано методику аналізу засвоєння та використання мовлення як засобу взаємодії дитини з дорослим та однолітками, яку запропонувала Т.О. Піроженко. Перелічено показники розвитку комунікативних властивостей мовлення, когнітивних властивостей мовлення, лінгвістичних властивостей мовлення, довільності мовлення та ступені вираження ознак: низький, середній та високий.

Виявлено, що проаналізовані методики можна адаптувати для дослідження окремих сегментів комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РАС, але не існує жодної науково обґрунтованої комплексної методики діагностики стану діалогічного мовлення дітей з РАС. Передбачено подальшу розробку комплексної методики діагностики стану діалогічного мовлення у дітей з розладами аутичного спектра, яка б враховувала вивчення специфіки та рівня сформованості навичок використання невербальних та вербальних засобів ініціації, підтримання та завершення діалогу дітьми з РАС.

**Ключові слова:** розлади аутичного спектра, аутизм, діалогічне мовлення, логопедична діагностика, матриця спілкування, комунікативно-мовленнєвий розвиток.

**А.Д. Гончар. К проблеме выбора логопедических методов диагностики состояния диалогической речи у детей с расстройствами аутичного спектра.** Стаття посвящена решению проблемы выбора логопедических методов диагностики состояния диалогической речи лиц с расстройствами аутистического спектра. Проведен анализ современных зарубежных и отечественных методик определения состояния коммуникативно-речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра. Предложен перечень задач по плану диагностического обследования при аутизме ADOS, которые можно использовать с целью исследования диалогической речи детей с РАС.

Описана шкала «The Preschool Language Scale», которая учитывает теорию раз ума. Это необходимо при организации диагностической и коррекционной работы с детьми с РАС. Указано, что функциональный коммуникационный профиль (Functional Communication Profile Revised (FCP-R)) дает возможность для общей оценки коммуникативных возможностей ребенка, его способа общения и степени независимости.

Освещена методика С. Rowland «Матрица общения», которая позволяет определить способы общения, получить общую схему определения логических целей развития коммуникативных навыков людей, чьи коммуникативные способности находятся на ранних стадиях развития. Рассмотрены семь уровней общения: непреднамеренное поведение, умышленное поведение, нестандартное общение (начало



сознательного общения), стандартное общение, конкретные символы, абстрактные символы, язык.

Проанализирована методика анализа усвоения и использования речи как средства взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками, предложенная Т.А. Пироженко. Перечислены показатели развития коммуникативных, когнитивных, лингвистических свойств и произвольности речи; степени выраженности признаков: низкая, средняя, высокая.

Выявлено, что проанализированные методики можно адаптировать для исследования отдельных сегментов коммуникативно-речевого развития ребенка с РАС, но не существует ни одной научно обоснованной комплексной методики диагностики состояния диалогической речи детей с РАС. Предусмотрена дальнейшая разработка комплексной методики диагностики состояния диалогической речи у детей с расстройствами аутистического спектра, которая бы учитывала изучение специфики и уровня сформированности навыков использования невербальных и вербальных средств инициирования, поддержания и завершения диалога детьми с РАС.

**Ключевые слова:** расстройства аутичного спектра, аутизм, диалогическая речь, логопедическая диагностика, матрица общения, коммуникативно-речевое развитие

Питання удосконалення логопедичної допомоги дітям з розладами аутичного спектра (РАС) продовжують залишатися нагальними у системі корекційної освіти, оскільки мовлення та спілкування (складові предмету логопедії) забезпечують існування та розвиток людини.

Актуальними та значущими як для логопедів-науковців, логопедів-практиків, так і насамперед для осіб з РАС є вирішення завдань розробки методів логопедичної діагностики мовленнєвих порушень у структурі аутизму, науково обґрунтованих методів усунення мовленнєвих проблем та організації послідовної корекційно-відновлювальної роботи. Серед низки перелічених завдань було виокремлено проблему вибору методів діагностики стану діалогічного мовлення у дітей з РАС.

Діалогічне мовлення є проявом комунікативної функції мови, метою якого може бути підтримання соціальних контактів, обмін інформацією. Оволодіння діалогічним мовленням займає важливе місце у системі роботи з розвитку комунікативних навичок дітей з РАС.

Про особливе значення розвитку та корекції сфери спілкування у дітей з аутистичними порушеннями свідчать дослідження В.М. Башиної, О.Б. Богдашиної, М.Ю. Веденіної, І.Б. Карвасарської, С.Ю. Коноплястої, К.С. Лебединської, І.І. Мамайчук, Т.І. Морозової, О.С. Нікольської,

Л.Г. Нурієвої, Т.В. Скрипник, А.В. Хаустова, Д.І. Шульженко, О.А. Янушко.

Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку досліджувалося Н.В. Базимою, формування їх невербальних засобів комунікації – І.П. Логвіноюю. Розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС описано у працях Т.О. Куценко.

В українській логопедії сучасності науковці (В.В. Тарасун, В.В. Тищенко та ін.) пропонують спиратися на психолінгвістичний підхід, враховуючи механізми мовленнєвої діяльності, закономірності її комплексного моделювання, співвідношення особистості із структурою мовленнєвої діяльності, що особливо важливо при побудові діагностичної та корекційної роботи з подолання феномену аутизму.

Мета і завдання статті полягають в аналізі методик, що можуть використовуватися щодо визначення особливостей розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС, які володіють самостійним вербальним мовленням чи засобами альтернативної комунікації.

Вітчизняними та зарубіжними фахівцями пропонуються окремі методики для обстеження діалогічного мовлення або такі методики входять до складу методик розвитку мовлення.

У методиці Р.І. Лалаєвої діагностичним матеріалом є серії сюжетних картинок та окремі сюжетні картинки. У процедурі дослідження вчитель-логопед послідовно викладає картинки обраної серії (наприклад, «Хлопчик та ластівка»), дає інструкції: «Подивись уважно на картинку. Скажи...», ставить запитання з питальними словами: «Де ластівка звила гніздо?», «Хто був у гнізді?», «Що трапилося з одним пташеням?», «Хто побачив пташеня на землі?», «Що зробив хлопчик?». Критеріями оцінювання є відповідність відповіді ситуації, характер мовленнєвого оформлення відповіді (одним словом, словосполученням, реченням). За критерієм відповідності ситуації кожне питання оцінюється балами: 0 – відповідь не відповідає ситуації, 1 – відповідь відповідає зображеній ситуації. За критерієм характеру мовного оформлення: 1 – відповідь у вигляді одного слова, 2 – у вигляді словосполучення, 3 – у вигляді речення. Визначається рівень виконання завдання у цілому: I (найвищий) рівень – відповідь відповідає ситуації, дана реченням; II рівень (вище середнього) – відповідь відповідає ситуації, дана одним словосполученням; III рівень (середній) – відповідь відповідає ситуації, дана одним словом; IV рівень (нижче середнього) – у відповіді спостерігається неточне відображення ситуації одним словом; V рівень (низький) – випадкова відповідь одним словом, зміст відповіді не відповідає ситуації [1, с.6-8].

Під час організації діагностичного процесу за методикою Р.І. Лалаєвої з дітьми, які страждають на аутизм, необхідно добирати

серії картинок, що мають побутову спрямованість та зрозумілий зміст, відображують ситуації спілкування.

З метою визначення рівня розвитку діалогічного мовлення у дітей з РАС можна використовувати завдання плану діагностичного обстеження при аутизмі (ADOS).

У «модулі 2: фразове мовлення» виділене завдання бесіда [3, с.60-67].

Мета: оцінка здібності дитини вести мінімальну бесіду з почерговим обміном репліками та отримання зразка мовлення у менш структурованих обставинах, ніж при виконанні інших завдань.

Матеріали: із завдання «Гра невсправжки», «Святкування дня народження», «Вільна гра».

Інтерв'юер може починати бесіду з дитиною у будь-який момент зустрічі. При цьому стимульним матеріалом є залишені на підлозі, на столі іграшки. Інтерв'юер висловлює дитині прості зауваження, що стосуються ігрових матеріалів, а потім надає дитині час на відповідь чи власні коментарі. Далі дорослий може висловлюватися про близькі за змістом події чи предмети, які знаходяться за межами безпосереднього контексту, щоб з'ясувати чи здатна дитина підтримувати бесіду без візуальної підтримки. У певний момент інтерв'юер перестає підтримувати бесіду і сидить мовчки декілька секунд, зберігаючи зацікавлений вираз обличчя, щоб подивитися, чи виявить дитина ініціативу без певних підказок. Інтерв'юер починає обмін репліками. Наприклад, якщо дитина скаже щось про кішку, дорослий може відповісти: «У мене є кішка» і подивитися чи підтримає дитина запропоновану тему.

Вчитель-логопед (інтерв'юер) при побудові бесіди повинен бути дуже гнучким, швидко реагувати на зміну інтересів та емоційного стану дитини, ставити запитання, які є актуальними для дитини саме у цей момент, відповідно ігрової, побутової чи соціально-комунікативної ситуації.

Шкала «The Preschool Language Scale» створена з метою обстеження дітей від народження до 7 років 11 місяців, які мають порушення чи затримку мовленнєвого розвитку. Вона вміщує дві субшкали: для обстеження імпресивного та експресивного мовлення; додаткові вимірювання: артикуляційний скринінг, список перевірки мовленнєвих зразків та домашній комунікаційний опитувальник. Деякі пункти даної шкали враховують положення Теорії розуму (Theory of mind), що є дуже важливим при діагностиці розвитку діалогічного мовлення та комунікативних навичок дітей з РАС [6].

Функціональний комунікаційний профіль (Functional Communication Profile Revised (FCP-R)) дає можливість для загального оцінювання комунікативних можливостей дитини, її способу спілкування (слово, знак, жест, додаткові (підтримуючі) засоби

комунікації) і ступеня незалежності. Діагностування відбувається за допомогою прямого спостереження, педагогічних звітів та тестування один на один. FSP-R підходить для людей, розвиток яких варіюється між поміркованим і глибоким дефіцитом, у тому числі й дітей з РАС.

У цьому профілі найбільш важливими при обстеженні дітей з РАС з метою визначення стану сформованості у них комунікативних навичок ми вважаємо субтести: концентрація та тривалість уваги, де оцінюються показники рівнів реагування, співпраці, обізнаності; рецептивне мовлення, а саме: розуміння вербальних та невербальних засобів спілкування, основних понять, інтерес до фотографій та предметів, звертань, висловлених команд; експресивне мовлення: використання засобів вербального та невербального спілкування, манера, модальність спілкування, якість самовираження, використання об'єктів; прагматичне мовлення: наявність комунікативної мети, навичок запитування, розмовних навичок, підтримання черговості у розмові, ініціювання теми, доцільність спілкування.

Під час проведення діагностичних завдань дослідник забезпечує наявність стимульних матеріалів, відповідних рівню розвитку дитини. Запропоновані матеріали включають загальні об'єкти, використовувані для повсякденного життя (наприклад, столові прилади, предмети догляду, меблі), фотографії, музичні іграшки, кольорові блоки, комунікативні символи, адаптивне обладнання, як-то: комунікативні кнопки, книги та альбоми комунікації, ручні електронні пристрої. Екзаменатор записує рівень підказок та допомоги (рівні підказок перераховані на тестовій формі).

Доцільною методикою дослідження стану комунікативного розвитку людей, чиї комунікативні здібності знаходяться на ранніх стадіях розвитку, є матриця спілкування. Матриця спілкування – це методика оцінки, яка дозволяє визначити способи спілкування, отримати загальну схему визначення логічних цілей розвитку комунікативних навичок. Автор методики Charity Rowland адресувала методику фахівцям з мовленнєвих патологій та викладачам для документування експресивно-комунікативних навичок у дітей з важкими вадами розвитку, у тому числі дітей з сенсорними, руховими та когнітивними порушеннями.

Комунікативні навички, охоплені матрицею спілкування, розвинулись би у дитини з типовим розвитком до 24 місяців. Матриця враховує всі види комунікативної поведінки, у тому числі альтернативні та додаткові форми комунікації та досимвольну комунікацію (жести, міміку, погляд та рухи тіла).

До матриці комунікації включені три основних аспекти комунікації: види поведінки, які використовуються людиною для спілкування; повідомлення, які людина виражає; рівень спілкування.

С. Rowland виділяє сім рівнів спілкування:

1 рівень. Ненавмисна поведінка

Людина не контролює поведінку, проте відображує власний загальний стан (комфорт – дискомфорт, бажання спати, їсти). Уявлення про її стан оточуючі отримують, інтерпретуючи поведінку: рухи тіла, вирази обличчя, голосові сигнали, погляди. У дітей з типовим розвитком ця стадія настає у період від народження до 3-х місяців.

2 рівень. Навмисна поведінка.

Людина контролює поведінку, але ще не використовує її для свідомого спілкування.

Уявлення про її стан оточуючі продовжують отримувати, інтерпретуючи поведінку: рухи тіла, вирази обличчя, голосові сигнали, погляди. У дітей з типовим розвитком ця стадія настає у віці від 3-х до 8-ми місяців.

3 рівень. Нестандартне спілкування. Початок свідомого спілкування.

Нестандартна досимвольна поведінка навмисно використовується для спілкування. Комунікативна поведінка є “досимвольною”, тому що у ній нема ніяких символів, та “нестандартною”, тому що у більш свідомому віці вона не є соціально прийнятною. До комунікативної поведінки відносяться рухи тіла, голосові сигнали, вирази обличчя та прості жести (наприклад, хватання людей за одяг). У дітей з типовим розвитком ця стадія настає у віці від 6 до 12 місяців.

4 рівень. Стандартне спілкування.

Стандартна досимвольна поведінка навмисно використовується для спілкування. Комунікативна поведінка є “досимвольною”, тому що у ній нема ніяких символів, і “стандартною”, тому що така поведінка соціально прийнятна: людина продовжує використовувати її у свідомому віці, супроводжуючи та доповнюючи мовленнєве спілкування. До комунікативної поведінки відносяться показування пальцем, хитання головою, махання рукою, обійми, а також переведення погляду з людини на об’єкт побажання.

У дітей з типовим розвитком ця фаза настає у віці від 12 до 18 місяців.

5 рівень. Конкретні символи. Початок символічного спілкування.

Для спілкування використовуються конкретні символи, які фізично нагадують позначений ними об’єкт. До конкретних символів відносяться картинки, предмети, образні жести та звуки. Більшість дітей пропускають цю стадію і відразу переходять до 6-го рівня. Для деяких людей конкретні символи можуть бути єдиним видом символів, які мають смисл, для інших вони можуть слугувати у якості переходу до використання абстрактних символів. Діти з типовим розвитком користуються конкретними символами у поєднанні з жестами та

словами, як правило, у віці від 12 до 24 місяців, але не у якості окремої стадії.

6 рівень. Абстрактні символи.

Для спілкування використовуються такі абстрактні символи, як мовлення, жести, слова, набрані шрифтом Брайля чи друкованими літерами. Ці символи є абстрактними, тому що фізично не нагадують об'єкт, який позначають. У дітей з типовим розвитком ця стадія настає у віці від 12 до 24 місяців.

7 рівень. Мова

3 символів (конкретних чи абстрактних) складаються двох- чи трьохсимвольні сполучення ("хочу сік", "я гуляти") у відповідності до правил граматики. Дитина розуміє, що значення сполучення символів у деяких випадках залежить від того, у якому порядку ці символи розташовані. У дітей з типовим розвитком ця стадія настає приблизно у віці 24 місяців.

Матриця організована за чотирма основними мотивами спілкування, які відображуються у нижній частині профілю: відмовитися від бажаного; отримати бажане; брати участь у соціальній взаємодії; а також пропонувати чи шукати інформацію [4].

Методика аналізу засвоєння та використання мовлення як засобу взаємодії дитини з дорослим та однолітками запропонована Т.О. Піроженко [2]. У ній досліджуються комунікативні, когнітивні, лінгвістичні властивості мовленнєвого висловлювання, виражені в соціально-перцептивному аналізі та синтезі системи «людина – ситуація» і довільність мовлення. Дослідник привертає увагу дитини до 3-х картинок (сюжет повинен бути емоційно виразний і динамічний), виявляє сам зацікавлене ставлення до них, промовляючи: «Це ж треба? Дивно!», змінюючи відповідно інтонацію. Пропонує дитині вибрати одну картинку за бажанням.

Далі відбувається «оживлення» картинки через діалог, входження в неї: «Чи були з тобою подібні випадки? З ким ти бажаєш познайомитись? Як ти звернувся б? Що ти скажеш? Скажи так, щоб з тобою бажали познайомитися». Під час подальшого розглядання картинок дорослий формулює запитання, спрямовані на уточнення когнітивних властивостей мовленнєвого висловлювання, вміння дитини аналізувати, розуміти ситуацію спілкування, зображену на картинці, а також індивідуальну поведінку людини при взаємодії з іншими. Для цього він говорить: «Ми вже познайомилися з ... давай уважно подивимось, де все це відбувається? Що роблять ...? Як ти думаєш, що він переживає? Відчуває? Який він (персонаж картини)? Що ти бачиш таке, що на твою думку і дозволяє тобі так думати?».

З метою аналізу мовних (лінгвістичних) властивостей висловлювання дослідник, продовжуючи діалог, уточнює: «Ми сказали,

що вони співають. А що вони ще вміють робити?» Про хлопчика треба сказати «він» чи «вона»? Про кого ще можна сказати «вона»? Перерахуй все, що на малюнку, про кого можна сказати так? Як ти пестливо всіх назвеш?» З метою з'ясування навички правильного оформлення думки дорослий говорить: «Я хочу про когось розповісти» і називає речення з пропущеним повнозначним чи службовим словом. Наприклад: «Жила ... місті дівчинка. У ... були друзі». Прикладом може бути набір слів, не пов'язаних змістом «парк, весело, діти, гуляти».

З метою з'ясування рівня засвоєння мовлення як засобу взаємодії з оточуючими, а також аналізу пізнавально-творчих можливостей дитини та з'ясування форм мовлення (діалог, монолог), дорослий продовжує хід бесіди: «Давайте про наших друзів розповімо кому-небудь (за малюнком) – ведмедику, зайчику (дитина робить вибір за бажанням)». При цьому фіксується, яку розповідь склала дитина: за малюнком, з власного досвіду, переказ художнього твору, близького до теми малюнка або твору. Чи відповідає тема розповіді обговорюваному випадку (адекватність мовленнєвого висловлювання). З метою з'ясування керування мовленням дорослий іноді говорить: «Ведмедик не зрозумів, де почалася історія. Що трапилося по тому, як ... (повторює одну з фраз, сказаних дитиною)».

Т.О. Піроженко виділяє наступні показники розвитку комунікативних властивостей мовлення: звернення до партнера, різноманітність та виразність інтонацій у власному мовленні, активне використання невербальних засобів спілкування, наявність контактнo-встановлюючих засобів спілкування; показники розвитку когнітивних властивостей мовлення: розуміння дитиною просторово-часових змістових характеристик ситуації спілкування (значення слів, які характеризують місце, час, зміст дії), розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування (значення слів про емоційний стан людини, партнера), розуміння дитиною характеру персонажу, діючих осіб (значення слів про риси, якості особистості); показники розвитку лінгвістичних властивостей мовлення: словникове багатство, граматична правильність, фонематичні властивості мовлення; показники розвитку довільності мовлення: розгорнутість, логічність, зв'язність, керування мовленням, його змінення, самоконтроль в залежності від ступеня взаєморозуміння з партнером, характер тексту дитячих відповідей. За всіма переліченими показниками у методиці Т.О. Піроженко описані ступені вираження ознак: низький, середній та високий та їх якісні характеристики.

Означена методика дозволяє найбільш цілісно охарактеризувати стан комунікативно-мовленнєвого розвитку як дитини з типовим розвитком, так і дитини з РАС за широким спектром показників.



Аналіз запропонованих методик виявив, що більшість з них можна адаптувати для дослідження окремих сегментів комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РАС, але не існує жодної науково обґрунтованої комплексної методики діагностики стану діалогічного мовлення дітей з РАС.

Отже, у сучасній логопедії існує потреба у синтезованій методиці, яка б передбачала вивчення специфіки та рівня сформованості навичок використання невербальних та вербальних засобів ініціації, підтримання та завершення діалогу дітьми з РАС, а саме: виявлення мовленнєвих та немовленнєвих труднощів дітей в умовах діалогу; уміння надавати відповіді “так” – “ні”; рівні володіння постановкою запитання, використання питального речення у діалозі; дотримання теми діалогу. Наше дослідження передбачає подальшу розробку комплексної методики діагностики стану діалогічного мовлення у дітей з розладами аутичного спектра, яка б враховувала перелічені критерії та відображувала динаміку формування діалогу у дітей означеної категорії.

### Список використаних джерел

1. **Лалаева Р.И.** Методика психолінгвістического исследования нарушений устной речи у детей. – Москва: Просвещение, 2004. – 72 с.
2. **Піроженко Т.О.** Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника: [наук. метод. посіб.] / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, Ю.С. Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 156с.
3. **План** диагностического обследования при аутизме. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS): руководство / Кэтрин Лорд, Майкл Раттер, Памела Ди Лаворе, Сьюзан Ризи. – Giunti O.S., 2013. – 198 с.
4. **Роулэнд Ч.** Путеводитель: интерактивная матрица общения: [Електронний доступ] – Oregon Health & Science University, 2011. – 28с. Режим доступу: <https://communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf>.
5. **Santos, T. H. F., de la Higuera Amato, C. A., & Fernandes, F. D. M.** Functional Communication Profile-Revised: Application and Comparison with the Functional Communicative Profile-Checklist: [Електронний ресурс]: Psychology, 5, 2014. – P. 1384 – 1391. Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.511149>.
6. **Test Review: Preschool Language Scales (PLS-5)** [Електронний доступ] / Irla Lee Zimmerman, Violette G. Steiner, Roberta Evatt Pond. – Pearson, 2011. – 19 p. Режим доступу: <http://leadersproject.org/sites/default/files/PLS5-English-finaldraft.pdf>.

### Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. **Lalaeva R.I.** Metodika psiholingvisticheskogo issledovaniya naru shenij ustnoj rechi u detej. – Moskva: Prosveshhenie, 2004. – 72 s [in Russian].
2. **Pirozhenko T.O.** Komunikatyvno-movlennjeyvj rozvytok

doshkil'nyka: [nauk. metod. posib.] / T.O. Pirozhenko, S.O. Ladyvir, Ju.S. Manylyuk. – Ternopil': Mandryvec', 2010. – 156s [in Ukrainian]. **3. Plan diagnosticheskogo obsledovaniya pri autizme. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS): rukovodstvo** / Kjetrin Lord, Majkl Ratter, Pamela Di Lavore, S'juzan Rizi. – Giunti O.S., 2013. – 198 s [in Russian]. **4. Rowland Ch. Putevoditel': interaktivnaya matrica obshheniya:** [Elektronnij resurs] Oregon Health & Science University, 2011. – 28s. Rezhim dostupu: <https://communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf> [in Russian]. **5. Santos, T. H. F., de la Higuera Amato, C. A., & Fernandes, F. D. M. Functional Communication Profile-Revised: Application and Comparison with the Functional Communicative Profile-Checklist:** [Elektronnij resurs]: Psychology, 5, 2014. – P. 1384 – 1391. Rezhim dostupu: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.511149> **6. Test Review: Preschool Language Scales (PLS-5)** [Elektronnij resurs] / Irla Lee Zimmerman, Violette G. Steiner, Roberta Evatt Pond. – Pearson, 2011. – 19 p. Rezhim dostupu: <http://leadersproject.org/sites/default/files/PLS5-English-finaldraft.pdf>.

Received 25.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 18.06.2015

УДК 159.96:159.962.7

**О.О. Горох**  
[13-silver@mail.ru](mailto:13-silver@mail.ru)

## **ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СУБ'ЄКТА ГРУПОВОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ**

---

Gorokh O.O. A personal growth of the group psychological training: the dynamics of the individual psychic states / O.O. Gorokh // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1 .- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 70–83

---

**О.О. Горох Особливості динаміки психічних станів суб'єкта групового психологічного тренінгу особистісного зростання.** Проблема особливостей психічних станів людини стає все більш

популярною, розповсюдженою та необхідною для детального вивчення серед практикуючих психологів. Головною специфікою даної області є вплив негативних факторів зовнішнього середовища на стани людини, що призводять до деформації психічних проявів індивіда. Така деструктивна поведінка, яка спричинена зміненими психічними станами, руйнує нормальне життя людини, порушує процес особистісного становлення та реалізації власного потенціалу. Внаслідок утворюється внутрішній дискомфорт, який постійно конфліктує з оточуючим середовищем.

Здійснений аналіз літературних джерел наголошує, що одним із найбільш дієвих методів допомоги та оптимізації психічних станів суб'єкта у сучасній психології є груповий психологічний тренінг. Проте різноплановість наукових досліджень зумовлює наявні прогалини у розумінні особливостей подолання негативних психічних станів. Таким чином, у статті представлено розроблену авторську програму групового психологічного тренінгу особистісного зростання, що спрямована на забезпечення оптимізації психічних станів особистості. Розроблені та впроваджені вправи направлені на зняття психологічної напруги, вивільнення негативних емоцій, розвитку нових навичок та звичок, вміння ставити життєві цілі та створювати програму їх реалізації у житті.

Також описано основні психічні стани особистості. Визначено, що їх завищені показники негативно впливають на нормальну життєдіяльність людини. Серед них виділяють: агресивність, ригідність, тривожність та фрустрацію. Значенню приділено вивченню загальної активності, почуттю та настрою. Досліджено, що дані психічні стани людини піддаються позитивним змінам. І можуть бути керовані людиною відповідно до певних обставин.

За результатами дослідження було виявлено, що груповий психологічний тренінг особистісного зростання оптимізував та покращив психічні стани людини. Унаслідок чого відбулися зрушення з негативної точки життя людини у більш позитивну. Важливим моментом є досягнення взаєморозуміння та прагнення до гармонії між внутрішнім світом людини та соціальним оточенням.

**Ключові слова:** груповий психологічний тренінг, психічні стани, особистість, методики.

**Е.Е. Горох Особенности динамики психических состояний субъекта группового психологического тренинга личностного роста.** Проблема особенностей психических состояний человека становится все более популярной, распространенной и необходимой для детального изучения среди практикующих психологов. Главной спецификой данной

области является влияние негативных факторов внешней среды на состояния человека, приводят к деформации психических проявлений индивида. Такая деструктивное поведение, вызванной измененными психическими состояниями, разрушает нормальную жизнь человека нарушает процесс личностного становления и реализации собственного потенциала. Вследствие образуется внутренний дискомфорт, который постоянно конфликтует с окружающей средой.

Проведенный анализ литературных источников отмечает, что одним из самых действенных методов помощи и оптимизации психических состояний субъекта в современной психологии является групповой психологический тренинг. Однако разноплановость научных исследований приводит имеющиеся пробелы в понимании особенностей преодоления негативных психических состояний. Таким образом, в статье представлена разработанная авторская программа группового психологического тренинга личностного роста, направленная на обеспечение оптимизации психических состояний личности.

Разработаны и внедрены упражнения направлены на снятие психологического напряжения, высвобождение негативных эмоций, развития новых навыков и привычек, умение ставить жизненные цели и создавать программу их реализации в жизни.

Также описаны основные психические состояния личности. Определено, что их завышенные показатели негативно влияют на нормальную жизнедеятельность человека. Среди них выделяют: агрессивность, ригидность, тревожность и фрустрацию. Значению уделено изучению общей активности, чувству и настроения. Доказано, что данные психические состояния человека подвергаются положительным изменениям. И могут быть управляемы человеком в соответствии с определенных обстоятельствах.

По результатам исследования было выявлено, что групповой психологический тренинг личностного роста оптимизировал и улучшил психические состояния человека. В результате чего произошли сдвиги с негативной точки жизни человека в более позитивную. Важным моментом является достижение взаимопонимания и стремление к гармонии между внутренним миром человека и социальным окружением.

**Ключевые слова:** групповой психологический тренинг, психические состояния, личность, методики.

**Постановка проблеми.** Дослідження проблематики психічних станів стає все більш розповсюдженою та популярною. Перебуваючи у соціумі людина постійно відчуває натиск зі сторони навчання, виховання чи впливу оточуючого середовища. Усі ці негативні психічні

стани руйнують особистісний розвиток індивіда, що спричиняє його дезадаптації у соціумі. Таким чином, зміни психічних станів просто необхідні для подальшого життя особистості.

Методологічні засади вивчення проблем психічних станів особистості розкриті у працях Б. Ананьєва, В. Ганзени, Є. Ільїна, Г. Костюка, М. Левітова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименка, С. Рубінштейна та ін. Окремим особливостям прояву психічних станів у студентський період присвячено наукові праці Т. Алексєєвої, Г. Габдрєєвої, Т. Комар, Г. Льодокової, Т. Макачук, В. Сінайко та інших.

Одним із найбільш дієвих методів оптимізації психічних станів суб'єкта у сучасній психології є груповий психологічний тренінг. Особливості цього методу висвітлені у працях Е. Аронсона, М. Бітянової, І. Вачкова, Ю. Ємільянова, Т. Зайцевої, К. Левіна, О. Луньової, Б. Майстрова, С. Макшанова, Г. Марасонова, К. Мілюніної, К. Рудестама, А. Ситнікова та багатьох інших.

**Актуальність дослідження.** Дослідження динаміки психічних станів людини все більше набуває особливого значення, адже відбувається інтенсивне формування особистості, професіоналізація та соціальне самовизначення, уточнюється система ціннісних орієнтацій і мотиваційна сфера, розвиваються інтелектуальні та емоційно-вольові процеси. За таких умов можуть проявлятися, а то й домінувати, негативні психічні стани, що деструктивно впливають на діяльність особистості та її розвиток. Отже, виникає потреба у зміні динаміки цих станів для покращення життєдіяльності людини.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Засновником психологічного тренінгу вважають німецького психолога Курта Левіна, який в 1946 році зібрав першу тренінгову групу. Впродовж останніх років тренінг, як вид психологічної діяльності, інтенсивно розвивається, сфера його використання розширюється в різноманітних галузях, займає важливе місце у розвитку професійної діяльності. У сучасній літературі тренінгом називають досить різні варіанти групової роботи.

За С. І. Макшановим: «Тренінг — це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [10, с.29].

Ю. Н. Ємільянова застосовує поняття «тренінг» в психології не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання чи оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема і спілкуванням [6, с.89].

С. Д. Максименко вважає тренінг методом, який одночасно поєднує процес пізнання, спілкування, форми опанування знань, інструменти для формування умінь та навичок, форми розширення досвіду [9].

І. В. Вачков виділив, що груповий психологічний тренінг являє собою сукупність активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання і саморозвитку. [3, с.13]. Отже, слід звернути увагу, що головною ідеєю тренінгу являється вплив на особистість, зокрема на окремі психічні стани клієнта.

**Основний виклад матеріалу.** Психічні стани – це тимчасовий функціональний рівень психіки, який відображає взаємодію впливу внутрішнього середовища організму або зовнішніх чинників та визначає спрямованість перебігу психічних процесів у цей момент і вияв психічних властивостей людини [1].

Психічні стани можна класифікувати за такими критеріями: емоційні стани (настрої, афекти, тривога); вольові стани (рішучість, розгубленість тощо); пізнавальні стани (зосередженість, замисленість).

Порушення психічних станів породжує дискомфорт психічної та фізичної сфери особистості. Для її корекції застосовують різноманітні засоби, серед яких і виділяють тренінг. Метою психологічного тренінгу постає – пошук засобу, способу оптимізації та зміни психічних станів людини, які при їх деформації, негативно впливають на нормальну життєдіяльність людини.

Створення авторської програми тренінгу особистісного зростання направлена на зміну психічних станів суб'єкта. Для створення програми тренінгу особистісного зростання ми використовували як базові доробки Д. М. Рамендика, Л. Н. Шепелева, В. М. Федорчука, у яких корисними стали вправи на розвиток та набуття комунікативних здібностей особистості, вербальних та невербальних засобів спілкування, внутрішнього потенціалу людини, нових вмінь, навичок та звичок. Мета тренінгу – допомогти людині знайти нові джерела саморозвитку, розвинути свій внутрішній потенціал, покращити ефективність навчання та праці, шляхом формування нових поглядів, розуміння причин існуючих проблем, віднаходження рівноваги між внутрішнім та зовнішнім світом, розуміння самого себе, зміни психічних станів.

Завдання тренінгу: 1. Зрозуміти та подолати бар'єри, які перешкоджають розвитку особистості; 2. Формувати нові навички та звички в управлінні своєю поведінкою; 3. Розвивати спроможність приймати нові стилі та погляди на життя; 4. Навчити сприймати та аналізувати проблему з різних сторін, сформувати здатність порівнювати та узагальнювати; 5. Знаходити чіткі та найбільш вдалі шляхи розв'язання конфліктів, попереджувати та корегувати складні ситуації.

Груповий психологічний тренінг особистісного зростання здійснювався поетапно. На кожному етапі виділяються мету, завдання та основні вправи.

№ етапу	Назва етапу	Мета етапу	Завдання етапу	Вправи етапу
1	Методично-ознайомлювальний	1.Знайомство з групою і специфікою тренінгу; 2.Освоєння методичних прийомів тренінгу, 3.Прийняття основних ролей та вимог керівника	1.Встановлення контакту між членами групи; 2.Формування позитивного ставлення між учасниками; 3.Вироблення зацікавленості у проходженні роботи	«Сніжний ком», «Асоціація», «Фізичний та емоційний стан», «Проективний малюнок»
2	Організаційно-адаптивний	1.Закріплення атмосфери групи; 2.Адаптація до групової взаємодії.	1.Стимулювання учасників до спілкування. 2.Пошук нових навичок та вмінь. 3.Зезпечення довіру у групі.	«Привітання та прощання», «Хто я?», «Ідентифікація з улюбленою твариною», «Лист у майбутнє», «Домашнє завдання».
3	Афективно-конструктивний.	1.Внутрішня перебудова учасників; 2.Закріплення одержаних навичок та вмінь	1.Пошук та корекція помилок індивіда; 2.Формування нового образу світосприйняття.	«Лекція Джона Ванейкена», «Лекція про Емоційний Інтелект»
4	Інструментально та ефективний	1.Формування ефективних засобів спілкування; 2.Пошук стратегій індивідуальних практик.	1.Розкриття особистісного потенціалу особистості. 2.Віднаходження нових джерел для саморозвитку.	«Коло субособистостей», «Сонце світить для того хто...»
5	Підсумковий.	1.Закріпити знання, навички та вміння. 2. Переосмислити сенс життя.	1.Аналіз власних помилкових суджень, формування нових стратегій життя. 2.Проектування майбутнього.	«Рефлексія тут і тепер», «Я теперішня, Я майбутня», «Прощання: дякую тобі»

Дослідження зміни психічних станів особистості ми спостерігали за емпіричними результатами до та після проведення групового психологічного тренінгу.

Для визначення психічних станів особистості ми застосовували такі методики: «Самооцінки психічних станів» за Г. Айзенком; «Самооцінка психічних станів: самопочуття, загальна активність, настроїв (САН)».



Методика «Самооцінки психічних станів» за Г. Айзенком призначена для діагностики таких станів як: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Автор, досліджуючи ці феномени, дав їм власне трактування:

Особистісна тривожність – це схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення самої реакції тривоги;

Фрустрація – це психічний стан, що виникає внаслідок реальної чи уявної перешкоди, що заважає досягненню мети;

Агресія – підвищена психологічна активність, прагнення до лідерства шляхом застосування сили щодо інших людей;

Ригідність – складнощі у зміні наміченої суб'єктом діяльності у змінних умовах [2, с.374].

Для дослідження психічних станів необхідно кожне з 40 тверджень оцінювали його за 3-бальною системою (де 2 бали – постійність даного стану, 1 бал – буває час від часу, 0 балів – абсолютна його відсутність). Твердження 1-10 характеризують тривожність, 11-20 – фрустрацію, 21-30 – агресивність, а 31-40 – ригідність. Критерії оцінювання за шкалою особистісна тривожність: від 0-7 балів – відсутність тривожності, 8-14 балів – середній рівень тривожності або допустима норма, 15-20 балів – висока тривожність. Фрустрація: 0-7 балів – суб'єкти мають високу самооцінку, стійкість до невдач, витривалість до труднощів, 8-14 балів – середній рівень, фрустрація має місце, 15-20 балів – низька самооцінка, уникання труднощів, страх невдач. Агресивність: 0-7 балів характеризує виваженість, почуття спокою та контролю, 8-14 балів – середній рівень агресивності, 15-20 балів – показує високий рівень агресивності, невтриманість, проблеми з навколишніми. Ригідність: 0-7 балів – відсутність, 8-15 балів – середній рівень, 15-20 балів – сильно виражена ригідність, незмінність поведінки, переконання, поглядів. Встановлено, що за шкалою особистісної тривожності одна особа має її низький прояв, 26 осіб – з середнім рівнем тривоги, 5 осіб з високими показниками тривожності. Фрустрації: у 4 осіб – низький рівень, 24 учасники мають середні показники, 4 – високі. За шкалою агресивності 5 осіб виявляють низькі результати, 21 особа мають середні показники, 6 студентів – високі результати. За показниками ригідність досліджувані розподілились так: один обстежуваний з низьким показником, 25 осіб мали середні значення, 6 – високі.

За результатами виконання тестових завдань до проведення групового психологічного тренінгу, нами було виявлено наступне відсоткове співвідношення показників прояву психічних станів (рис. 2.1.). У 3,1% досліджуваних низький показник тривожності у 81,3% – середній, а у 15,6% – високий. Рівень фрустрації до тренінгу: у 12,5% низький, у 75% – середній, а у 12,5% групи – високий показник. У 15,6% учасників

спостерігається низька агресивність, у 65,5% – середній показник, 18,8% обстежуваних мали високий показник агресивності. У 3,1% групи низький рівень ригідності, у 81,2% – середній рівень, а у 15,7% – високий. Отже, переважає середній рівень проявів психічних станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності.

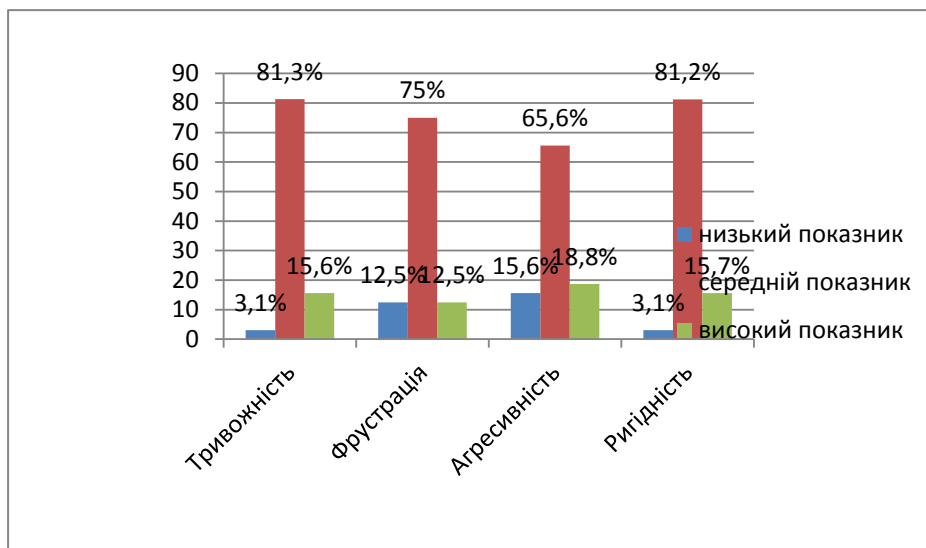


Рис. 2.1. Самооцінка психічних станів особистості до проведення групового психологічного тренінгу (у відсотках)

Застосування методика «Самооцінка психічних станів: самопочуття, загальна активність, настрій (САН)». Дозволило визначити такі психічні стани:

Самопочуття – загальний психічний показник тілесного та духовного стану в кожний даний момент діяльності людини; складається з конкретних відчуттів і загальних почувань.

Загальна активність – це загальна характеристика людини, динаміка діяльності і джерело перетворення та підтримання життєво значущих зв'язків із світом людей і ноосфери [3].

Настрій – стійкий психічний стан помірної чи слабкої інтенсивності, проявляється як позитивний чи негативний емоційний фон психічного життя індивіда [4, с.310].

Перевагами тесту є його стислість і можливість кількаразового використання впродовж певного часу. Оцінювали запропоновані 30 тверджень, відповідно до свого фізичного та емоційного стану. Обробка та аналіз результатів здійснювався згідно інструкції.

Отримані показники мовно можуть бути віднесені до ситуативних проявів рис притаманних одному з типів темпераменту. Отже, за результатами дослідження самопочуття риси холерика проявляють 4 учасника, сангвініка та флегматика по 13 осіб, меланхоліка – 2 обстежуваних. Загальна активність досліджуваних до проведення тренінгових вправ: у 2 учасників холерична, у 10 – сангвінічна,

флегматична у 17 осіб, а меланхолічна у 3. Настрій: у 10 осіб – холеричний, 15 – сангвінічний, 5 – флегматичний, 2 – меланхолічний.

З отриманих результатів до проведення групового психологічного тренінгу видно, що у відсотковому співвідношенню самопочуття: холеричне у 10,4% досліджуваних, сангвінічне у 40%, флегматичне у 40%, а меланхолічне у 9,6% студентів. Загальна активність: холерична у 6,2% осіб, сангвінічна у 31,3%, флегматична у 53,1% студентів та меланхолічна у 9,4% учасників. Показники настрою: холеричний – 31,3%, сангвінічний – 46,9%, флегматичний – 15,6%, меланхолічний – 6,2% (рис. 2.2.). Отже, серед учасників до тренінгу переважає сангвінічне і флегматичне самопочуття, загальна активність та настрій.

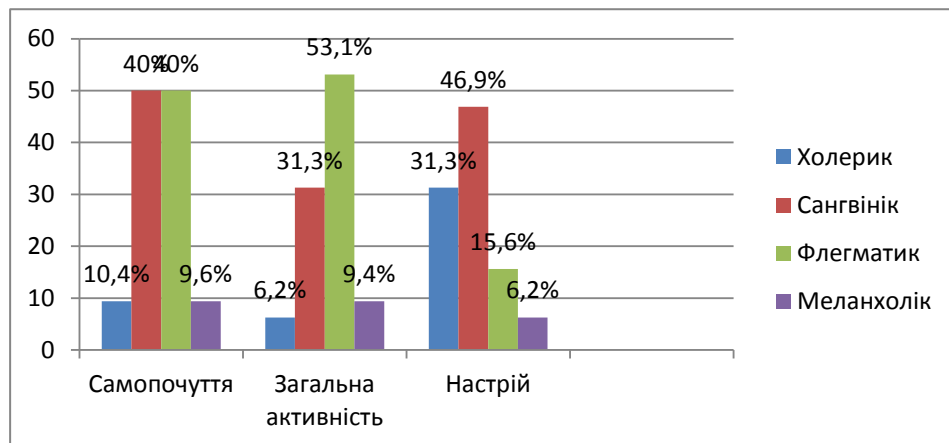


Рис. 2.2. Самооцінка психічних станів особистості: самопочуття, загальна активність, настрої до проведення групового психологічного тренінгу (у відсотках)

Після проведення групового психологічного тренінгу особистісного зростання, нами було здійснено повторну діагностику. За результатами методики Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів» ми отримали низькі показники тривожності у 6 учасників, середні у 23 осіб та високі у 3 осіб. Показники фрустрації: низькі у 10 осіб, середні у 21 людини, високі у одного досліджуваного. Агресивність у 9 осіб на низькому рівні, у 19 на середньому, у 4 на високому. Низькі показники ригідності зафіксовані у 6 осіб, середні у 24, високі у двох 2 досліджуваних.

У відсотковому співвідношенню тривожність після проведення тренінгу складає у 18,5% обстежуваних – низький показник, у 71,3% – середній, а у 10,2% – високий. У 30,4% групи – низький показник фрустрації, 64,5% студентів мають середні показники, а у 5,1% учасників – високі показники фрустрації. Агресивність: у 28,2% – низький рівень, у 59,7% – середній рівень, а у 12,1% – високий. У 20,2% учасників спостерігається низька ригідність, 74,1% студентів мають середні показники, у 5,7% високі показники ригідності. Отже, після проведення групового психологічного тренінгу видно, що у групі більше

студентів мають середні показники тривожності, фрустрації, агресивності і ригідності. При цьому високі результати перейшли на середні та низькі показники (рис. 2.3.).

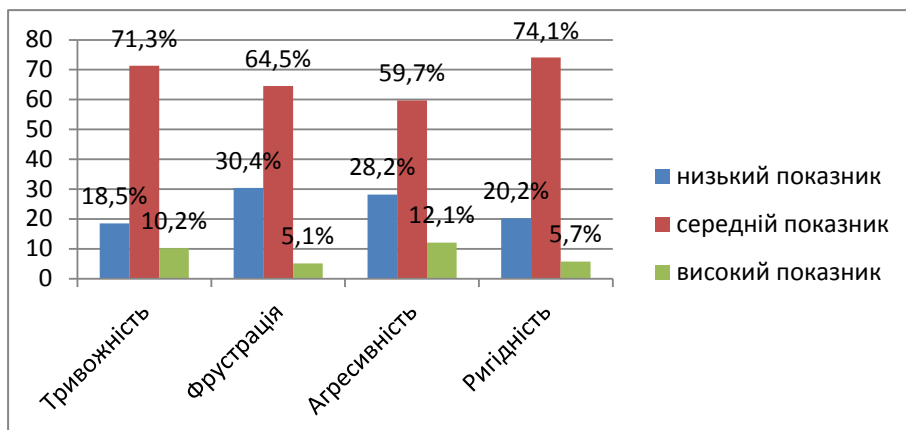


Рис. 2.3. Самооцінка психічних станів особистості після проведення групового психологічного тренінгу (у відсотках).

Емпіричні результати після проведення групового психологічного тренінгу за методикою «Самооцінка психічних станів: самопочуття, загальна активність, настрій (САН)» показують, що меланхолічні та холеричні самопочуття у студентів відсутні, сангвінічні мають 20 осіб, а флегматичні 12 досліджуваних. Загальна активність у групі після проведення тренінгових завдань має: холеричні прояви у 3 осіб, сангвінічні у 16 студентів, флегматичні у 13 обстежуваних, а меланхолічні відсутні. Настрій у досліджуваних має: холеричні прояви у 8 осіб, сангвінічні у 22 обстежуваних, флегматичні у двох, а меланхолічні відсутні.

Самопочуття обстежуваних у відсотках: холеричне та меланхолічне 0%, сангвінічне – 62,5%, флегматичне – 37,5%. Прояв загальної активності досліджуваних: 9,4% – холеричний, 50% – сангвінічний, 40,6% – флегматичний, меланхолічний – 0%. Настрій у 25% студентів холеричний, у 68,8% – сангвінічний, у 6,2% – флегматичний, а меланхолічний відсутній. (рис. 2.4).

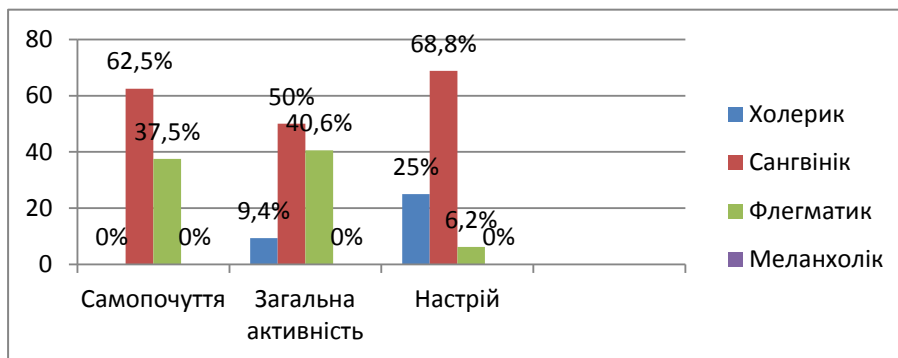


Рис. 2.4. Самооцінка психічних станів особистості: самопочуття, загальна активність, настрої після проведення групового психологічного тренінгу (у відсотках).

На основі отриманих нами результатів після проведення групового психологічного тренінгу можна стверджувати, що у студентів відбулися певні позитивні зміни психічних станів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Порівняння середніх показників прояву психічних станів особистості (у балах) до та після проведення групового психологічного тренінгу

Психічні стани особистості	Кількісні характеристики			
	до проведення тренінгу $M \pm m$	після проведення тренінгу $M \pm m$	різниця	різниця (у відсотках)
Тривожність	11,7 $\pm$ 0,21	9,2 $\pm$ 0,17	2,5	21,4%
Фрустрація	11,4 $\pm$ 0,19	9,1 $\pm$ 0,16	2,5	20,2%
Агресивність	12,1 $\pm$ 0,20	10,1 $\pm$ 0,18	2,0	16,5%
Ригідність	11,9 $\pm$ 0,18	8,9 $\pm$ 0,15	3,0	25,2%
Самопочуття	51,1 $\pm$ 0,32	53,8 $\pm$ 0,34	2,7	5,3%
Загальна активність	46,5 $\pm$ 0,29	51,6 $\pm$ 0,31	5,1	11,0%
Настрій	60,5 $\pm$ 0,36	62,5 $\pm$ 0,38	2,0	3,3%

Середнє значення тривожності до проведення тренінгу – 11,7 бала, після тренінгу – 9,2 бала, що свідчить про зменшення тривоги на 2,5 бала, або на 21,4%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ . Показники фрустрації до тренінгу – 11,4 бала, після тренінгу – 9,1 бала, результат знизився на 2,5 бала, або на 20,2%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ . Середній рівень агресивності групи до тренінгових занять – 12,1 бала, після тренінгу – 10,1 бала, різниця – 2,0 бала, або 16,5%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ . Ригідність до тренінгу – 11,9 бала, після тренінгу – 8,9 бала, показник знизився на 3,0 бали, або на 25,2%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ . Самопочуття досліджуваних до тренінгу – 51,1 бала, після тренінгу – 53,8 бала, показник підвищився на 2,7 бала, або на 5,3%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ . Показники загальної активності до проведення занять – 46,5 бала, після тренінгу – 51,6 бала, результат змінився на 5,1 бала, або на 11,0%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ . Настрій досліджуваних до тренінгу – 60,5 бала, після вправ – 62,5 бала, різниця – 2,0 бала, або – 3,3%. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p > 0,001$ .

За результатами теоретико – експериментального дослідження можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних праць з проблем групових психологічних тренінгів виявив, що ця проблематика характеризується різноплановістю підходів до предмета дослідження, що зумовлює наявність певних прогалин, зокрема щодо розуміння особливостей подолання негативних психічних станів суб'єктами групового психологічного тренінгу особистісного зростання.
2. Розроблено авторську програму групового психологічного тренінгу особистісного зростання, що дозволяє оптимізувати психічні стани студентів як тимчасові функціональні рівні психіки. Інноваційна програма передбачає застосування лекцій спрямованих на пояснення сили емоцій, дискусійних занять, спрямованих на формування умінь відстоювати свої погляди, занять спрямованих на навчання техніці «переодягання» ролей за допомогою рольових ігор, занять, спрямованих на розвиток соціальної перцепції, м'язової релаксації, медитації тощо.
3. Емпірично доведено, що застосування інноваційної програми групового психологічного тренінгу особистісного зростання студентами вищого навчального закладу упродовж 8 тижнів дозволило достовірно знизити показники прояву: тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Статистично достовірно покращились: самопочуття, загальної активності та настрою. Встановлено, що найбільш суттєво покращились показники ригідності, тривожності, фрустрації, оптимізувались показники агресивності та загальної активності, найменші зрушення спостерігаються у показниках самопочуття та настрою.

Перспективою подальшого дослідження проблеми є обґрунтування способів та прийомів досягнення бажаних змін конкретних негативних психічних станів суб'єктів групового психологічного тренінгу особистісного зростання; розробка та апробація інших групових психологічних тренінгів здатних оптимізувати психічні стани студентів.

### **Список використаних джерел**

1. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2004. – №46 – С46.
2. Варій М. Й. Психологія: Навч. посіб. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового психологического тренинга. Учебное пособие / И. В. Вачков. – М. : «Ось-89», 1999. – 176 с.
4. Вербицкий А. Л. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Л. Вербицкий. – М. : «Высшая школа», 1991. – 207 с.
5. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.: ил.
6. Емельянов Ю. Н.

Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с. 7. Зайцева Т. В. Виды и цели тренинга в современной психологии. Теория психологического тренинга / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с. 8. Лебедева Н. М. Межкультурный тренинг: задачи и модели. Тренинг этнической толерантности для школьников / Н. М. Лебедева, О. В. Лунова, Т. Г. Стефаненко. – М. : Привет, 2004. – 156 с. 9. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. Посібник. / С. Д. Максименко, В. О. Солов'єнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с. 10. Макшанов С. И. Психология тренинга. Монография / С. И. Макшанов. – СПб. : «Образование», 1997. – 238 с. 11. Мілюніна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. / К. Л. Мілюліна. – К. : Мауп, 2004. – 188 с. 12. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с. 13. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 806 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bityanova M. R. Sistema razvivayushey raboty shkolnogo psihologa. Kurs lektsiy. Lektsiya sedmaya. Psihologicheskii trening kak forma razvivayushey raboty / M. R. Bityanova // Shkolnyi psiholog. – 2004. – #46 – S46. 2. Varly M. Y. Psihologiya: Navch. posib. / M. Y. Varly. – K. : Tsentr uchbovoyi literaturi, 2009. – 288 s. 3. Vachkov I. V. Osnovy tehnologii gruppovogo psihologicheskogo treninga. Uchebnoe posobie / I. V. Vachkov. – M. : «Os-89», 1999. – 176 s. 4. Verbitskiy A. L. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyi podhod / A. L. Verbitskiy. – M. : «Vysshaya shkola», 1991. – 207 s. 5. Golovey L. A. Praktikum po vozrastnoy psihologii: ucheb. posobie / L. A. Golovey, E. F. Ryibalko. – SPb. : Rech, 2002. – 694 s.: il. 6. Emelyanov Yu. N. Aktivnoe sotsialno-psihologicheskoe obuchenie / Yu. N. Emelyanov. – L. : LGU, 1985. – 166 s. 7. Zaytseva T. V. Vidy i tseli treninga v sovremennoy psihologii. Teoriya psihologicheskogo treninga / T. V. Zaytseva. – SPb. : Rech, M. : Smyisl, 2002. – 80 s. 8. Lebedeva N. M. Mezhekulturnyy trening: zadachi i modeli. Trening etnicheskoy tolerantnosti dlya shkolnikov / N. M. Lebedeva, O. V. Luneva, T. G. Stefanenko. – M. : Privet, 2004. – 156 s. 9. Maksimenko S. D. Zagalna psihologiya: Navch. Posibnik. / S. D. Maksimenko, V. O. Solov'Enko. – K. : MAUP, 2000. – 256 s. 10. Makshanov S. I. Psihologiya treninga. Monografiya / S. I. Makshanov. – SPb. : «Obrazovanie», 1997. – 238 s. 11. Milyunina K. L. Teoriya ta praktika psihologicheskogo treningu: navch. posib. / K. L. Milyulina. – K. : Maup, 2004. – 188 s. 12. Pahalyan V. E. Gruppovoy psihologicheskii trening / V. E. Pahalyan. – SPb. : Piter, 2006. – 224 s. 13. Shapar V. B. Noveyshi



psihologicheskii slovar / V. B. Shapar, V. E. Rossoha, O. V. Shapar. – Rostov-na-Donu: Feniks, 2009. – 806 s.

**Olena Gorokh. A personal growth of the group psychological training: the dynamics of the individual psychic states.** The article deals with the problem individual psychic states dynamics in the personal growth process of the group psychological training. The analysis of the scientific researches testifies the negative outer factors influence on the human's states which caused to a deformation of the psychic implementation of the individual and a behavior. Being evoked by the altered psychic states, the behavior ruins the process of the personal molding and realization of the individual potential. As a result it is formed an inner discomfort being in the confrontation with an outer space.

A realized bibliography analysis claims the group psychological training as one of the most valid method of assistance and optimization of the individual psychic states in the contemporary psychology. But the variety of scientific researches brings the existed gaps in the understanding of the peculiarities of the overcoming negative states. Thus an authorial programme of the personal growth process through the group psychological training was worked out. It directed to the individual psychic states optimization ensuring. Worked and adopted exercises aimed at the removal of the psychological intensity and negative emotions, the development of new skills and habits, a capacity to put a life purposes and make their implementation programme.

Major individual psychic states are described as well. Their overestimated indicators are determined to affect regular life activity of the person in a negative way. Aggression, rigidity, anxiety and frustration are among them. A peculiar mean draws a researching of the overall activity, feeling and mood. These psychic human states are investigated to subject positive changes and can be run by a person in accordance with curtain circumstances.

The research concludes that individual growth group psychic training optimized and improved psychic personal states. As a result a positive point of personal life shifted from negative one. An important moment is an achieving of mutual understanding and aspiration to the harmony between an inner human world and social space.

**Key words:** group psychological training, psychic states, individual, methodics.

Received 10.04.2015

Reviewed 16.05.2015

Accepted 14.06.2015

## ФЕНОМЕН МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Hubar O.G. The phenomenon of linguistic identity in the modern world: a theoretical perspective / O.G. Hubar // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 84–95

---

**О.Г. Губарь. Феномен мовної особистості в сучасному освітньому просторі: теоретичний аспект.** Стаття присвячена теоретичному визначенню змісту поняття мовна особистість в сучасному світі. У статті здійснюється дослідження та узагальнення основних існуючих на даний момент наукових точки зору на феномен «мовної особистості» в сучасному науковому світі, з'ясовується провідний його зміст та трактування в сучасній парадигмі міждисциплінарних відносин. Автором висвітлюється низка сучасних поглядів на трактування мовної особистості та її роль в процесі розвитку та соціалізації дітей: з точки зору лінгвістичних та психологічних наук. Здійснюється аналіз поглядів на тлумачення терміну в працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Богін, О. Біляєв, А. Богуш, Й. Вейсгербер, М. Вашуленко, Т. Дрідзе, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонтьев, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Тарасун та ін. Спираючись на проведений теоретичний аналіз поглядів на трактування поняття автор здійснює узагальнене визначення поняття мовної особистості з позиції лінгводидактики.

В статті розглядаються основні моделі мовної особистості за Ю. Карауловим, В. Масловою, І. Чернухіною та ін. Автором розкриваються та уточнюються характер провідних об'єктивних та суб'єктивних чинників, що здійснюють вплив на процес формування мовної особистості, основні етапи розвитку крізь які вона проходить в процесі свого становлення, підіймаючись на вищий рівень мовної культури. Здійснюється розгляд з позиції аналізу спілкування та навчання спілкуванню розвиток теорії мовної особистості у ракурсі співвідношення до особистості «мови» й «мовлення» і, відповідно, визначення терміну «мовленнєва особистість». Окреслено стан розробленості проблеми співвіднесеності «мови» та «мовлення», на тлі диференційних ознак (врахування рівнів мови, видів мовної діяльності,

сфер та ситуацій мовного спілкування), які призвели до виокремлення поняття мовленнєвої особистості як об'єкта вивчення лінгводидактики та теорії мовленнєвої діяльності.

Виходячи з науково-теоретичного аналізу проведеного в процесі дослідження в статті окреслено сучасний стан та взаємозв'язок між існуючими поняттями мовної та мовленнєвої особистості у загальній і спеціальній психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі. Зокрема, з'ясовано погляди М. Вашуленко, Ю. Караулова, Ю. Прохорова, М. Черкасова на поняття мовна та мовленнєва особистість, основні розбіжності між ними.

Широко розкрито зміст поняття «мовна особистість», як інтегративного, з певними структурними елементами, які стосуються мови, мовлення та позамовних явищ. Вказується на те, що мовна особистість містить у собі комунікативну компетенцію та мовну здатність, порушення розвитку, якої в свою чергу призводить до проблем з соціалізацією та адаптацією особистості в сучасному суспільстві й потребує подальшого дослідження та розробки з урахуванням збільшення кількості мовленнєвих порушень серед дітей та дорослих.

**Ключові слова:** мова, мовлення, мовна діяльність, мовна особистість, мовленнєва особистість, компетентнісний підхід, соціалізація, адаптація.

**О.Г. Губарь. Феномен речевой личности в современном образовательном пространстве: теоретический аспект.** Стаття посвящена теоретическому определению сути понятия речевая личность в современном мире. В статье проводится исследование и обобщение основных существующих в данный момент научных точек зрения на феномен «речевой личности» в современном научном мире, определяется его ведущий смысл и трактование в современной парадигме междисциплинарных взаимосвязей. Автор освещает ряд современных взглядов на трактование речевой личности и ее роль в процессе развития и социализации детей: с точки зрения лингвистических и психологических наук. Анализируются взгляды на трактование термина в работах отечественных и зарубежных исследователей: Г. Богин, О. Биляев, А. Богуш, Й. Вейсгергер, М. Вашуленко, Т. Дридзе, И. Зимняя, Ю. Караулов, О. Леонтьев, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Тарасун и др. Опираясь на совершенный теоретический анализ взглядов на розяснение понятия, автор осуществляет обобщенное определение понятия языковой личности с позиции лингводидактики.

В статье рассматриваются основные модели языковой личности (Ю. Караулов, В. Масловой, И. Чернухину и др). Автором раскрывается и уточняется характер ведущих объективных и субъективных факторов,

оказывающих влияние на процесс формирования языковой личности, основные этапы развития через которые она проходит в процессе своего становления, поднимаясь на более высокий уровень языковой культуры.

Осуществляется рассмотрение с позиции анализа общения и обучения общению развитие теории языковой личности в ракурсе соотношения в личности «языка» и «речи» и, соответственно, определения термина «речевая личность». Определены состояние разработанности проблемы взаимосвязи «языка» и «речи», на фоне дифференциальных признаков (учет уровней языка, видов речевой деятельности, сфер и ситуаций речевого общения), которые привели к выделению понятия речевой личности в качестве объекта изучения лингводидактики и теории речевой деятельности.

Исходя из научно-теоретического анализа проведенного в процессе исследования в статье обозначены современное состояние и взаимосвязь между существующими понятиями языковой и речевой личности в общей и специальной психолого-педагогической и лингводидактической литературе. В частности, выяснено взгляды М. Вашуленко, Ю. Караулова, Ю. Прохорова, М. Черкасова на понятие языковая и речевая личность, определены основные разногласия между ними. Раскрывается содержание понятия «языковая личность», как интегративного, с определенными структурными элементами, которые касаются языка, речи и внеязыковых явлений. Указывается на то, что языковая личность включает в себя коммуникативную компетенцию и языковую способность, нарушение развития, которой в свою очередь приводит к проблемам с социализацией и адаптацией личности в современном обществе и требует дальнейшего исследования и разработки с учетом увеличения количества речевых нарушений среди детей и взрослых.

**Ключевые слова:** язык, речь, речевая деятельность, языковая личность, речевая личность, компетентностный подход, социализация, адаптация.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Національна доктрина розвитку освіти України (2001р.), державні програми «Освіта. Україна ХХІ століття» та «Вчитель» (2001р.) поставили завдання трансформації національної системи освіти як головної ланки формування громадян України, забезпечення особистісно орієнтованого навчання і формування компетентностей учнів (Н. Бібік, С. Бондар, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, С. Трубочева та ін.), зокрема визначених Концепцією мовної освіти (О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Плахотник) збагачення освітнього змісту навчання мови й мовлення, реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку,

посилення практичної спрямованості й забезпечення наступності у змісті мовної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен «мовної особистості» в сучасний період активно вивчається представниками різних галузей наук (лінгвістика, психолінгвістика, психологія, соціологія, філософія, тощо), бо визнання з 90-х рр. XX ст. провідної ролі людини у процесах породження й використання мови лінгвістами зумовило висунення на перший план «мовну особистість» у новій лінгвістичній парадигмі.

Термін "мовна особистість" набув достатньо широкого розповсюдження, відтак і його тлумачення зустрічається в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (Г. Богін, О. Біляєв, А. Богуш, Й. Вейсгербер, М. Вашуленко, Т. Дрідзе, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Тарасун та ін), проте, їх погляди на даний термін відрізняються, таким чином до сьогодні не існує єдиного трактування цього поняття, яке є необхідним для нашого дослідження, оскільки визначає основні напрямки формування мовленнєвої особистості та мовленнєвої компетенції.

Вітчизняні й зарубіжні науковці (О. Біляєв, А. Богуш, Й. Вейсгербер, М. Вашуленко, Т. Дрідзе, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Тарасун та ін.) трактуючи поняття мовної особистості спираються на суб'єктно-суб'єктні стосунки учасників навчального процесу, і таким чином, учень – суб'єкт процесу, який приймає активну участь в ньому, розвиває своє мислення й мовлення, засвоюючи мову, користуючись нею, опановуючи всі види мовленнєвої діяльності. Дослідники (А. Богуш, М. Вашуленко, К. Крутий та ін.) розглядають вікові етапи формування мовної особистості (дошкільний, шкільний, тощо), вивчають вплив сім'ї та соціалізації на зазначений процес, проблеми становлення мовної особистості з загальними питаннями формування духовної культури суспільства пов'язують (Г. Бичкова, Ю. Карула, М. Ляпон, Т. Кочеткова, К. Сєдов, І. Чернухіна та ін.)

**Формулювання мети статті.** У зв'язку зі сказаним вище, ми мали на меті здійснити дослідження та узагальнити основні існуючі точки зору на феномен «мовної особистості» в сучасному науковому світі, з'ясувати його зміст та трактування в сучасній парадигмі міждисциплінарних відносин, визначити місце в формуванні комунікативної компетенції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оскільки державні стандарти освіти побудовані на компетентнісному підході з використанням термінів «компетентність» і «компетенція», як результат мовної освіти, де в якості результату розглядається здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, тобто проявляється в особистісно орієнтованій діяльності. Саме, індивідуальна своєрідність мовленнєвої

діяльності проявляється в проблемних ситуаціях і їх вирішення за допомогою мовних умінь та навичок особистості, тобто за допомогою мовної та мовленнєвої компетентностей. Формування яких відбувається неперервно під впливом розвиваючого потенціалу мовного середовища, а потім і спеціально організованого виховання та навчання. Знання учнями рідної мови у процесі шкільного навчання виступить позитивним підґрунтям опанування мовної освіти й забезпечить мовну стабільність у державі, що є головним чинником формування мовленнєвої особистості.

Виховання якої не можливо без паралельно здійснюваного розвитку мовної особистості, яка є основою для успішного розвитку та формування мовленнєвої особистості та її комунікативної компетенції. Для здійснення подальшого дослідження ми повинні визначити зміст поняття «мовна особистість» його складові компоненти та структуру.

У лінгвістиці термін «мовна особистість» уперше запропоновано В. Виноградовим. В цілому дане поняття є стрижнем – системутворюючим, філологічним поняттям, об'єктом дослідження, де стикаються інтереси лінгвістів, культурологів, соціологів, філософів. Широка вживаність терміну «мовна особистість» пов'язується вченими (Г. Богін, С. Воркачев, Ю. Караулов, В. Карасика, О. Леонтьєв, В. Маслова, Л. Мацько, К. Седов та ін.) з його синтезуючим характером, що відбиває міждисциплінарність сучасних досліджень, інтеграцію гуманітарних наук, проте однозначна, сучасна інтерпретація відсутня.

Як зазначає А. Богуш, мовна особистість формується у конкретному соціумі, існує в просторі конкретної культури, що відображується насамперед у мові, у формах суспільної національної свідомості (побутової, громадянської, наукової, правової, тощо), у предметах матеріальної національної культури, у поведінці, моральних нормах і нормах мовленнєвого етикету народу, який користується цими нормами [1, с. 29].

Розглядаючи мовну особистість М. Пентилюк, досліджує її з позиції суб'єктно-суб'єктних стосунків учасників навчального процесу: «мовна особистість – людина, що володіє багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує, дбає про її збереження й розвиток, відтак учень упродовж навчання в школі повинен стати такою особистістю» [12, с. 59].

Дослідження мовної особистості в даний час є одним з напрямків лінгвістичних досліджень, зокрема розробляються питання становлення мовної особистості дитини та підлітка [13, с. 3.], що належить до різних сфер психолінгвістичних напрямків та інших мовознавчих дисциплін. Класикою психолінгвістичних поглядів на формування мовної особистості вважаються концепції Л. Виготського, О. Гвоздева, О. Леонтьєва, що поглиблюються та розробляються сьогодні О. Божович, І. Гореловим, О. Земською, Н. Ленською, О. Снітко,



І. Сухан, В. Харченко, О. Холод, С. Цейтлін, А. Шахнарович та інш. Розробляється питання розвитку мовної особистості і в працях зарубіжних науковців Е. Сноу, Ш. Фергюсон, Е. Оче, Ф. Кордье та інш. З особливостями мови дітей взагалі та підлітків зокрема працюють й ті лінгвісти, у колі наукових інтересів яких перебуває мовна особистість [10, с.2-4].

За визначенням українських лінгвістів С. Єрмоленко та Л. Мацько, мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття й правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробилися навички активної роботи зі словом [4, с. 35].

За трактуванням О. Леонтьєва мовна особистість – це певний ідеал, досягнення якого майже не можливе у повному обсязі, оскільки неможливо досягти й «повного оволодіння» мовою, у тому числі рідною. У зв'язку з цим рівень оволодіння рідною мовою лежить поза межами наших можливостей, в галузі індивідуальної стилістики художнього або ораторського мовлення. Однак, незважаючи на це, прийняття мовної особистості як вихідного концепту і її структурна організація дають можливість порушувати питання про рівні оволодіння мовою, що досягаються людиною в тих чи інших умовах соціального контексту життєдіяльності [9, с. 35].

Таким чином, залежно від аспекту дослідження мовної особистості існує досить різноманітна типологія, що виділяється кожним дослідником й відповідно вживаються різні терміни, які конкретизують загальне поняття, зокрема: полілектна (загальнолюдська) та ідеолектна (притаманна певній спільності) особистість (В. Нерознак); російськомовна особистість (Ю. Караулов); мовна і мовленнєва особистість (Л. Клубкова, Ю. Прохоров); мовна особистість західної і східної культур (Т. Снітко); словникова мовна особистість (В. Карасик); елітарна мовна особистість (Т. Кочеткова, О. Сиротіна); національно-мовна особистість (О. Біляєв); національно свідомо україномовна особистість (Л. Мацько, С. Єрмоленко); духовна мовна особистість (Л. Скуратівський); формування мовної особистості на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів (М. Плющ); як модель мовленнєвих вчинків (Г. Богін); формування мовної особистості учня засобами рідної мови (В.Сухомлинський); мовленнєва особистість дошкільника (А. Богуш, С. Трифонова, К. Крутій); активна мовна особистість (І.Ющук); вплив середовища на формування національно свідомої мовної особистості (І. Хом'як); вторинна мовна особистість (Н. Гальскова, І. Халєєва); роль сім'ї у вихованні мовної особистості (В. Федяєва); технології формування мовної особистості (Л. Варзацька, Н. Подранецька); культура мовної особистості педагога; психолінгвістичний аналіз мовної особистості студентів



(О. Лавриненко); мовна особистість у просторі медійного дискурсу (С. Потапенко); мовна особистість у сучасному соціальному просторі (Л. Засекіна) та ін. [2, с. 56-57].

Отже, мовна особистість з позиції лінгводидактики – це, перш за все особистість якій властива складна багаторівнева функціональна система, що включає рівні володіння мовою, способами здійснення мовленнєвої взаємодії та знання про світ й залежно від аспекту дослідження має різні визначення у термінах, які конкретизують загальне поняття мовної особистості відповідно культурно-мовних та комунікативно-діяльнісних цінностей та соціальних умов.

Окрім єдиного визначення, подальшого пошуку та розв'язання потребує і структура мовленнєвої особистості, яка розглядається рядом науковців та досі не має єдиного загальноприйнятого трактування.

У лінгводидактичному і теоретико-лінгвістичному аспектах рівневу модель мовної особистості розробив Ю. Караулов. Вона складається з трьох структурних рівнів: вербально-семантичний, когнітивний і прагматичний, що співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним і перцептивним [6, с. 99]. Перший – допускаючий для носія мови нормальне володіння природною мовою..., другий – одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що складаються у кожній мовної індивідуальності в «картину світу», третій – виявлення і характеристика мотивів і цілей, рушійних у розвитку мовної особистості. Взаємодія даних рівнів, на його думку, утворює «комунікативний простір особистості».

Структурні компоненти мовної особистості описала В. Маслова, а саме: ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, що є основою формування національного характеру та реалізується у процесі мовного діалогічного спілкування; культурологічний компонент, пов'язаний із засвоєнням культури як загальнолюдської, так і національної, це правила мовленнєвої і немовленнєвої поведінки особистості в полікультурному просторі; особистісний компонент, це те індивідуальне і глибинне, що притаманне кожній людині як мовленнєвій особистості [11, с.119].

І. Чернухіна, мовну особистість розглядає у вигляді піраміди, основа якої формується в дошкільному дитинстві (засвоєння основного словникового запасу, граматичні норми мови), другим сегментом піраміди визначає формування мовної особистості в умовах сім'ї, школі, спілкуванні з однолітками і старшими, під впливом різноманітних джерел інформації.

Стосовно нашого дослідження видається необхідним розглянути з позиції аналізу спілкування і навчання спілкуванню розвиток теорії мовної особистості у ракурсі співвідношення до особистості «мови» і «мовлення» і, відповідно, визначення терміну «мовленнєва особистість»,

бо різні мовні особистості диференціюються, за рівнем мовних знань, за ступенем володіння видами мовленнєвої діяльності, тощо. Проблема співвіднесеності «мови» і «мовлення», спонукала дослідників (Л. Клобукова, В. Красних та ін.) до осмислення феномену мовної особистості, як багатокомпонентної й різнорівневої, на тлі диференційних ознак: урахування різних рівнів мови, видів мовної діяльності, сфер і ситуацій у рамках яких відбувається мовне спілкування, що призвело до вирізнення поняття мовленнєвої особистості як об'єкта вивчення лінгводидактики та теорії мовленнєвої діяльності [7, с. 70].

Мовленнєва особистість, на думку Ю. Караулова, є узагальненим типом мовної особистості, що передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей, у парадигмі реального спілкування, в діяльності; мовна особистість – це багатопарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей.

М. Вашуленко подає таке визначення: «Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії; це той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати» [3, с. 12].

Мовознавець Ю. Прохоров стверджує, що мовна особистість – це парадигма мовленнєвих особистостей, а мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, у діяльності.

На думку М. Черкасова, мовленнєва особистість – це особистість, яка здатна усвідомлено вести розмову з іншим, користуючись мовними засобами з метою передачі інформації й словесне оформлення інформації у повідомленні може бути як унормованим, так і неунормованим. Мовленнєва особистість, може виявляти своєрідні власні мовленнєві вислови, вирізняється своєрідністю художньо-образного мислення і мовлення [8, с. 261].

Таким чином, під мовною особистістю розуміється складна багаторівнева функціональна система, яка включає рівні володіння мовою, способами здійснення мовленнєвої взаємодії та знання про світ. Під мовною особистістю мається на увазі носій мови, що здатен реалізувати в мовленнєвій діяльності певну частину колективу в певний проміжок часу. Мовна особистість може виступати у різних іпостасях, а саме: мовець, мовна особистість, мовленнєва особистість та комунікативна особистість. Мовна особистість – це узагальнений образ носія культурно-мовних та комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов та поведінкових реакцій на кожному із рівнів мовної особистості.

Отже ми визначаємо мовну особистість – як особистість, яка проявляє себе в мовленнєвій діяльності та володіє певною сукупністю

знань та уявлень.

На формування мовної особистості впливають чинники як об'єктивні, незалежні від особи мовця, так і суб'єктивні [5, с. 69].

До об'єктивних чинників належать: – стан самої мови, її унормованість і наступна кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови для забезпечення всіх мовних потреб громадянина; – сприятлива для життя й розвитку певної мови суспільно-політична ситуація; – традиція суспільного використання мови; – повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя.

До суб'єктивних чинників, що впливають на формування мовної особистості, відносимо: – здатність мовця здобувати мовну освіту й володіти мовою; – внутрішню готовність мовця здобувати мовну освіту й мовне виховання та досконало оволодівати мовою; – моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість; – розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх; – активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку.** Отже, зважаючи на розмаїття термінів на позначення людини в мовному та мовленнєвому просторах, проведене дослідження дає змогу зробити наступні висновки. Термін «мовна особистість» є інтегративним поняттям, яке має певні структурні елементи, що стосуються мови, мовлення та позамовних явищ. Мовна особистість містить у собі комунікативну компетенцію та мовну здатність. Новітні дослідження з проблеми формування мовної особистості засвідчують її комплексний характер. Мовну особистість слід розглядати не лише в системі мови, а й історії, культури та усіх сферах життя.

З іншого боку, у сучасному суспільному житті спостерігається проблема недостатнього мовленнєвого розвитку молоді, котра, з-поміж інших суспільних чинників, зумовлює недостатнім рівнем мовленнєвої компетентності, як складової мовної особистості, а відтак - низькою мовленнєвою культурою (Е. Белова, О. Казарцева, О. Корніяка, Л. Крисін). Зазначені чинники зумовлюють необхідність докладного дослідження особливостей будови та функціонування мовленнєвої організації сучасної молоді.

### **Список використаних джерел**

**1. Богущ А.М.** Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник / За ред. А.М. Богущ., Н.В. Гавриш. — К. : Видавничий дім «Слово», 2007. — 542 с. **2. Богущ А.М.** Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія. навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів : в 2 т. /

А.М. Богуш. — К. : Видавничий Дім "Слово", 2005. — 720 с. — Т. 1. — 720 с. **3.Вашуленко М.С.** Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С. Вашуленко // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С. 11–14. **4. Єрмоленко С.Я.** Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько // Початкова школа. — 1995. — № 1. — С. 35–37. **5. Кабардов М.К.** Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. — 1996. — №1. — С. 34–49. **6. Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 264 с. **7. Клобукова Л.П.** Структура языковой личности на разных этапах её формирования / Л.П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. — М. : МГУ, 1997. — С.70–77. **8. Красных В.В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. — М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. — 270 с. **9.Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики : учебник / Алексей Алексеевич Леонтьев. — М. : Лань, 2003. — 287 с. **10. Мамаєва С.В.** Своеобразие речевой субкультуры школьника-подростка [Електронний ресурс] : / С.В. Мамаєва // Електронний науково-педагогічний журнал. — 2007. — № 1. — Режим доступу до журн. : <http://www.emissia.org/offline/2007/1123.htm>. **11.Маслова В.А.** Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. — М. : Академия, 2001. — 208с. **12. Пентилюк М.І.** Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики / М.І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. — К. : Ленвіт., 2011. — С. 57–63. **13.Седов К.Ф.** Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2004. — 320 с.

### Spysok vykorystanyh dzerel

**1.Bogush A.M.** Doshkil'na lingvodydaktyka : teoriya i metodyka navchannja ditej ridnoi' movy : Pidruchnyk / Za red. A.M. Bogush., N.V. Gavrysh. — К. : Vydavnychyj dim «Slovo», 2007. — 542 s. **2.Bogush A.M.** Doshkil'na lingvodydaktyka : hrestomatija. navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladiv : v 2 t. / A.M. Bogush. — К. : Vydavnychyj Dim "Slovo", 2005. — 720 s. — Т. 1. — 720 s. **3.Vashulenko M.S.** Formuvannja movnoi' osobystosti molodshogo shkoljara v umovah perehodu do 4-richnogo pochatkovogo navchannja / M.S. Vashulenko // Pochatkova shkola. — 2001. — № 1. — S. 11–14. **4.Jermolenko S.Ja.** Navchal'no-vyhovna koncepcija vyvchennja ukrai'ns'koi' (derzhavnoi') movy / S.Ja. Jermolenko, L.I. Mac'ko // Pochatkova shkola. — 1995. — № 1. — S. 35–37. **5.Kabardov M.K.** Typy jazykovyh y kommunykativnyh sposobnostej y kompetencyu / M.K. Kabardov, E.V. Arcyshevskaja //

Voprosy psyhologyy. – 1996. – №1. – S. 34–49. **6. Karaulov Ju.N.** Russkyy jazyk y jazykovaja lychnost' / Ju.N. Karaulov. — M. : Nauka, 1987. — 264 s. **7. Klobukova L.P.** Struktura jazykovoj lychnosti na raznykh etapakh ee formirovaniya / L.P. Klobukova // Jazyk, soznanye, kommunikacya : sb. statej. — M. : MGU, 1997. — S.70–77. **8. Krasnyh V.V.** Osnovy psyholingvistyky y teoryy kommunikacyy / V.V. Krasnyh. — M. : YTDGK «Gnozys», 2001. — 270 s. **9. Leont'ev A.A.** Osnovy psyholingvistyky : uchebnyk / Aleksej Alekseevych Leont'ev. — M. : Lan', 2003. — 287 s. **10. Mamajeva S.V.** Svoeobrazye rechevoj subkul'tury shkol'nyka-podrostka [Elektronnyj resurs] : / S.V. Mamajeva // Elektronnyj nauchno-pedagogicheskyj zhurnal. — 2007. — № 1. — Rezhym dostupu do zhurn. : <http://www.emissia.org/offline/2007/1123.htm>. **11. Maslova V.A.** Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V.A. Maslova. — M. : Akademyja, 2001. — 208 s. **12. Pentyljuk M.I.** Formirovaniya movnoi' osobystosti uchnja – vazhlyva problema suchasnoi' lingvodydaktyky / M.I. Pentyljuk // Aktual'ni problemy suchasnoi' lingvodydaktyky : zb. statej. — K. : Lenvit., 2011. — S. 57–63. **13. Sedov K.F.** Diskurs y lychnost': evoljucija kommunikativnoj kompetencyy / K.F. Sedov. — M. : Labyrint, 2004. — 320 s.

**O.G. Hubar The phenomenon of linguistic identity in the modern world: a theoretical perspective.** The article examines the theoretical definition of linguistic identity in the modern world. The author examines and summarizes the main existing scientific perspective on the phenomenon of "linguistic identity". We give content a leading concept in the modern paradigm of scientific relations. Several current views on linguistic identity and its role in the development and socialization of children, in terms of linguistic and psychological sciences are presented in the article. Author analyzes views of the interpretation of the term in the writings of G. Bohinj, A. Belyaev, A. Bogush, Y. Veysherber, M. Vashulenko, T. Dridze, J. Winter, J. Karaulov, A. Leontiev, G. Onkovych, L. Sexton V. Tarasun and others.

In this article the author provides consideration of the item analysis communication and education. The theory of linguistic identity is considered in perspective the relationship between "language" and "speech" in person. Therefore, the definition of "speech person" is defined in this way. In the article the state of the problem of correlated "language" and "speech" is outlines. This correlation occurs against differential features (taking into account levels of language, speech activity types, fields and situations of speech communication), leading to the isolation of the concept of linguistic identity as an object of study of linguistics and theory of speech activity.

Based on scientific and theoretical analysis conducted during the study author outlines the current state and the relationship between existing concepts of speech and language identity in general and special

psychological, educational and linguodidactic literature. In particular, the views of Vashulenko, Yu Karaulov, Yuri Prokhorov, N. Cherkasova on the notion of speech and language identity, the main differences between them are considered. So, "linguistic identity" is considered as an integrative phenomenon that consists of certain structural elements relating to language, speech and extralinguistic phenomena. The author notes that linguistic identity includes communicative competence and linguistic ability, developmental disorders, which in turn leads to problems with socialization and adaptation of the individual in modern society. Apparently, there is a need for further research and development of this phenomenon with the increasing number of speech disorders in children and adults.

**Key words:** language, speech, language activities, language identity, language identity, competence approach, socialization and adaptation.

Received 28.04.2015

Reviewed 14.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 376:616.896-053.5

М. А. Гужва

[masha\\_guzhva@mail.ru](mailto:masha_guzhva@mail.ru)

## ПЕРЕДУМОВИ НАЛАГОДЖЕННЯ МІЖВІДОМЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ДОПОМОГИ АУТИЧНИМ ДІТЯМ

---

Guzhva M.A. Prerequisites of establishing interagency of experts in the process of helping autistic children/ M.A. Guzhva // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 95–106

---

**М.А. Гужва. Передумови налагодження міжвідомчої взаємодії фахівців у процесі допомоги аутичним дітям.** Автор статті робить спробу дослідити основні характеристики розвитку осіб з розладами аутистичного спектру, з'ясувати особливості психолого-педагогічного, медичного й соціального супроводу, визначити передумови налагодження комплексної міжвідомчої допомоги аутичним дітям.

У процесі дослідження з'ясовано, що розлади аутистичного спектру – складне первазивне відхилення в розвитку, основними

ознаками якого є порушення потреби у спілкуванні; дефіцитарність вербальних і невербальних форм спілкування; різноманітні стійкі повторювані і стереотипні форми поведінки, інтересів і видів діяльності; порушення загального рівня рухової активності; швидка перенасиченість і підвищена стомлюваність; порушення сприйняття; особливості інтелектуального розвитку; нездатність до довільної імітації; деструктивні форми поведінки і страхи.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження підтвердив, що діти з розладами аутистичного спектру мають бути охоплені різними освітніми впливами в межах спеціальних дошкільних, шкільних чи реабілітаційних установ, у процесі вибору яких враховувалися б їхні дизонтогенетичні психофізичні, нейропсихологічні, психолінгвістичні особливості. З'ясовано, що у випадку раннього виявлення порушень і вчасного надання допомоги, можливе зменшення ступеня вираження багатьох проявів аутизму надалі.

Доведено, що на сьогодні недостатньо налагоджена взаємодія між представниками різних відомств, які займаються супроводом аутичних осіб, а отже, залишається нерозв'язаною проблема відбору оптимальних напрямів, форм навчання та виховання таких дітей, виникають труднощі у процесі використання адекватних освітньо-корекційних методів та технологій.

З'ясовано, що для організації ефективного навчання аутичних дітей необхідно налагодити систему їх взаємовідносин з іншими фізичними особами (насамперед, батьками, опікунами), організаціями, установами, громадськими об'єднаннями. Діти та сім'ї, у яких ростуть аутичні діти, потребують комплексного – медичного, психолого-педагогічного соціального супроводу.

**Ключові слова:** розлади аутистичного спектру, комплексна взаємодопомога, аутичні діти, корекційний процес, реабілітаційні заходи.

**М.А. Гужва. Предпосылки налаживания межведомственного взаимодействия специалистов в процессе помощи аутичным детям.** Автор статьи делает попытку исследовать основные характеристики развития лиц с расстройствами аутистического спектра, выявить особенности психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения, определить предпосылки налаживания комплексной межведомственной помощи аутичным детям.

В процессе исследования установлено, что расстройства аутистического спектра – сложное pervasive отклонение в развитии, основными признаками которого являются нарушения потребности в общении; дефицитарность вербальных и невербальных форм общения; различные устойчивые повторяющиеся и стереотипные формы



поведения, интересов и видов деятельности; нарушения общего уровня двигательной активности; быстрая перенасыщенность и повышенная утомляемость; нарушения восприятия; особенности интеллектуального развития; неспособность к произвольной имитации; деструктивные формы поведения и страхи.

Анализ научной литературы по проблеме исследования подтвердил, что дети с расстройствами аутистического спектра должны быть охвачены различными образовательными действиями в рамках специальных дошкольных, школьных или реабилитационных учреждений, в процессе выбора которых учитывались бы их дизонтогенетические психофизические, нейропсихологические, психолингвистические особенности. Выяснено, что в случае раннего выявления нарушений и своевременного оказания помощи, возможно уменьшение многих проявлений аутизма в дальнейшем.

Доказано, что на сегодня недостаточно налажено взаимодействие между представителями различных ведомств, которые занимаются сопровождением аутичных лиц, а следовательно, остается нерешенной проблема отбора оптимальных направлений, форм обучения и воспитания таких детей возникают трудности в процессе использования адекватных образовательно-коррекционных методов и технологий.

Выяснено, что для организации эффективного обучения аутичных детей необходимо создать систему их взаимоотношений с другими физическими лицами, организациями, учреждениями, общественными объединениями. Дети и семьи, в которых растут аутичные дети, требуют комплексного – медицинского, психолого-педагогического социального сопровождения.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, комплексная взаимопомощь, аутичные дети, коррекционный процесс, реабилитационные мероприятия.

**Постановка проблеми.** Розлади аутистичного спектру – складне першазивне відхилення в розвитку, основними ознаками якого є якісні порушення соціальної взаємодії, вербальної і невербальної комунікації, а також обмежені, повторювані і стереотипні форми поведінки, інтересів і видів діяльності. Ці розлади проявляються, як правило, у дитячому віці, але не пізніше п'яти років. З віком симптоми аутизму змінюються, але основні їхні риси зберігаються, тому діти з такими розладами потребують організації спеціальних умов для навчання, а подекуди навіть створення окремих освітніх структур. Оскільки виховання і навчання є найважливішою складовою комплексної системи супроводу осіб з розладами аутистичного спектру, на часі розробка такої системи із залученням фахівців різних відомств для забезпечення більш високого

рівня соціалізації та соціальної адаптації дітей з аутистичними розладами, їхньої інтеграції в суспільство, гідного рівня життя.

**Аналіз актуальних досліджень.** Упродовж останніх років до проблеми комплексної допомоги дітям з аутистичними розладами зверталися психологи і педагоги з різних країн світу (К. С. Лебединська [6], В. В. Лебединський [7], О. С. Нікольська [8], К. О. Островська [9], Т. В. Скрипник [10], А. П. Чуприков, Г. М. Хворова [12], Д. І. Шульженко [13], D. Asperger [14], C. Christensen, F. Rizvi [15], R. J. Clelland, D. G. Eure [16], R. D. Rothman [17], D. Westling [18]). Їхні дослідження переконують, що діти зі спектром аутистичних розладів мають бути охоплені різними освітніми впливами в межах спеціальних дошкільних, шкільних чи реабілітаційних установ, у процесі вибору яких враховувалися б їхні дизонтогенетичні психофізичні, нейропсихологічні, психолінгвістичні особливості.

У сучасній вітчизняній спеціальній освіті домінують дитиноцентристські тенденції (І. Д. Бех, В. І. Бондар, А. А. Колупаєва, С. Ю. Конопляста, С. Д. Максименко, С. П. Миронова, В. В. Тарасун, А. Г. Шевцов, М. К. Шеремет, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна), які є основою для розвитку інноваційних форм організації навчального процесу, змісту, методів, прийомів, технологій навчання та виховання аутичних дітей.

Науково-теоретичну базу для організації комплексної допомоги дітям з аутистичними розладами в нашій державі розробляє Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. На сьогодні науковцями інституту підготовлено низку навчально-методичних посібників для педагогів і батьків, метою яких є розробка адекватних і ефективних умов, методів і технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами.

До проблеми комплексної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру звертаються А. А. Колупаєва, Т. В. Скрипник, Л. О. Савчук [4; 10]. У публікаціях Т. В. Скрипник, А. П. Чуприкова, Д. І. Шульженко досліджуються особливості психолого-педагогічного, соціального, медичного супроводу аутичних дітей, аналізуються різні методики і шляхи подолання аутичних порушень у дітей, з'ясовується доцільність їх використання і результативність [10; 12; 13].

Проте аналіз наявних досліджень дає змогу дійти висновку, що на практиці особливі освітні потреби дітей з аутистичними розладами враховуються епізодично, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному рівні, оскільки на сьогодні недостатньо налагоджена взаємодія між представниками різних відомств, які займаються супроводом аутичних осіб, а отже, залишається нерозв'язаною проблема відбору оптимальних напрямів, форм навчання та виховання таких дітей,

виникають труднощі у процесі використання адекватних освітньо-корекційних методів та технологій.

**Мета статті** – дослідити основні характеристики розвитку осіб з розладами аутистичного спектру, з'ясувати особливості психолого-педагогічного, медичного й соціального супроводу, визначити передумови налагодження комплексної міжвідомчої допомоги аутичним дітям.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження [1; 4;5; 6; 8; 9; 11; 13] дав змогу визначити основні характеристики розвитку осіб з розладами аутистичного спектру, які обумовлюють необхідність створення спеціальних умов, форм і методів корекційного виховання і навчання.

До таких особливостей розвитку належать складні порушення і спотворення потреби у спілкуванні; дефіцитарність вербальних і невербальних форм спілкування, до яких входять всі види мови (усна, письмова, дактильна, жестова, дактильно-тактильна); різноманітні стійкі обмежені, повторювані і стереотипні форми поведінки, інтересів і видів діяльності; порушення соціальної взаємодії (нездатність сприймати підтекст, жарт, іронію, брати участь у рольових і соціоімітативних іграх); порушення загального рівня рухової активності (гіперактивність, рухова розгальмованість, рідше – загальмованість); у більшості випадків швидка перенасиченість і підвищена стомлюваність; порушення сприйняття (гіперсензитивність, фрагментарність, гіперселективність, симультанність, труднощі в засвоєнні сукцесивно організованих процесів), проблеми в формуванні цілісного сенсорного образу; своєрідні особливості інтелектуального розвитку, не обов'язково пов'язані з розумовою відсталістю (знижений рівень інтелекту спостерігається лише в 70-75% випадків); нездатність до довільної імітації; висока частота деструктивних форм поведінки і страхів. Як наслідок порушень у функціонуванні психіки й організму в цілому, у дітей з аутистичними розладами спостерігається нерівномірність розвитку психічних функцій (що позначається і на засвоєнні освітніх програм): статичний аспект (різні рівні сформованості окремих функцій, навичок, умінь у межах визначеного періоду); динамічний аспект (атиповість динаміки розвитку функцій і засвоєння академічного матеріалу); структурний аспект (дисоціація змістового і формального, теоретичного і практичного аспектів пізнавального процесу). Зазначені розлади формуються поступово, час їх виявлення – починаючи з народження приблизно до п'яти років, що створює можливості, у випадку вчасного надання спеціальної допомоги, для зменшення ступеня вираження багатьох проявів аутизму надалі.

Основна специфіка роботи з аутичними особами полягає в тому, що їм притаманна занижена або викривлена потреба в спілкуванні, а, як відомо, у традиційних напрямках дефектології робота базується саме на

взаємодії з дитиною. Цей факт доводить, що виховання і навчання учнів з розладами аутистичного спектру є найбільш складним напрямом корекційної педагогіки, який вимагає введення окремого розділу в програму роботи з такими дітьми.

Для організації ефективного навчання аутичних дітей необхідно налагодити систему взаємовідносин такої людини з іншими фізичними особами (насамперед, батьками, опікунами), організаціями, установами, громадськими об'єднаннями. У кожному з таких комплексів, незалежно від конкретного змісту загальної для усіх учасників проблеми, суб'єкти мають власні, особливі інтереси, які нерідко суперечать один одному і не завжди є адекватними змісту розв'язуваної проблеми.

Проблема взаємозв'язку між учасниками корекційно-реабілітаційної допомоги перебуває в центрі уваги як українських (Т. М. Дегтяренко, А. А. Колупаєва, Л. М. Томіч, А. Г. Шевцов, В. В. Тесленко та ін.), так і зарубіжних дослідників (В. Селиверстов, Д. Уестлінг, Р. Різер та ін.), які вивчали проблеми дітей з різними нозологіями.

Здійснюючи дослідження цієї проблеми, американський вчений Девід Уестлінг (Westling)[19] розробив анкету для батьків дітей із затримкою розумового розвитку. Відповідаючи на її запитання, респонденти мали оцінити різні аспекти спеціальних освітніх та інших супровідних послуг, зазначити ступінь їх важливості, рівень задоволення ними, висловити свої побажання та пропозиції. Окрім того, в анкеті містилися запитання стосовно курикулуму, послуг соціального забезпечення, шляхів залучення батьків до процесу навчання дітей і потенційних проблем, які викликають у них занепокоєння (зазначимо, що поняття курикулум (лат. *curriculum*) – багатоаспектне поняття освіти, що передбачає планування, зміст, перебіг та результат освітнього процесу [17]). Пункти анкети стосувалися моделі й окремих аспектів навчання, спектру послуг, що надаються державою, потреб в інформації, бачення батьками майбутнього своєї дитини. Автор наводить дані, що відповідаючи на запитання третього розділу анкети – «Послуги служб соціального забезпечення», – респонденти вказували, що найважливішим для них є супровід соціального працівника, на другому місці – медичні послуги, на третьому – спеціальні матеріали й обладнання для розвитку дитини; важливою є організація спілкування з іншими батьками, які мають дітей зі схожими розладами, а також соціально-психологічні консультації для батьків [19].

Вітчизняні науковці (К. О. Островська, Т. В. Скрипник, Г. М. Хворова, А. П. Чуприков, Д. І. Шульженко [9; 10; 12; 13]) акумулюють світовий досвід вивчення аутизму й докладають зусилля до розробки шляхів допомоги аутичним дітям. Так, Т. В. Скрипник пропонує загальну характеристику комплексної психолого-педагогічної технології корекції розвитку комунікативної активності дитини з

аутизмом та її основні компоненти: психолого-педагогічну діагностику дітей з аутизмом та створення індивідуальних корекційних програм, програми корекції комунікативної активності, систему корекційної роботи в умовах інтеграційного літнього табору, методику оптимізації взаємодії батьків і дітей з аутизмом [10].

Оскільки розлади аутистичного спектру в Міжнародній класифікації хвороб–10 визначаються як первазивні, тобто такі, що не лише відносяться до найрізноманітніших сфер психіки, але й стосуються розвитку нервової системи взагалі та багатьох соматичних функцій. Це обумовлює в подальшому специфічні особливості психофізичного розвитку дітей з аутистичними порушеннями. Тому, на нашу думку, діти та сім'ї, у яких ростуть аутичні діти, потребують комплексного – медичного, психолого-педагогічного та соціального – супроводу.

Медичний аспект супроводу полягає у встановленні діагнозу; використанні медичних методів як засобу створення оптимальних умов для діяльності психологів і педагогів; лікуванні супутніх психопатологічних, неврологічних і соматичних розладів; участі в розробці стратегії і тактики комплексного супроводу; медичному супроводі у шкільному та постшкільному періодах; підготовці матеріалів для психолого-медико-педагогічної комісії; виконанні інших дій комісійно-експертного характеру; участі у роботі з батьками.

Психолого-педагогічний аспект супроводу передбачає участь фахівців психолого-педагогічного профілю у встановленні діагнозу; подолання (пом'якшення) основних труднощів у дітей з аутизмом (розвиток потреби в комунікації, оволодіння формами і засобами комунікації та соціальної взаємодії, зокрема мовою; подолання проблем поведінки), тобто створення основ «життєвої компетенції»; формування інших аспектів «життєвої компетенції» (самотійність, самообслуговування, побутові навички); науково обґрунтований вибір найбільш вірогідної освітньої траєкторії; підготовка до шкільного навчання, вибір адекватної його форми, супровід процесу здобуття освіти; профорієнтація і початкова професійна підготовка; робота з батьками.

Соціальний аспект супроводу передбачає розв'язання таких питань, як встановлення інвалідності; розробка Індивідуальної програми реабілітації; реалізація низки абілітаційних заходів; соціальна підтримка сімей, у яких ростуть діти з розладами аутистичного спектру; професійна абілітація, зайнятість, працевлаштування і проживання.

Реалізація низки реабілітаційних та абілітаційних заходів, передбачених Індивідуальною програмою реабілітації осіб з інвалідністю здійснюється будь-яким закладом соціальної сфери, у якому перебуває людина.

Вивчення досвіду світової практики дозволило з'ясувати, що для встановлення діагнозу використовують клінічний метод (динамічне

спостереження, анамнестичні відомості, іноді деякі параклінічні методи), а також різний психологічний інструментарій (тести, опитувальники). Найбільш надійною (особливо в ранньому віці) є діагностика, заснована на кількох різних (у зазначеному випадку медичних і психолого-педагогічних) джерелах інформації. Як свідчать дані, діагностично значущі симптоми розладів аутистичного спектру проявляються в незрілій формі починаючи з 4-6 місяців життя, але формуються упродовж декількох років.

Аналіз результатів вивчення дітей з аутизмом, що наведені у медичній літературі, дозволив дійти висновку, що для багатьох випадків аутистичних розладів характерна складна структура інтелектуальних відхилень, до якої можуть входити як незворотні порушення, пов'язані з раннім органічним ураженням мозку (синдром «оліго-мінус»), так і явища, обумовлені обмеженням засвоєння інформації («оліго-плюс»), що досить типово для аутизму. З педагогічної точки зору, перше із зазначених явищ є незворотнім, утім друге піддається корекційним впливам за умови їх методичної адекватності та раннього початку реабілітаційних заходів.

Таким чином, своєчасність, точність, надійність встановлення діагнозу – одна з найважливіших умов раннього початку комплексної корекційної роботи і, отже, більш високої ефективності всієї послідовності лікувально-реабілітаційних заходів у соціальному, морально-етичному, репутаційному та економічному аспектах. Ранній початок комплексної корекційної роботи набуває виняткової важливості, оскільки в перші роки життя психіка і нервова система характеризуються високою пластичністю, що дозволяє більш повно реалізувати компенсаторні можливості дитини і значною мірою пом'якшити прояви багатьох симптомів аутистичних розладів (особливо вторинних і третинних). Зрештою, це підвищує ефективність комплексного супроводу в цілому (зокрема, у випадку початку корекційної роботи з дитиною в 1,5-2 роки відсоток успішної соціалізації на 10% і більше вище, ніж у тих випадках, коли фахівці починають займатися з дітьми з 4-5 років.

Вчасно надана дефектологічна допомога дозволяє попередити серйозні діагностичні помилки і неправильні організаційні рішення у практиці роботи з цими дітьми. Варто зазначити, що з віком (після шести-семи років) можливість пом'якшення або зняття синдрому «оліго-плюс» швидко знижується, і зумовлена ним інтелектуальна недостатність може стати незворотною.

Отже, від того наскільки ефективно зможуть співпрацювати всі названі вище служби в процесі надання допомоги аутичним дітям буде залежати її ефективність.

**Висновки.** Вивчення особливостей супроводу дітей з розладами спектру аутизму засвідчило, що на сьогодні не кожен практичний

психолог чи учитель, навіть зі значним досвідом роботи, достатньо обізнаний зі специфікою роботи з такою складною категорією дітей, як аутичні діти. Отже, ця проблема потребує нагального розв'язання; якісна й ефективна допомога дітям з аутистичними розладами можлива лише за умови налагодження системи комплексної взаємодії представників різних відомств.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі комплексної взаємодії представників різних відомств, яка забезпечить ефективний супровід дітей з аутистичними розладами. Налагодження такої співпраці має забезпечуватись цілеспрямованою і злагодженою діяльністю фахівців усіх галузей.

### Список використаних джерел

1. **Іванов Е. С.** Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб. : Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.
2. **Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи.** Резюме аналітичного звіту за результатами дослідження [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eura.org.ua/wp-content/uploads>.
3. **Колупаєва А. А.** Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2010. – 17 с.
4. **Колупаєва А. А.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
5. **Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія** / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.
6. **Лебединская К. С.** Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М., 1991. – 346 с.
7. **Лебединский В. В.** Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский // Детский аутизм : хрестоматия. – СПб., 2001. – С. 7–17.
8. **Никольская О. С.** Аутистичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 342 с.
9. **Островська К. О.** Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. / К. О. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
10. **Скрипник Т. В.** Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 367 с.
11. **Тарасун В.** Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. : навч. посіб. для вищих навч. закладів / В. Тарасун, Г. Хворова; за наук. ред. В. Тарасун. – К., 2004. – 103 с.
12. **Чуприков А. П.** Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Л.-М., 2012. – 200 с.
13. **Шульженко Д. І.** Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. ...доктора психол. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія / Д. І. Шульженко. – К.,



2010. – 46 с. **14. Asperger H.** (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. Archw für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. – 117. – P. 76-136. **15. Christensen C.** Disability and the dilemmas of education and justice / Christensen C., Rizvi F. (Ed.). – Buckingham UK : Open University Press. – 1996. – P. 63-78. **16. Mc. Clelland R. J.,** Central conduction time in childhood autism / Mc. Clelland R. J., Euse D. G. // British Journal of Psychiatry. – 1992. – № 160. – P. 659–663. **17. Rothman R.** What to teach: Reform turns finally to the essential question / R. Rothman // Education Week. – 1989. – № 1(8). – P. 10–11. **18. Schopler E.** Specific and nonspecific factors in the effectiveness of a treatment system / E. Schopler // American Psychologist. – 1987. – V. 42, No. 4. – P. 376-389. **19. Westling D.** Focus on Autism & Other Developmental Disabilities [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9706255734&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site>

### **Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel**

1. **Yvanov E. S.** Detskyj autyzm: dyagnostyka y korrekcyja / E. S. Yvanov, L. N. Dem'janchuk, R. V. Dem'janchuk. – SPb. : Dydaktyka Pljus, 2004. – 80 s. **2. Inkljuzyvna osvita v Ukraini:** zdobutky, problemy ta perspektyvy. Rezjume analitychnogo zvituzha za rezul'tatamy doslidzhennja [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu : <http://eura.org.ua/wp-content/uploads>. **3. Kolupajeva A. A.** Navchal'nyj kurs «Vstup do inkljuzyvnoi' osvity» / A. A. Kolupajeva, S. M. Jefimova ; MON Ukrainy, NAPN Ukrainy, In-t spec. pedagogiky. – K., 2010. – 17 s. **4. Kolupajeva A. A.** Dity z osoblyvymy osvithnymy potrebamy ta organizacija i'h navchannja : nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupajeva, L. O. Savchuk ; MON Ukrainy, NAPN Ukrainy, In-t spec. pedagogiky. – K. : ATOPOL. – 2011. – 274 s. **5. Korekciyno-reabilitacijna dijal'nist' :** strategija upravlinnja : monografija / T. M. Degtjarenko. – Sumy : Universytets'ka knyga, 2011. – 403 s. **6. Lebedynskaja K. S.** Dyagnostyka rannego detskogo autyzmu / K. S. Lebedynskaja, O. S. Nykol'skaja. – M., 1991. – 346 s. **7. Lebedynskij V. V.** Narushennja psyhicheskogo razvytija u detej / V. V. Lebedynskij // Detskyj autyzm : hrestomatyja. – SPb., 2001. – S. 7–17. **8. Nykol'skaja O. S.** Autystychnyj rebenok: puty pomoshhy / O. S. Nykol'skaja, E. R. Baenskaja, M. M. Lyblyng. – M. : Terevynf, 1997. – 342 s. **9. Ostrovs'ka K. O.** Autyzm : problemy psyhologichnoi' dopomogy : navch. posib. / K. O. Ostrovs'ka. – L'viv : Vydavnychyj centr LNU imeni Ivana Franka, 2006. – 110 s. **10. Skrypnyk T. V.** Fenomenologija autyzmu : monografija / T. V. Skrypnyk. – K. : Feniks, 2010. – 367 s. **11. Tarasun V.** Konceptcija rozvytku, navchannja i socializacii' ditej z autyzmom. : navch. posib. dlja vyshhyh navch. zakladiv / V. Tarasun, G. Hvorova; za nauk. red. V. Tarasun – K., 2004. – 103 s. **12. Chuprykov A. P.** Rozlady spektra autyzmu : medychna ta psyhologo-pedagogichna dopomoga / A. P. Chuprykov,

G. M. Hovorova. – L. : M., 2012. – 200 s. **13. Shul'zhenko D. I.** Psihologichni osnovy korekciynogo vyhovannja ditejz autystychnymy porushennjamy :avtoref.dys. ... doktora psiholog.nauk: 19.00.08 – special'na psihologija / D. I. Shul'zhenko. – K., 2010. – 46 s. **14. Asperger H.** (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. Archwfir Psychiatrieund Neruenkrankheiten. – 117. – P. 76-136. **15. Christensen C.** Disability and the dilemmas of education and justice / Christensen C., Rizvi F. (Ed.).– Buckingham UK : Open University Press. – 1996. – P. 63-78. **16. Mc. Clelland R. J.,** Central conduction time in childhoodautism / Mc. Clelland R. J., Eure D. G. // BritishJournalof Psychiatry. – 1992. – № 160. – P. 659–663. **17. Rothman R.** What to teach: Reform turns finally to the essential question / R. Rothman // Education Week. – 1989. – № 1(8). – P. 10–11. **18. Schopler E.** Specific and nonspecific factors in the effectiveness of a treatment system / E. Schopler // American Psychologist. – 1987. – V. 42, No. 4. – P. 376-389. **19. Westling D.** Focus on Autism & Other Developmental Disabilities [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9706255734&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site>

**M.A. Guzhva. Prerequisites of establishing interagency of experts in the process of helping autistic children.** The author of the article makes an attempt to investigate the main characteristics of the development of people with autism spectrum disorders, to find out features of psychological and pedagogical, medical and social maintenance, to determine the prerequisites for the establishment of the complex interdepartmental help to the children with autism.

In the course of research it is found out that autism spectrum disorders - complex pervasive deviations in development, the main characteristics of which is the disorganization of the needs in communication; the lack of verbal and non-verbal forms of communication; a variety of sustainable repetitive and stereotyped behaviour, interests and kinds of activity; the disorder of the general level of a physical activity; fast oversaturation and increased fatigue; the disorder of perception; the features of intellectual development; inability to the voluntary imitation; the destructive forms of behavior and fears.

The analysis of the scientific literature on the problem of research confirmed that children with autism spectrum disorders should be covered with a variety of educational influences within special preschool, school, or rehabilitation institutions, in the selection process of which their dysontogenetic, psychophysical, neuropsychological, psycholinguistic features would be taken into account. It is found out that in case of early detection of disorders and timely assistance, it is possible to decrease the level of many autism symptoms in the future.

It is proved that nowadays the interaction between the representatives of different agencies engaged in the support of autistic individuals is not good enough, and therefore, the problem of selecting the optimal directions, forms of upbringing and education of such children remains unresolved, there are difficulties in the use of adequate educational and correctional methods and technologies.

It is found out that for the efficient teaching of autistic children it is necessary to organize the system of their relationships with other individuals (primarily parents, guardians), organizations, institutions, public associations. Children, as well as families in which autistic children grow need complex medical, psychological, pedagogical and social support.

**Key words:** autism spectrum disorder, complex mutual aid, autistic children, correctional process, rehabilitation.

Received 12.04.2015

Reviewed 13.05.2015

Accepted 22.06.2015

**УДК 376-056.26:81-028.31**

**І.О. Жадленко**

[Ira-29@ukr.net](mailto:Ira-29@ukr.net)

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА УМОВ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

---

Zhadlenko I.O. Innovative approaches in speech therapy for children with special needs in the context of correction compensatory technologies / I.O. Zhadlenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 106–117

---

**І.О. Жадленко. Інноваційні підходи у логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами за умов використання корекційно-компенсаційних технологій.** У статті висвітлено деякі теоретичні та практичні аспекти корекційного навчання, виховання і розвитку дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах з використанням засобів арт-терапії. Розглянуто основні підходи щодо умов навчання

дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах, де інтеграція виступає у двох формах – соціальній і педагогічній (навчальній). Розкрито два підходи до соціальної інтеграції. Перший - передбачає підготовку осіб з вадами розвитку до входження в ординарне суспільство, їх адаптацію до нових умов навчання (особа у цьому процесі має бути не лише об'єктом, а й активним учасником). Другий підхід – це підготовка самого суспільства до прийняття таких дітей. Визначено, що високий рівень ефективності мають інтегровані та комбіновані уроки. Їх універсальність полягає в тому, що вчитель-дефектолог, розробляючи інваріативну частину сценарію уроку, залежно від контингенту дітей, може не змінювати суті певної теми, а забезпечує її розуміння. Розглянуто інноваційні корекційні методики, які дають можливість побачити широкий спектр здібностей дитини. Використання методів і технологій сучасних терапій об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією. Найбільш вдало це можна поєднати за допомогою використання арт-терапевтичних методик, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування і максимально замотивовувати дитину для спільної діяльності. Зазначено, що навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних учнів, членів їх родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться, в першу чергу, на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. Доведено ефективність використання новітніх підходів у корекційно-оновлювальному процесі, які залежать від якісної взаємодії дорослих, що знаходяться поруч з дітьми.

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, інтегроване навчання, ізотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музична терапія, кольоротерапія, казкотерапія.

**И. А. Жадленко. Инновационные подходы в логопедической работе с детьми с особенными потребностями в условиях использования коррекционно-компенсационных технологий.** В статье освещены некоторые теоретические и практические аспекты коррекционного обучения, воспитания и развития детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях с использованием средств арт-терапии. Рассмотрены основные подходы к условиям обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных заведениях, где интеграция выступает в двух формах - социальной и педагогической (учебной). Раскрыто два подхода к социальной интеграции. Первый - предусматривает подготовку лиц с недостатками

развития к вхождению в ординарное общество, их адаптацию к новым условиям обучения (ребёнок в этом процессе должен быть не только объектом, но и активным участником). Второй подход - это подготовка самого общества к принятию таких детей. Определено, что высокий уровень эффективности имеют интегрированные и комбинированные уроки. Их универсальность заключается в том, что учитель-дефектолог, разрабатывая инвариативную часть сценария урока, в зависимости от контингента детей, может не изменять сути определенной темы, а обеспечивает ее понимание. Рассмотрены инновационные коррекционные методики, которые дают возможность увидеть широкий спектр способностей ребенка. Использование методов и технологий современных терапий объединяет терапевтические факторы невербальной экспрессии с вербальным взаимодействием. Наиболее удачно это можно совместить с помощью использования арт-терапевтических методик, которые позволяют создавать непринужденные ситуации общения и максимально замотивировать ребенка для совместной деятельности. Указано, что обучение в инклюзивных образовательных учреждениях является полезным как для детей с особыми образовательными потребностями, так и для обычных учеников, членов их семей и общества в целом. Как показывают исследования, в инклюзивных классах упор делается, в первую очередь, на развитие сильных качеств и талантов детей, а не на их проблемах. Взаимодействие с другими детьми способствует когнитивному, физическому, речевому, социальному и эмоциональному развитию детей с особыми потребностями. Доказана эффективность использования новых подходов в коррекционно-обновлённом процессе, которые зависят от качественного взаимодействия взрослых, находящихся рядом с детьми.

**Ключевые слова:** дети с особыми потребностями, интегрированное обучение, изотерапия, игровая терапия, песочная терапия, музыкальная терапия, цветотерапия, сказкотерапия.

**Постановка проблеми.** Актуальним питанням сьогодення постає проблема навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах. Адже залучення учнів з обмеженими можливостями до колективу, спільноти загальноосвітньої школи вимагає від адміністрації та спеціалістів школи створення відповідного «виховного» середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цих дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчать наукові літературні джерела, перші кроки до розв'язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами були здійснені ще наприкінці XIX ст. Так, зокрема, питання про створення та організацію спеціальних шкіл та дитячих садочків для дефективних дітей порушувались у

доповідях таких російських педагогів, як І. Городецького, М. Лебедевої, С. Преображенського, та ін. [2].

У цьому напрямку в той же час працювали й німецькі дефектологи Р. Вайс, Б. Менель, А. Фукс, які рекомендували розпочинати роботу з дітьми

якогомога раніше (бажано з дошкільного віку). За таких обставин, вважали вони, створюються сприятливі умови для попередження вторинних порушень [2].

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям

з вадами психофізичного розвитку, їхнє навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, глибоке вивчення порушувалися такими видатними вченими як В. Ветуховим, О. Володимирським, М. Котельниковим, П. Мельниковим, І. Сікорським, І. Соколянським, О. Шербиною та іншими [1].

Вагомий внесок у питання навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку зробили такі вчені як І. П. Василенко, А. Винокур, О. С. Ганджій, А. А. Гольдберг, П. Г. Гуслистий, І. І. Дьоміна, І. Г. Єременко, В. С. Любченко, П. В. Мельник, О. В. Правдіна, В. М. Романенко, Н. М. Стадненко, Р. Фрідленд та інші [1].

Розробкою навчально-методичного матеріалу для спеціальних шкіл займалися Л. С. Вавіна, І. Г. Єременко, М. В. Козленко, К. В. Луцько, Г. М. Мерсіянова, Е. Пуцин, Т. П. Свиридчук, Є. П. Синьова, Л. С. Ступнікова, В. Є. Турчинська та інші.

Оригінальні наукові розвідки з питань навчання дітей з особливими потребами знайшли відображення у збірниках наукових праць В. П. Бондаря та І. Беха [1].

Аналіз праць вчених доводить необхідність розробки методологічних

основ упровадження інноваційних програм, технологій, орієнтованих на вдосконалення процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі.

**Постановка завдання.** Мета статті –розгляд основних підходів і умов навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діти – майбутнє держави, дзеркало її суспільства, її багатство. Доля нації, країни залежить від того, якими виростуть наші діти, яке буде в них психічне, фізичне здоров'я, наскільки вони будуть спроможні знайти своє місце у суспільстві.

Ось чому лікарі, педагоги, психологи вкрай стурбовані зростанням кількості дітей з вадами у психофізичному розвитку та дітей-інвалідів. Це явище обумовлене комплексом різних факторів: дестабілізацією умов



життя, обмеженістю заходів соціального захисту населення, екологічним неблагополуччям, стресовими впливами тощо.

На початку ХХІ століття Міжнародним інститутом планування освіти було визнано, що система освіти увійшла у стадію кризового стану [6, с. 2]. Це вимагає від спеціалістів пошуку нових форм педагогічної роботи і адаптації вже існуючих методик до нагальних завдань навчальної та корекційної роботи.

На сьогоднішній день турбота про дітей з особливими потребами здійснюється багатьма міжнародними і національними організаціями за участю як професіоналів, так і волонтерів. Права дітей-інвалідів закріплені в таких міжнародних документах, як Декларація про права інвалідів (ООН, 1975), Всесвітня програма дій відносно інвалідів (ООН, 1982), Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993) [8; 7; 4].

Значно посилюється необхідність психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги дітям з проблемами розвитку, поведінки, а також супроводу їх навчання та виховання. Все частіше спеціальні педагоги при проведенні корекційної роботи використовують досвід фахівців інших спеціальностей і запозичують прийоми та методики, які допомагають їм будувати свою роботу, виходячи з потреб кожної дитини. Розробляються нові організаційні форми роботи з такими дітьми, виявляються потенційні здібності до навчальної діяльності, досліджуються можливості інтеграції дітей з особливими потребами у соціальний простір.

Мовлення як вища психічна функція дуже часто порушується не лише само по собі, а вкупі з іншими функціями. Часто порушення мовлення супроводжують недорозвиток або затримку психічного розвитку, особливості сенсорної та моторної сфери, несформованість емоційно-вольового регулювання. Таким чином, можемо говорити про те, що корекційно-логопедична робота є складною педагогічною проблемою, має різні підходи, зміст і практику організації. Аналіз ситуації та практичний досвід дозволяють констатувати, що вона тоді успішна та ефективна, коли:

- побудована на принципі міждисциплінарності. Ключові проблеми спеціальної освіти та її інтегративної частини – логопедії складні і не можуть вирішуватися засобами лише однієї науки, тому покладений в основу міждисциплінарний підхід забезпечує аналіз, інтерпретацію та інтеграцію знань з різних галузей конкретних наук, технологій, терапевтичних методик [6, с. 2];

- проводиться в режимі інноваційної діяльності з постійним пошуком нових форм і методів. Нині система спеціальної освіти, і зокрема логопедії, переживає новий етап, який потребує змін, що мають сприяти своєчасному, всебічному і гармонійному розвитку дитини;



– базується на творчих, нестандартних рішеннях, що дає можливість вирішувати завдання корекційного навчання, виховання та розвитку дітей з патологією мовлення.

Інноваційні зміни в спеціальній педагогіці розпочалися з переосмисленням термінології, відповідних корекційних підходів та методів роботи з дітьми, які мають вади у розвитку. В останні роки з розвитком міжнародних зв'язків все частіше використовуються словосполучення: «корекційна педагогіка», «діти з особливими освітніми потребами», «діти, які потребують корекції фізичного чи (або) розумового розвитку», «раннє втручання» тощо.

Відомо, що в багатьох дітей перинатальні ураження ЦНС призводять до функціональних обмежень, що стають очевидними запізно. Тому розробка і реалізація стратегії раннього втручання в інтелектуальний і психічний розвиток дітей стає однією з найважливіших медичних, педагогічних, соціальних і навіть політичних проблем держави.

Зараз в Україні набуває поширення технологія раннього втручання. Раннє втручання передбачає якомога раннє виявлення дітей із затримкою психомовного або психофізичного розвитку (до 3 років), долучення їх до організованої ранньої реабілітації через стимуляцію діяльності за допомогою іграшок. Велике значення має діагностика причин затримок, навчання батьків методом реабілітації.

Застосування технології раннього втручання допомагає ефективно та своєчасно проводити роботу з усунення відставань у розвитку, запобігати інвалідності. Раннє втручання збільшує можливість нормального життя для обділених долею дітей.

Слід зазначити, що під інтегрованим підходом розуміється сукупність

загальних принципів визначення цілей залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я, відбору змісту для їхньої освіти, організації освітнього процесу і оцінки його результатів [5, с. 29].

Одним із інноваційних проявів в сучасній педагогіці є інтегроване навчання дітей з психофізичними вадами у загальноосвітніх закладах.

Інтеграція виступає у двох формах – соціальній і педагогічній (навчальній).

Існує два підходи до соціальної інтеграції. Перший передбачає підготовку осіб з вадами розвитку до входження в ординарне суспільство, їх адаптацію до умов. Особа у цьому процесі має бути не лише об'єктом, а й активним учасником. Другий підхід – це підготовка самого суспільства до прийняття таких людей.

Реалізація засад інтегрованого навчання відбувається повільними темпами – у суспільстві триває активне обговорення Положення «Про інтегроване навчання», тому треба виважено та обгрунтовано

поставитися до процесу організації інтегрованого (або інклюзивного) навчання дітей всіх вікових груп різних категорій порушень.

Для успішної інтеграції дитини з обмеженими можливостями в систему загальноосвітньої школи необхідно:

- організувати медико-психологічну, соціально-психологічну і психолого-педагогічну просвіту всього населення;
- проводити спеціальне навчання для батьків, здорових дітей та педагогічного персоналу звичайних освітніх заходів, направлене на зміну у всіх учасників навчально-виховного процесу цих закладів негативних соціальних установок та стереотипів щодо дітей із проблемами у розвитку.

Позитивне сприйняття вчителями, вихователями і здоровими людьми дитини з відхиленнями у розвитку має прямий вплив на її розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

Найбільш сприятливим долучення (інклюзія) до загальноосвітніх закладів може бути для дітей із сенсорними вадами: з порушеннями мовлення, зору, слуху, опорно рухового апарату, які мають збережений інтелект та дітей із затримкою психічного розвитку. Що стосується дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю, інтегроване навчання доцільно здійснювати шляхом створення спеціальних груп і класів у структурі освітнього закладу.

Щоб навчання в інтегрованих (або інклюзивних) класах, групах відбувалося успішно, педагог повинен оволодіти необхідними знаннями і навичками:

1. Ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку дитини.
2. Вивчити стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини.
3. Враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини.
4. Навчитися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять.
5. Закінчувати заняття, коли діти втомилися чи відволікаються.
6. Навчитися адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей.
7. Створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми і формуванню колективу.
8. Формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища.
9. Ставитися з повагою до дітей і батьків.

Сучасна спеціальна педагогіка має багато цікавих напрямлень у корекційно-навчальній, виховній та оздоровчо-профілактичній роботі.

Основу методологічного багажу корекційних педагогів, логопедів, психологів становлять як загальнодержавні, так і авторські програми роботи з дітьми з обмеженими психофізичними можливостями.

Високий ступінь ефективності мають так звані інтегровані та комбіновані уроки. Їх універсальність полягає в тому, що, розробляючи інваріативну частину сценарію уроку, вчитель-дефектолог залежно від контингенту дітей може не змінювати суті певної теми та забезпечити її розуміння.

Інтегровані або комбіновані уроки забезпечують супідрядність та систематизацію різнобічного накопичення знань. Процес навчання спрямовується на розвиток індивідуальних можливостей з урахуванням особистісно орієнтованих педагогічних методів.

Нетрадиційні корекційні методики розкривають широкий спектр здібностей дитини, а використання методів і технологій сучасних терапій об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією. Найбільш вдало це можна поєднати за використання арт-терапевтичних методик, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування і максимально замотивувати дитину для спільної діяльності.

Арт-терапія – терапія засобами мистецтва, включає в себе такі окремі терапевтичні технології, як ізотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музична терапія, кольоротерапія, казкотерапія. Часто ці технології інтегровані, доповнюють одна одну.

*Ізотерапія.* Зображувальна творчість розвиває чуттєво-рухову координацію, яка бере участь в узгодженні міжпівкулевої взаємодії, що потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретнообразне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Оскільки воно прямо пов'язане з найважливішими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а і зв'язує їх між собою [3, с. 15].

Для ізотерапії підходять усі види художніх матеріалів:

- фарби, олівці, воскова крейда, пастель;
- для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольга, коробки від цукерок, поштові картки, текстиль, кольорові стрічки, тасьма;
- природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти, пір'я, гілки, мох, камінці;
- для ліплення – глина, пластилін, солоне тісто;
- папір для малювання різних форматів і відтінків, картон;
- пензлі різних розмірів, губки для зафарбовування, ножиці, нитки, різні типи клеїв, скотч.

Терапевтичний вплив зображувальної творчості на дитину складається з багатьох факторів. Створення приємної і затишної атмосфери доставляє задоволення і підвищує самооцінку. Сам процес роботи вимагає від дитини відповідального мислення та дії. Активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина вчиться продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація. Творча робота підвищує мотивацію, гарантує визнання з боку оточуючих, формує самоствердження і самосвідомість.

*Ігрова терапія* – метод психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих з використанням гри. В основі різних методик, що описуються цим поняттям, лежить визнання того, що гра справляє значний вплив на розвиток особистості. Гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значимих наслідків.

Ігрова терапія – це ефективна допомога при:

- корекції селективного мутизму (Селективний мутизм – це стан, за якого дитина не може говорити, як правило, в школі або в громадських місцях. Селективний мутизм є найбільш поширеним серед дітей віком до 5 років);
- агресивності в поведінці;
- зниження страхів, стресу і тривожності у дітей;
- при корекції труднощів у читанні;
- відставання в мовленнєвому розвитку;
- інтелектуальному та емоційному розвитку розумово відсталих дітей;
- лікуванні заїкання;
- полегшенні стану при психосоматичних захворюваннях (бронхіальна астма, нейродерміт);
- поліпшенні "Я-концепції";
- зниженні тривоги при розставанні з близькими.

*Пісочна терапія* - це особливий спосіб спілкування зі світом і самим собою, який допомагає знімати внутрішню напругу, долати бар'єри в спілкуванні, підвищує впевненість у собі, відновлює цілісність психіки, відкриває нові шляхи до розвитку, коли дитина будує власний світ в мініатюрі з піску та додаткових матеріалів.

*Музикотерапія* – сприяє розвитку в дітей з особливими потребами пам'яті, асоціативного мислення, сенсорики, заспокійливо впливає на нервову систему, приводить до рівноваги процеси збудження та гальмування.

*Кольоротерапія* – це один із видів оздоровчої профілактичної роботи, завдяки якій розширюється індивідуальна сфера переживань,

формуються творчі здібності, значно збагачується світосприймання, відбувається корекція психічних вад.

*Казкотерапія* – допомагає зняти емоційне напруження, надає впевненості у собі, розширює світогляд дитини, розвиває зв'язне мовлення, мислення. Казкотерапія передбачає використання різних форм: елементи пісочної терапії, театралізовані ігри з ляльками і без них, релаксаційний практикум, елементи арт-та ігротерапії. Використовуючи цей вид навчання дітей необхідно пам'ятати, що всі їх слова, рухи є успішними, вдалими і найкращими. Дітей необхідно весь час підбадьорювати, вербально заохочувати, хвалити.

Для роботи з дітьми, які мають труднощі в засвоєнні навичок письма, читання, в оволодіння математичними навичками використовують письмо на манці. Дитина отримує можливість виправити написане, в неї поступово зникає страх написати неправильно, зникає напруженість м'язів руки, покращується дрібна моторика. З'являється позитивна емоційна реакція у процесі письма, поступово вона закріплюється, і можна переходити до письма олівцем та ручкою.

У корекційній роботі з дітьми, які мають труднощі з фразовим зв'язним мовленням, під час читання використовують книжки-саморобки. Спочатку це предметна картинка і позначення її словом, потім – сюжетна картинка і складання маленької розповіді, яка відразу записується у книжку в присутності дитини. Дитина складала розповідь, вона знає її зміст, тому зникає страх перед читанням. Читання стає легким і приємним.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими потребами.

Тому використання корекційно-компенсаційних технологій розвиває:

- загально-навчальні вміння. Це вміння вчитись жити, вміння пристосовуватись до мінливих умов через взаємовідносини дорослий-дитина, в ході яких напрацьовуються необхідні якості;
- інтелектуальну сферу, швидкість і гнучкість мислення логічного, критичного, креативного, інтуїтивного;
- емоційно-вольову сферу, працездатність, поведінку: дитина навчається керувати собою, своїми емоціями.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, ефективність використання новітніх підходів у корекційно-оновлювальному процесі залежить від якісної взаємодії дорослих, що знаходяться поряд з дітьми.

Позитивний емоційний настрій педагогів та батьків, уміння створити атмосферу радості й доброзичливості, радіти разом з дитиною, дасть кожній дитині можливість саморозкриття та самовираження.

### Список використаних джерел

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток / В. Бондар, В. Золотоверх. // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10.
2. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX ст.) / В. Золотоверх. // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 50-53.
3. Киселёва М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселёва. – СПб.: Речь, 2008. – 160с.
4. Матюшенко І. Навчальний курс «Основи соціально-правового захисту дітей-інвалідів в Україні» / І. Матюшенко. // Дефектологія. – 2003. – № 4. – С. 4-6.
5. Пархоменко А. В. Интегрированный подход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушением интеллекта / А. В. Пархоменко. // Профессиональное образование. – 2006. – № 8. – С. 29-31.
6. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти / В. Тарасун. // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 2-6.
7. Тетерский С. В. Введение в социальную работу: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.
8. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с. – (Серия «Высшее образование») С. 344-361.

**I.O. Zhadlenko. Innovative approaches in speech therapy for children with special needs in the context of correction compensatory technologies.** The article highlights some of the theoretical and practical aspects of correctional training, education and development of children with special needs in secondary schools with the use of art therapy means. The basic approaches of the terms of children studying with special needs in secondary schools where the integration appears in two forms - social and educational (training) are examined. It is reveals two approaches of social inclusion. The first one provides the training people with disabilities for joining the ordinary society, their adaptation to the new conditions of learning (a person in this process should be not only the object but also an active participant). The second approach is to prepare the society to the adoption of such children. It is determined that the combined and integrated lessons have the high level of efficiency. Their universality is that the teacher-defectologist developing the invariant part of the lesson, depending on the contingent of children, can keep the essence of a topic unchange, and provides its understanding. The innovative correction techniques that make it possible to see a wide range of abilities of a child are considered. The usage of therapy of modern technologies unites the therapeutic factors of nonverbal expression of verbal interaction. The most successful it can be combined through the usage

of art therapy techniques that allow you to create unconstrained communication situation and to motivate a child to cooperate. It is Indicated that training in inclusive educational institutions is useful as for children with special educational needs as for usual students, their families and society totally. According to the study it is focused first of all in inclusive classes on the development of strong qualities and talents of children rather than on their problems. The interaction with other children promotes the cognitive, physical, speech, social and emotional development of children with special needs. The efficiency of the use of new approaches in new correctional process that depends on the quality of interaction between adults who are close to children is proved.

**Key words:** children with special needs, mainstreaming, visual art therapy, play therapy, sand therapy music therapy, color therapy, fair tail therapy.

Received 22.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 22.06.2015

УДК 5.616.-089.843-031.61.851:611

**С.К. Заїка**  
svet-k@meta.ua

## **РОЛЬ БАТЬКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ**

---

Zayika S.K. Role of parents in the educational process of preschool children with cochlear implants / S.K. Zayika // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 117–126

---

**С.К. Заїка. Роль батьків у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами.** У статті розглядається вплив батьків на навчально-виховний процес у дітей з кохлеарними імплантами. Здійснено аналіз причин ураження слуху та його наслідки, досліджено вплив феномену прискороного зростання гучності на розбірливість зверненого мовлення, розглянуто новий засіб



слухопротезування (кохлеарна імплантація) для дітей з тяжкими порушеннями слуху, описуються етапи навчально-виховного процесу у дітей з кохлеарними імплантами. Автором сформовані основні принципи навчання та виховання дітей з кохлеарними імплантами, особливості психоемоційного стану батьків, що виховують дитину з порушеннями слуху, зокрема з кохлеарним імплантом, охарактеризовано стилі виховання батьків таких дітей, описано специфіку виховання дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами та роль батьків в навчально-виховному процесі дошкільників з порушеннями слуху.

У статті акцентується увага на тому, що сім'я – осередок навчання і виховання дітей з кохлеарними імплантами, який сприяє слухомовленнєвому розвитку дитини, допомагає дитині інтегруватися у соціум.

**Ключові слова:** діти з порушеннями слуху, кохлеарна імплантація, навчально-виховний процес, стилі виховання, психоемоційний стан батьків.

**С.К. Заика Роль родителей в учебно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами.** В статье рассматривается влияние родителей на учебно-воспитательный процесс у детей с кохлеарными имплантами. Осуществлен анализ причин поражения слуха и его последствия, исследовано влияние феномена ускоренного увеличения громкости на разборчивость обращенной речи, рассмотрен новый способ слухопротезирования (кохлеарный имплант) для детей с тяжелыми нарушениями слуха, описаны этапы учебно-воспитательного процесса у детей с кохлеарными имплантами. Автором сформулированы основные принципы обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами, особенности психоэмоционального состояния родителей, которые воспитывают ребенка с нарушением слуха, в частности с кохлеарным имплантом, охарактеризованы стили воспитания детей родителями, описана специфика воспитания детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами и роль родителей в учебно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

В статье акцентируется внимание на том, что семья – основное звено обучения и воспитания ребенка с кохлеарным имплантом, которое способствует слухоречевому развитию, помогает ребенку интегрироваться в социум.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, кохлеарная имплантация, учебно-воспитательный процесс, стили воспитания, психоэмоциональное состояние родителей.

**Постановка проблеми.** Реформування в освіті детермінували появу досліджень у психології та педагогіці, призначення яких полягає у вирішенні проблем навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями слуху. На сучасному етапі домінантним напрямком реалізації освітнього процесу виступає орієнтованість на особистість учня як суб'єкта навчання та виховання. Інноваційні зміни в організації навчальної та виховної діяльності дітей з порушенням слуху пов'язані зі змінами медичних засобів обстеження слуху, появою нових засобів слухопротезування (кохлеарна імплантація). Медичні і технічні зміни спонукали до науково-педагогічних досліджень процесу навчання і виховання дітей з новими слуховими пристроями та визначення ролі сім'ї в цьому процесі.

В Україні складаються сприятливі умови для виховання дітей з порушеннями слуху: розвивається вітчизняна школа сурдопедагогіки, розробляються нові інноваційні методи та напрями роботи з дітьми, що мають кохлеарні імпланти, активно практикується рання діагностика порушень слуху, впроваджуються слухомовленнєві підходи, що загалом сприяє інтенсивному розвитку умінь та навичок слухового сприймання та розуміння усного мовлення у дітей з порушеннями слуху.

Відтак важливим та актуальним виявляється на наш погляд комплексний підхід до навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху, зокрема з кохлеарними імплантами.

Однією із важливих складових комплексного підходу є роль батьків в навчально-виховному процесі.

**Мета статті:** проаналізувати та обґрунтувати важливість участі батьків і фахівців в навчально-виховному процесі, визначити особливості та стилі виховання батьків дітей з кохлеарними імплантами, розглянути моделі взаємодії фахівців з батьками.

**Результати теоретичного дослідження.** У спеціальній педагогіці і психології низка праць присвячена проблемам навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху, супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху, розробці поняття педагогічної та соціальної інтеграції, (Л.С. Виготський, Є.С. Грищенко, В.В. Жук, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Р.Г. Краєвський, С.В. Кульбіда, М.М. Лаговський, В.В. Литвинова, С.В. Літовченко, К.В. Луцько, О.А. Прокопенко, Е.І. Пушін, Л.О. Савчук, В.М. Синьов, І.А. Соколянський, О.М. Таранченко, Л.І. Фомічова, В.М. Шевченко, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.); сучасні технології реабілітації, інноваційні засоби слухопротезування (О.М. Борисенко, Д.І. Заболотний, Б.С. Мороз, В.П. Овсяник, І.А. Срібняк, О.С. Чемеркін); вплив родини на слухомовленнєвий розвиток дитини, визначення форм взаємодії вчителів і батьків, дослідження стилів відносин батьків і дітей

(І.Г. Багрова, Р.М. Боскіс, А.А. Колупаєва, І.В. Корольова, Б.Д. Корсунська, Е.І. Леонгард, Н.О. Рау, Ф.Ф. Рау, та ін.);.

Разом з тим спеціальних досліджень в українській сурдопедагогіці щодо навчання та розвитку дітей з кохлеарними імплантами та визначення ролі батьків в навчально-виховному процесі проведено мало, тому ця проблема освітлена недостатньо.

**Аналіз результатів досліджень.** Результати основних досліджень свідчать, що кількість дітей з різними порушеннями слуху постійно росте та складає від 10 до 12 % від кількості населення для країн Європи та Америки. Подібної статистики для України не існує, оскільки підхід своєчасного виявлення порушень слуху у ранньому дитинстві перебуває на початкових стадіях запровадження.

Порушення функції слуху може бути спричинено: захворюваннями, інфекціями середнього вуха, травмами, лікуванням ототоксичними засобами, пухлинами, тривалим впливом шуму. Порушення слуху призводить до змін психоемоційного стану, впливає на процеси становлення особистості дитини в процесі соціалізації у колектив однолітків та ін.

У дітей дошкільного віку з порушеннями слуху формування пам'яті, уяви, уваги, уявлення та мислення відрізняються від чуючих дітей. Діти з кохлеарними імплантами потребують систематичного підходу до розвитку голосу, мовлення, слухових та мовленнєвих навичок, використання спеціальних візуальних та акустично-моторних вправ.

Слухові порушення призводять до швидкої стомлюваності, втоми. Це затримує розвиток дитини, погіршує якість її навчання та обмежує розвиток особистості.

Відтак діти, що мають тяжкі порушення слуху, потребують проведення кохлеарної імплантації, яка супроводжується комплексним супроводом фахівців із різних галузей: лікарів, технічного персоналу із налаштування мовленнєвих процесорів, педагогів, логопедів, психологів, соціальних працівників, батьків. Тісна співпраця батьків дитини, що має порушення слуху, з фахівцями різних галузей, які беруть участь у реабілітації дитини після імплантації, сприяє високому рівню розвитку та природному входженню дитини у світ чуючих однолітків. Досвід застосування кохлеарної імплантації на Україні засвідчує, що рання діагностика дітей з порушенням слуху, починаючи з неонатального періоду, рання (до двох років) кохлеарна імплантація сприяє розвитку усіх психофізичних функцій дитини, природному сприйманню мовленнєвих та немовленнєвих звуків, розвитку слухової уваги та довгострокової пам'яті, накопиченню достатнього словникового запасу слів, необхідного для формування самостійного мовлення, розвитку функцій аналізу і висловлювання своїх думок, здатності здобувати освіту поруч із чуючими однолітками, досягати

рівня слухомовленнєвого розвитку, що забезпечить соціалізацію та інтеграцію у світ чуючих. Реалізація означених аспектів досягається за умов співпраці батьків, педагогів, лікарів, соціальних робітників, психологів. Аспекти співпраці базуються на дотриманні таких принципів навчання та виховання дітей з кохлеарними імплантами:

- забезпечення дитині мовленнєвого середовища;
- надання зразків правильного граматичного мовлення;
- спостереження за технічним станом мовленнєвого процесора;
- дотримання батьками рекомендацій фахівців з приводу організації навчально-виховного процесу;
- спостереження за рівнем слухового сприймання.

Дитина з кохлеарним імплантом потребує від батьків та/або осіб, що виховують дитину, розуміння її потреб, особливостей її психофізичного розвитку, допомоги у навчанні, реабілітації.

Насамперед варто зауважити, що не лише діти з кохлеарними імплантами потребують супроводу та допомоги фахівців. В першу чергу, саме батьки таких дітей потребують кваліфікованої психолого-педагогічної підтримки. Так, психолог Д.М. Льютеман визначив та охарактеризував п'ять стадій психоемоційного стану батьків після встановлення діагнозу у дитини: «шок» → «розуміння» → «захисне заперечення» → «прийняття» → «стадія конструктивних дій» [3, с. 275-281].

Певна кількість родин застрягає на перших трьох стадіях. Відтак, фахівцям важливо розуміти, в якому психологічному стані батьки, щоб вибрати доцільну форму супроводу, спланувати співпрацю.

Батькам необхідно роз'яснити, що перші три стадії психологічного стану займають тижні або місяці. Четверта та п'ята стадії – все життя. Тому вони мають якнайшвидше, з кваліфікованою допомогою фахівців, пережити перші три стадії, зрозуміти потреби своєї дитини і якомога швидше перейти до питань реабілітації, корекційної роботи, що в цілому є важливою складовою розвитку слухового сприймання та формування мовлення дитини.

Мета кожної сім'ї, що виховує дитину з кохлеарним імплантом дошкільного віку, – за допомогою команди фахівців підготувати її до соціальної інтеграції у світ чуючих: розвинути слухове сприймання та мовлення дитини, отримати навички комунікації, сприяти покращенню психоемоційного стану дитини.

Головною ланкою у системній реабілітації дитини з кохлеарним імплантом мають бути батьки. Як засвідчують дослідження А.А. Колупаєвої, можна відокремити три основні моделі співпраці батьків із фахівцями [2, с. 28].

Мультидисциплінарна модель передбачає, що фахівці і батьки зосереджуються на навчанні дитини, але між собою вони не

контактують, фахівці не складають спільний навчальний план розвитку дитини, ізолювано впливають на навчальний процес.

За інтердисциплінарною моделлю фахівці відокремлені від батьків, не узгоджують з ними навчальний план розвитку дитини. Спілкування відбувається тільки між фахівцями, які працюють з дитиною. Батьки не володіють інформацією, необхідною для навчального процесу.

Найбільш сприятливим у роботі з дітьми, які протезовані кохлеарними імплантами, є трансдисциплінарний підхід, який базується на обміні навчальною інформацією серед усіх членів команди. При цій моделі присутній зворотній зв'язок. Фахівці і батьки активно співпрацюють під час розроблення індивідуального навчального плану розвитку дитини, батьки володіють матеріалом, який треба закріпити дома, фахівці контролюють і допомагають в процесі навчання дитині та її батькам. Важливим моментом у такій співпраці є процес спостереження за розвитком дитини. Аналіз результатів дає змогу педагогам і батькам визначити потреби дитини. На основі отриманих результатів коригуються дії педагогів, батьків, вносяться зміни у індивідуальний навчальний план дитини.

Варто відмітити, що не лише батьки проходять стадії усвідомлення встановленого діагнозу. Власне, сама дитина проходить два етапи усвідомлення свого стану. Перший етап характеризується неусвідомленням дитиною стану щодо порушення власного слуху. Як зазначає український вчений К.В.Луцько, перший етап, переважно, охоплює період від часу ураження слуху до шести років [1, с. 19-21]. В цей період життя психоемоційний стан дитини, становлення її особистості залежить від психоемоційного стану батьків.

Перший етап батькам необхідно використовувати для забезпечення початку корекційно-навчального виховання. Це забезпечить поступовий, природний перехід до другого етапу, на якому дитина вже усвідомлює особливості свого слуху. Відношення дитини до усвідомлення стану слуху залежить від рівня її психоемоційного та слухомовленнєвого розвитку, який було закладено на першому етапі.

Оволодівши зв'язним мовленням, вміючи робити аналіз і висловлювати свою думку, дитина з кохлеарним імплантом відрізняється від чуючого однолітка тільки тим, що має більше навичок, ніж дитина без порушення слуху, оскільки батьки в ранньому віці помітили порушення слуху, до трьох років зробили кохлеарну імплантацію та почали систематично займатися навчанням та вихованням такої дитини. Чуюча дитина більш самостійно розвивається в мовленнєвому оточенні, якщо батьки приділяють недостатньо уваги її розвитку.

Фахівці повинні допомагати батькам уникати психоемоційного застрягання на особливостях імплантованої дитини, спрямовуючи увагу

на виховання в дитині аналітичного сприймання навколишньої дійсності.

Співпраця батьків з фахівцями (лікарями, сурдологами, сурдопедагогами, логопедами, соціальними робітниками, психологами) допоможе сформувати в дитині такий рівень слухомовленнєвого розвитку, який допоможе оволодіти самостійним мовленням, комунікативними навичками поведінки, самостійністю, ініціативністю, швидко та ефективно інтегруватися у світ чуючих. За результатами нашого дослідження, корекційно-розвиваюче навчання та виховання повинно бути систематичним, перебувати у контексті тих побутових ситуацій, в яких перебуває дитина.

Як зазначає психолог Е.Г. Еріксон, наявність у дитини тісного емоційного контакту з батьками є запорукою адекватної самооцінки та формування комунікабельності. На думку вченого, це є основою формування позитивного самосприйняття та ефективного, результативного навчання і виховання такої дитини [4, с. 388-340].

Так науковці, зокрема С.В. Ковальов, описують чотири стилі взаємодії батьків з дітьми, що мають особливі потреби [5, с. 57-64].

1. Авторитарний базується на тому, що батьки вимагають від дітей беззаперечного виконання завдань, виключаючи пояснення та аргументацію своїх вимог. Під впливом авторитету батьків діти бояться висловлювати свою думку, пропонувати інший шлях виконання завдання. Це не сприяє розвитку мислення, логіки, уяви та формуванню самостійності.

2. Ліберальний – відсутність з боку батьків контролю над навчально-виховним процесом. Після занять з фахівцями батьки не прикладають зусиль для опрацювання матеріалу вдома. Дитина не має можливості закріпити матеріал, який зараз вивчає. При такому відношенні батьків відсутня ефективна динаміка слухомовленнєвого розвитку дитини.

3. Демократичний – підґрунтям цього стилю є спільна взаємодія в навчально-виховному процесі батьків з дітьми. Це важливо для дітей дошкільного віку. В цьому віці діти вчаться, копіюючи дорослих. Сімейна команда долає труднощі разом. Навчальний процес відбувається при постійній підтримці батьків, які пояснюють свої вимоги та дають дітям посильні завдання, враховуючи рівень їх розвитку. Дитина має право на свою думку і на підтримку батьків у вирішенні навчальних і сімейних проблем. Цей стиль відносин допомагає сформувати у дитини самостійність, вміння долати труднощі, досягати результатів у навчанні.

4. Комбінований – у спілкуванні з дітьми батьки періодично використовують різні стилі (ліберальний, авторитарний, демократичний). При такому відношенні відсутня системна допомога батьків в навчальному процесі. Спостерігається непорозуміння між

батьками і дітьми. Батьки скаржаться, що дитина неслухняна, важко знайти з нею контакт. Підґрунтя цієї проблеми – відсутність постійної взаємодії з дитиною.

Досліджуючи родини, які мають дітей з кохлеарними імплантами, ми розглядаємо співпрацю фахівців з батьками як необхідну умову забезпечення повноцінного розвитку особистості дитини. Під наглядом фахівців батьки повинні слідкувати за програмами мовленнєвого процесора (від налаштування залежить якість сприймання оточуючих звуків), забезпечити, щоб дитина носила мовленнєвий процесор протягом усього дня, розуміти, що дитина потребує мовленнєве середовище (бажано з урахуванням віку та інтересів дитини), зразками свого мовлення впливати на формування мовлення у дитини, організувати систематичні заняття дитини з педагогами, виконувати домашні завдання (використовуючи для цього не тільки завдання на папері, але насамперед побутові ситуації, оточуючі предмети, спільне виконання повсякденних дій).

Фахівці допомагають забезпечити батьків учбовим матеріалом, ознайомлюють з існуючими комп'ютерними навчальними програмами (наприклад, комп'ютерна корекційно-розвиткова програма «Живий звук»), надають психологічну допомогу дітям і батькам, сприяють налагодженню навчально-виховного процесу вдома (консультації, заняття по скайпу, обговорення занять, проведених батьками вдома та ін.). Цінним доробком для практиків є також проведення дослідження використання індивідуального підходу до складання корекційно-навчального плану, враховуючи вік дитини, наявність слухового досвіду та стан мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами.

Інтеграція дитини з кохлеарним імплантом в суспільство чуючих дітей залежить від ставлення батьків до навчально-виховного процесу, співпраці батьків з дітьми, сприйняття/несприйняття особливостей своєї дитини, кваліфікованої допомоги фахівців.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Спостереження показують, що більшість родин потребують комплексного підходу фахівців в організації навчально-виховного процесу для дітей з кохлеарними імплантами. Це полягає у складанні індивідуального плану розвитку дитини, в наданні батькам потрібної психологічної підтримки і допомоги в реабілітації дитини. За результатами наших досліджень більшість сімей, що виховують дітей з порушеннями слуху, мають кохлеарні імпланти. Спілкування батьків з фахівцями різних галузей (лікарями, педагогами, психологами, інженерами-акустиками з налаштування мовленнєвого процесору, соціальними працівниками) дасть змогу батькам перебувати у стані психоемоційного комфорту та ефективно розвивати особистість своєї дитини. Вибір демократичного стилю спілкування батьків з дітьми забезпечить їх спільну роботу в навчально-виховному процесі.



Дотримання комплексного підходу до навчання та виховання дитини з кохлеарним імплантом сприяє інтеграції у світ чуючих.

### Список використаних джерел

1. Мороз Б.С. Актуальные вопросы кохлеарного слухопротезирования, часть 2/ Рекомендации по слухо-речевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации./ Мороз Б.С., Овсяник В.П., Луцько Е.В., - Киев 2005, 42 с. 2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук; МОН України, НАПН, Ін-т спец. педагогіки. - Вид. доповн. та переробл. - К. : Атопол, 2011. - 272 с. 3. Luterman D.M. Counseling parents of the deaf child // Ibid. P. 667-673. 4. Эриксон Э.Г. Психоаналитическое историческое исследование /Эрик Г. Эриксон, пер. с англ. М.А. Каримского, - М. Московский философский фонд «Медиум»,1996. - 560 с. 5. Ковалев С.В. Психология современной семьи./Ковалев С.В.,- М: Просвещение, 1985. - 180 с.

### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Moroz B.S. Aktual'nye voprosy kokhlearnoho slukhoprotezyrovanyya, chast' 2/ Rekomendatsyy po slukho-rechevoy reabylytatsyy detey posle kokhlearnoy ymplantatsyy./ Moroz B.S., Ovsyanyk V.P., Luts'ko E.V., - Kyev 2005, 42 s. 2. Kolupayeva A.A., Savchuk L.O. Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiya yikh navchannya : nauk.-metod. posib. / A.A. Kolupayeva, L.O. Savchuk; MON Ukrayiny, NAPN, In-t spets. pedahohiky. - Vyd. dopovn. ta pererobl. - K. : Atopol, 2011. - 272 s. 3. Luterman D.M. Counseling parents of the deaf child // Ibid. P. 667-673. 4. Эрыксон Э.Н. Psykhoanalytycheskoe ystorycheskoe ysledovanye /Эрык Н. Эрыксон, per. s anhl. M.A. Karymskoho, - M. Moskovskyy fylosofskyy fond «Medyum»,1996. - 560 s. 5. Kovalev S.V. Psykholohyya sovremennoy sem'y./Kovalev S.V.,- M: Prosveshchenye, 1985. - 180 s.

**S. Zayika Role of parents in the educational process of preschool children with cochlear implants.** The article discusses the influence of parents on the educational process of children with cochlear implants. Analyzed the causes of damage to hearing and its consequences, studied the effect of the phenomenon abnormally-rapid loudness growth on speech intelligibility, considered a new type of hearing aids (cochlear implant) for children with severe hearing impairments, describes the stages of the educational process in children with cochlear implants, formulated the basic principles of training and education of children with cochlear implants, analyzed features and emotional condition of parents raising a child with hearing impairments, in particular with a cochlear implant, characterized

parenting styles of the parents of such children, describes the specifics of the education of preschool children with cochlear implants and the role of parents in the educational process of preschool children with hearing impairments.

The author argues that the family is the first and most important education and upbringing environment for children with cochlear implants, that promotes speech and auditory development of the child, helps the child to integrate into the society.

**Key words:** hearing impaired children, deafness, cochlear implantation, the educational process, parenting styles, the mental status of the parents, the relationship between children and parents.

Received 24.04.2015

Reviewed 16.05.2015

Accepted 19.06.2015

**УДК 376-056.26**

**А. Б. Заплатинська**

[anyazapl@mail.ru](mailto:anyazapl@mail.ru)

## **МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСУ СЕНСОРНОЇ ІНТЕРГАЦІЇ ДІТЕЙ З ДЦП ЗАСОБАМИ ТЕМНОЇ СЕНСОРНОЇ КІМНАТИ**

---

Zaplatynska A.B. Methodological foundations of correction sensory integration of children with cerebral palsy means dark sensory rooms / A.B. Zaplatynska // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 126–137

---

**А. Б. Заплатинська. Методичні основи корекції процесу сенсорної інтеграції дітей з ДЦП засобами темної сенсорної кімнати.** У статті розкрито питання впровадження засобів темної сенсорної кімнати у процесі організації сенсорно-інтегративних занять для дітей дошкільного віку з церебральним паралічем.

Здійснено теоретичний аналіз поняття сенсорно-інтегративної терапії, розглянуто її основні компоненти та механізми. Проаналізовано роль сформованості сенсорної інтеграції дитини та її вплив на процес соціальної адаптації й здатності до навчання. Зазначено, що процес сенсорної інтеграції дітей з церебральним паралічем має свої особливості через проблеми недорозвитку сенсомоторики та

своєрідність емоційно-афективної, координаційно-вольової й особистісної сфери.

Роз'яснено дискусійне питання щодо відмінностей традиційних занять з сенсорного виховання від сенсорно-інтегративних, які передбачають формування різного роду відчуттів та емоційних реакцій на них шляхом застосування спеціально створеного середовища. Висвітлено специфіку діагностування стану сформованості сенсорної інтеграції та її вплив на діяльність центральної нервової системи, що виступає базою створення індивідуальної програми корекції сенсорних відчуттів та сприймань у дитини з церебральним паралічем. Визначено місце та необхідність впровадження індивідуальних програм сенсорно інтегративної терапії. Охарактеризовано, використання засобів темної сенсорної кімнати в процесі організації сенсорно-інтегративної терапії.

Одержані результати дослідження дозволили окреслити основні напрями роботи спеціаліста з сенсорної інтеграції щодо попередження виникнення та подолання порушень розвитку у дітей з церебральним паралічем засобами темної сенсорної кімнати за умов комплексного впливу фахівців міждисциплінарної команди.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити відповідні висновки про те, що проблема побудови індивідуальної корекційної програми з використанням засобів темної сенсорної кімнати потребує процесу інтеграції різних психолого-педагогічних технологій і передбачає стимулювання, засобами темної сенсорної кімнати (світлооптичні, тактильні, звукові, смакові та інші), базальних відчуттів дітей з церебральним паралічем з метою корекції емоційно-вольової сфери, що сприятиме формуванню стійкості уваги, здатності орієнтуватись у власному тілі.

**Ключові слова:** сенсорна інтеграція, засоби темної сенсорної кімнати, діти дошкільного віку із церебральним паралічем.

**А. Б. Заплатинская. Методические основы коррекции процесса сенсорной интеграции у детей с ДЦП средствами темной сенсорной комнаты.** В статье раскрыты вопросы внедрения средств темной сенсорной комнаты в процессе организации сенсорно-интегративных занятий для детей дошкольного возраста с церебральным параличом.

Осуществлен теоретический анализ понятия сенсорно-интегративной терапии, рассмотрены ее основные компоненты и механизмы. Проанализирована роль сформированности сенсорной интеграции ребенка и ее влияние на процесс социальной адаптации и способности к обучению. Указано, что процесс сенсорной интеграции детей с церебральным параличом имеет свои особенности из-за проблем

недоразвития сенсомоторики и своеобразие эмоционально-аффективной, координационно-волевой и личностной сферы.

Разъяснено дискуссионный вопрос различий традиционных занятий с сенсорного воспитания от сенсорно-интегративных, которые предусматривают формирование различного рода ощущений и эмоциональных реакций на них путем применения специально созданной среды. Освещено специфику диагностирования состояния сформированности сенсорной интеграции и ее влияние на деятельность центральной нервной системы, выступает базой создания индивидуальной программы коррекции сенсорных ощущений и восприятий у ребенка с церебральным параличом. Определено место и необходимость внедрения индивидуальных программ сенсорно-интегративной терапии. Охарактеризованы, использование средств темной сенсорной комнаты в процессе организации сенсорно-интегративной терапии.

Полученные результаты исследования позволили определить основные направления работы специалиста по сенсорной интеграции по предупреждению возникновения и преодоления нарушений развития у детей с церебральным параличом средствами темной сенсорной комнаты в условиях комплексного воздействия специалистов междисциплинарной команды.

Анализ результатов исследования позволяет сделать соответствующие выводы о том, что проблема построения индивидуальной коррекционной программы с использованием средств темной сенсорной комнаты требует процесса интеграции различных психолого-педагогических технологий и предусматривает стимулирование, средствами темной сенсорной комнаты (светооптических, тактильные, звуковые, вкусовые и другие), базальных ощущений детей с церебральным параличом с целью коррекции эмоционально-волевой сферы, способствовать формированию устойчивости внимания, способности ориентироваться в собственном теле.

**Ключевые слова:** сенсорная интеграция, средства темной сенсорной комнаты, дети дошкольного возраста с церебральным параличом.

На сучасному етапі розвитку науки і практики корекційної освіти проблема розробки наукового підґрунтя застосування сенсорно-інтегративної терапії як допоміжного засобу корекції церебрального паралічу в дітей є особливо актуальною, з урахуванням розвитку міждисциплінарних зв'язків.

У своїх дослідженнях науковці та практики дають чітку характеристику дітей з церебральним паралічем(Л. О. Бадалян,

В. Г. Босих, Л. Т. Журба, В. Т. Кожевнікова, Е. Т. Лільїн, Е. М. Мастюкова, Е. Н. Правдіна-Вінарська, К. А. Семенова, Е. Г. Сологубов, М. Б. Ейдінова та ін). І визначають його як, рухові порушення, які обмежують або роблять неможливими активні рухи, відображаються на загальному здоров'ї дитини, понижують опір організму до сезонних й інфекційних захворювань, негативно впливають на розвиток всіх систем організму і нервово-психічної діяльності.

Метою висвітлення статті є результати наукового дослідження яке відображає специфіку діагностування стану сформованості сенсорної інтеграції дитини та її вплив на діяльність центральної нервової системи (Дж. Айрес, Ф. Лофорн, Л. Міллер).

Відомо, що ураження центральної нервової системи при ДЦП порушує роботу м'язових схем цілеспрямованих рухів, що визначає формування неправильних схем руху тіла, патологічних поз та положень тіла і кінцівок, які обмежують формування предметно-практичної діяльності та ставлять дитину в повну залежність від дорослих [4].

Наприклад, у деяких дітей з нерізко вираженим порушенням м'язового тону спостерігаємо явище апраксії, що ускладнює формування навичок самообслуговування, правильного уявлення про рух, і спричинює виникнення стереогнозу (нездатності впізнавати предмети на дотик).

У дітей з ЦП спостерігаються порушення тону м'язів: за типом спастичності; зміни м'язового тону, що пов'язані з впливом позотонічних рефлексів; ригідність, яка розповсюджується на всі м'язи кінцівок; дистонія; гіпотонія; тремор, який посилюється при наближенні кінцівки до мети; синкінезії та інше.

Також при дитячому церебральному паралічі спостерігаємо *зниження гостроти слуху*, особливо сприйняття високочастотних тонів, що призводить до недорозвинення фонематичного слуху та формування затримки мовленнєвого розвитку або важкого недорозвинення мовлення [2]; у дітей з ураженням тім'яної частки великих півкуль головного мозку та порушеннями зорового сприйняття спостерігаємо недорозвинення *просторових уявлень (гнозису)*, зокрема, сприйняття простору [3, с. 13 - 17].

У дітей з церебральним паралічем частими є *порушення зорового сприйняття*, які пов'язані з недостатністю фіксації погляду і конвергенції. Вирізняємо й офтальмологічні захворювання органів зору: звуження поля зору, птоз, двоїння, ністагм, зниженням гостроти зору, порушення рухливості очних яблук внаслідок парезу м'язів очного яблука та інші [4].

Подібні сенсорні порушення і недорозвинення стають причиною виникнення порушень уваги, латералізації, стереогнозиса, недорозвинення зорово-рухової координації. Наприклад, ускладнене формування сприйняття форми і оволодіння умінням співвідносити в

просторі об'ємні і плоскі величини затримує формування понять «праве» і «ліве».

У дітей з церебральними паралічами часто зустрічаємо *емоційні порушення*, які проявляються підвищеною збудливістю, схильністю до коливань настрою, появу страхів, що виникають від тактильних подразнень, під час зміни положення тіла, оточення. Дітям з гіперкінезами характерний синдром вітальної дезадаптації, який супроводжується захисною реакцією, що супроводжується збудливістю, слабкою волею, мотивацією [5, с. 12-17].

У дітей старшого віку розвиваються вторинні невротичні емоційні порушення, як реакція на дефект. Спостерігається схильність до патологічного розвитку особистості за тривожно-недовірливим, аутистичним або інфантилізованим типом [6, с. 70-89].

Проаналізувавши джерела які характеризують зовнішні прояви та нейрофізіологічну картину розвитку дитини з церебральним паралічем можемо передбачити що технологія сенсорно-інтегративної терапії є незамінна на початкових стадіях роботи з дітьми із ЦП особливо в сфері емоційно-афективного розвитку.

Для побудови програми корекції процесу сенсорної інтеграції, використовуємо найвідомішу на сьогодні модель діагностики порушень сенсомоторної сфери Дж. Айрес. Опитувальник передбачає вивчення фахівцем усіх сфер розвитку, аналізаторів та їх вплив на формування соціальних взаємостосунків:

- Зорова функція – зорово-рухова координація, вивчаються: рухові реакції; реакції на світлові подразники, людські обличчя;
- Смакові якості – вивчається сформованість смаку та нюхових якостей;
- Нюхові відчуття – вивчаються реакції на основні групи запахів;
- Слухове сприймання – визначаються реакції на звукові подразники, на знайомі незнайомі звуки, вміння простежувати і локалізувати джерело звучання;
- Тактильне сприймання – вивчається: реакція відмови та прийняття будь якого типу стимулювання;
- Кінестетичне відчуття – вивчається усвідомлення дитиною «себе» в цілому: рух тіла, дія м'язів, сухожилів, суглобів;
- Вісцеральне відчуття – вивчаються стани пов'язані з відчуттям холоду, спраги, тошноти, статевими потягами;
- Вестибулярне відчуття – вивчаються відчуття пов'язані з положенням тіла, балансуванням та інше [1].

Отже, специфіка діагностування стану сформованості сенсорної інтеграції та її вплив на діяльність центральної нервової системи у нашому дослідженні відіграє роль невід'ємного компоненту, який виступає базою створення індивідуальної програми розвитку та

формування сенсорних відчуттів та сприймань у дитини з церебральним паралічем.

Нейропсихологічну модель формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей з церебральним паралічем запропонував Ф. Лофорн, пропонуючи покрокові дії, та виокремлюючи рівні каналосприйняття сенсорної інформації:

- визначення сенсорного каналу;
- включення каналу;
- переключення каналу;
- визначення сенсодинамічного типу;
- спалах;
- переживання – сенсорно-емоційний синтез.

Беручи до уваги нейрофізіологічні дослідження шляхів формування сенсорної інтеграції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, нами запропоновано програму сенсорно-інтегративних терапевтичних занять з використанням засобів темної сенсорної кімнати. В умовах якої дитині надаватиметься така кількість та інтенсивність відповідних стимулів (сенсорних, вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних), що створить умови стимуляції центральної нервової системи шляхом формування її діяльності і покращення функціонування синаптичних з'єднань.

Метою терапевтичних занять із сенсорної інтеграції є компенсація визначених діагнозом порушень та розладів чуттєвої інтеграції. Важливим аспектом успіху таких занять є мотивація дитини та вміння педагога адаптувати завдання до її потреб і реалізувати їх у формі «керованої навчальної гри» на підставі розроблено індивідуальної програми сенсорної інтеграції, яка враховує такі фактори:

- проста стимуляція основних відчуттів, з метою подразнення конкретних рецепторів, що належать до тієї ж системи;
- уникнення порушення протипоказів;
- поєднання відповідно до підібраної послідовності стимуляції різних систем;
- використання однієї стимуляції в різних ситуаціях;
- мотивація дитини та підтримка певного рівня зосередження.

Власне *мотивація*, яка формується через емоційно забарвлений стан виступає в організмі природною фізіологічною потребою. Як зазначав Дж. Олдс (1953), ефективним методом нейрофізіологічних механізмів формування мотивації є метод – самостимуляції [8, с. 61-73].

У нашій ситуації, в роботі з дітьми із множинними порушеннями та недорозвиненнями, мотивація викликається штучно, і вона не менш ефективна, ніж природна. Заради приємної стимуляції мозку діти часом «терплять» сильні неприємні, а інколи навіть больові відчуття. Власне, в цей період включаються позитивні підкріплення в процесі



самостимуляції механізму природної мотивації. Крім того, саморегуляція забезпечує необхідну мотивацію для навчання.

Приміщення темної сенсорної кімнати («Кімната психологічного розвантаження», «Кімната релаксації», «Кімната «Снузлін-терапії», «Мультисенсорна кімната») обладнане за стандартним або індивідуальним проектом, яке наповнене різноманітним стимулюючим матеріалом який використовуємо, як додатковий інструмент терапевтичного впливу, що підвищує ефективність корекційно-розвивальної та реабілітаційно-виховної роботи з дитиною з церебральним паралічем.

Перебування в ній здійснює немедикаментозний вплив на покращення психоемоційного стану; зниження неспокою та агресивності; зняття нервового збудження і тривожності; нормалізації сну; активізації мозкової діяльності; знімає страхи, невротичні стани; дозволяє проводити корекцію пізнавальних процесів та поведінки [9].

Під час роботи з дітьми з церебральним паралічем у темній сенсорній кімнаті застосовуємо такі принципи:

- 1) *Індивідуальний підхід у роботі* – заняття плануються з урахуванням порушення розвитку, емоційного стану. Фахівець користується рекомендаціями отриманими від фахівців міждисциплінарної команди. Протягом роботи оцінюється динаміка формування навички і фахівець варіює ступінь, складність та інтенсивність сенсорного навантаження.
- 2) *Етапність* – на початковому етапі фахівець встановлює емоційний контакт з дитиною, далі знайомить з обладнанням, згодом визначає інтенсивність та тривалість впливу і починає безпосередню корекційно-реабілітаційну роботу.
- 3) *Діяльність міждисциплінарної команди* – фахівець розробляє заняття і фіксує його хід, потім обговорює з усіма галузевими спеціалістами, які працюють з дитиною.
- 4) *Безперервності* – під час занять в ТСК та інших типах сенсорних кімнат, можуть бути присутні батьки, які отримують рекомендації на формування та закріплення вправ з розвитку дитини. Це дає можливість продовжувати та закріплювати роботу фахівців у домашніх умовах [7, с. 86-92].

Враховуючи попередній досвід та розробки даного питання нами визначено і запропоновано такі критерії й показники готовності дітей до сенсорного інтегрування:

- показники сформованості *сенсорної сфери*: зорові відчуття та сприймання; слухові відчуття та сприймання; тактильні відчуття та сприймання; смакові відчуття та сприймання; нюхові відчуття та сприймання; пропріоцептивні відчуття та сприймання; орієнтація у просторі відносно себе; сила; вестибулярні відчуття та сприймання;
- показники сформованості *психомоторної сфери*: велика моторика;

дрібна моторика;

- показники сформованості *емоційно-афективної сфери*: сон; харчування; стійкість до змін оточення, реакція на «несподіванку»; самоусвідомлення «я», стосунки з оточенням;
- показники сформованості *координаційно-вольової сфери*: гіпобулія; гіпербулія; парабулія; абулія;
- показники сформованості *когнітивної сфери*: увага; пам'ять; мислення; уява;
- показники сформованості *комунікативної сфери*: вміння встановлювати контакт, потреба у спілкування; паралінгвістика; використання допоміжних засобів комунікації; нові інформаційні технології.

Усі вказані показники відображають якісну характеристику окремих складових компонентів сенсорної сфери та їх вплив на формування пізнавальної діяльності. Саме показники *здатності до сенсорного інтегрування* (реакція на подразники, їх розуміння, ідентифікація та виконання дії), а також модальність (якість), інтенсивність, тривалість дії, дають змогу виявити ефективність процесу корекції емоційно-афективної сфери у дошкільників із церебральним паралічем засобами темної сенсорної кімнати під час сенсорно-інтегративної терапії.

Для інтенсифікації процесу корекції сенсорної інтеграції дана методична система корекційної роботи передбачає поєднання традиційних методів корекції та навчання із інноваційними прийомами, зокрема такого *напрямку як темна сенсорна кімната та засоби що її наповнюють*.

Необхідною умовою нашого дослідження є розмежування сенсорно-інтегративних занять, на яких діти вільно виражають почуття, емоції та отримують необхідні стимули, які формують потребу в русі, від традиційних занять на яких діти вчаться засвоювати і володіти функціями, що необхідні для соціалізації.

Наприклад, дитина, із церебральним паралічем, відволікаючись від основної рухової проблеми, і, концентруючи свою увагу на світлооптичних засобах. Має змогу як виконувати звичайний рух – тягнутись до чогось, хапати, утримувати в руці, так і, коментувати ті зміни простору що відбуваються навколо. В цей час, завданням спеціаліста є ненав'язливе спонукання дитини до виконання своєї діяльності, що не оцінюється словами, порівняно із традиційними заняттями в дошкільному закладі.

Під час укладання програми сенсомоторної інтеграції дитини з церебральним паралічем проводимо комплексну діагностику усіх сфер її розвитку, добираємо завдання програми на укріпленні тих функцій які існують, а на їх основі забезпечуємо стимулювання наступних стадій

розвитку у кожній сфері. Важливо досягти належної інтенсивності у стимуляції сенсорних шляхів, щоб не нашкодити дитині.

Заняття проводяться по годині, 1-2 рази на тиждень, для ведення протоколу (відеозйомки) можна запросити асистента.

За допомогою стимульних та технічних засобів нами обрано та запропоновано такі напрямки для роботи у темній сенсорній кімнаті: вироблення відповіді на зорові стимули; прийняття різних видів зорової стимуляції; розвиток зорово-рухової координації для діставання чи схоплювання предмета; розвиток зорової пам'яті та зорового розрізнення; отримання задоволення від сприймання звуків; вміння локалізувати і простежувати рух звука; розвиток терпимості до більш широкого спектру звучання; просте розрізнення звукових сигналів; зростання рухового спектру під визначені звуки; отримання задоволення та приємних емоцій від руху; розширення рухового досвіду; усвідомлення рухів різних частин тіла; початкові етапи усвідомлення власного тіла; початкові етапи усвідомлення власного руху; прийняття і отримання задоволення від різних (простих) смакових відчуттів у поєднанні із запахами; сприймання «смакових букетів»; корекція процесів годування/ прийому їжі; розвиток усвідомлення про різні запахи; запам'ятовування, пригадування, впізнавання запахів; “топографія” запахів (формувати співвідношення запаху з місцем); початок комунікування та спілкування.

Наприклад, заняття з формування смакових відчуттів «Фрукти – апельсин». Перед початком заняття обираємо приємне положення для дитини (лежачи, сидячи – гамак, пуфи, мат, килим, ліжко) і поетапно повідомляємо, що буде відбуватись із нею (вивчаємо запах, фактуру, переміщуємо апельсин в просторі (вверх-вниз і т.д.), смак. Завершуючи заняття хвалимо дитину за проведений час. Під час заняття фіксуємо усі її реакції.

Заняття у темній сенсорній кімнаті допомагають формувати та закріплювати результати корекційної роботи в цілому, оскільки використані технології сенсорної стимуляції прискорюють розвиток емоційної сфери, зокрема, позитивних відчуттів. Сприяють виникненню відчуття внутрішнього контролю і порядку, підсилюється увага до отриманих відчуттів, відчуття власної особистісної цінності, виявлення прихованих умінь та їх розвитку (створення ситуації успіху).

Таким чином, використання засобів темної сенсорної кімнати в процесі організації сенсорно-інтегративної терапії надають можливість для формування способів сприймання подразників зовнішнього світу, вчать виражати відчуття та емоцій у соціально прийнятній манері (міміка, жест, пантоміма); формують вміння розрізняти зорові, слухові та кінестетичні відчуття створюючи середовище в якому можна експериментувати з ними та використовувати їх як компенсаторний фон.

### Список використаних джерел

**1.Айрес, Э. Дж.** Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. -272 с. **2.Мастюкова Е. М. В.** Нарушение речи у детей с церебральным параличом. / Е.М. Мастюкова М.В. Ипполитова. - М.: Просвещение, 1985. - 135 с. **3.Мастюкова Е. М.** О нарушении гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи. Дефектология, 1976, № I, С. 13 – 17. **4.Мастюкова Е. М.** Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с.: ил. **5.Мастюкова Е. М.** Некоторые особенности мотивационной сферы младших школьников с церебральным параличом и воспитания основ нравственного поведения / Е.М. Мастюковой // Дефектология, 1985. - № 5, С. 12-17. **6.Мастюкова Е. М.** Особенности личности учащихся с церебральным параличом // Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата / Под ред. И. Власовой. М.: Педагогика, 1985, С. 70-89. **7.Миненкова И. Н.** Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. — Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. — С. 86-92. **8.Шульговский В. В.** Основы нейрофизиологии: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 2000. с. 277., С. 61-73. **9.Сенсорная** комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой. – СПб. : ХОКА, 2007 – ч. 1 : Темная сенсорная комната. 352с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

**1.Ajres, Э. Dzh.** Rebenok y sensornaja yntegracyja. Ponymanye skrytyh problem razvytyja / Э. Dzh. Ajres; [per. s angl. Julyy Dare]. - М.: Terevynf, 2009. -272 s. **2.Mastjukova E. M. V.** Narushenye rechy u detej s cerebral'nym paralychom. / E.M. Mastjukova M.V. Yppolytova. - М.: Prosveshhenye, 1985. - 135 s. **3.Mastjukova E. M.** O narushenyy gnostycheskyh funkcyj u uchashhyhsja s tjazhelymy rasstrojstvamy rechy. Defektologija, 1976, № I, S. 13 – 17. **4.Mastjukova E. M.** Rebenok s otklonenyjamy v razvytyy: Rannjaja dyagnostyka y korrekcyja. — М.: Prosveshhenye, 1992. — 95 s.: yl. **5.Mastjukova E. M.** Nekotorye osobennosti motyvacyonnoj sfery mladshyh shkol'nykov s cerebral'nym paralychom y vospytanyja osnov npravstvennogo povedenija / E.M. Mastjukovoj // Defektologija, 1985. - № 5, S. 12-17. **6.Mastjukova E. M.**

Osobennosty lychnosty uchashhysja s cerebral'nym paralychom // Osobennosty psyhofyzycheskogo razvytyja uchashhysja specyjal'nyh shkol dlja detej s narushenyem oporno-dvygatel'nogo apparata / Pod red. Y. Vlasovoj. M.: Pedagogika, 1985, S. 70-89. 7.**Mynenkova Y. N.** Obespechenye sensornoj yntegracyy v korrekcyonno-razvyvajushhej rabote s det'my s tjazhëlymy y yly mnozhestvennymi narushenyjamy psyhofyzycheskogo razvytyja Y.N. Mynenkova Obuchenye y vospytanye detej v uslovyjah centra korrekcyonno-razvyvajushhego obuchenyja y reabylytacyy: ucheb.-metod. posobyje S.E. Gajdukevych y dr.; nauch. red. S.E. Gajdukevych. — Mn: UO BGPU ym. M. Tanka, 2007. — S. 86-92. 8.**Shul'govskij V. V.** Osnovy nejrofyzjologyy: Uchebnoe posobyje dlja studentov vuzov. - M.: Aspekt Press, 2000. s. 277., S. 61-73. 9.**Sensornaja komnata – volshebnyj myr zdorov'ja:** Uchebno-metodycheskoe posobyje / Pod obshhej red. V.L. Zhevnerova, L.B. Barjaevoj, Ju.S. Galljamovoj. – SPb. : HOKA, 2007 – ch. 1 : Temnaja sensornaja komnata. 352s.

**A. B. Zaplatynska Methodological foundations of correction sensory integration of children with cerebral palsy means dark sensory rooms.** The article deals with the issue of introduction of dark sensory rooms in the process of organizing sensory-integrative classes for preschool children with cerebral palsy.

The theoretical analysis of the concept of sensory-integrative therapy, considered its main components and mechanisms. The role of formation of the child sensory integration and its impact on the social adaptation and learning ability. It is noted that the process of sensory integration of children with cerebral palsy has its own characteristics due to the problems of underdevelopment and originality sensomotoryky emotional and affective, volitional and coordination and personal sphere.

Explanations on the controversial issue of differences between traditional education sessions with the touch of sensory-integrative, which involve the formation of different kinds of feelings and emotional reactions to them through the use of specially created environment. Deals with the specific diagnostics of formation of sensory integration and its impact on the activity of the central nervous system, which provides a platform for the Curriculum correction sensory experiences and perceptions of a child with cerebral palsy. The place and the need to implement individual programs sensory integrative therapy. Characterized, the use of dark sensory rooms in the process of sensory-integrative therapies.

The results obtained allowed the study to outline the main areas of sensory integration specialist on prevention of violations and poverty's development in children with cerebral palsy means a dark room under conditions of sensory complex effects multidisciplinary team of specialists.

Analysis of the survey results allow inferences about the problem of constructing individual correctional program with the use of dark rooms sensory integration process requires various psychological and pedagogical techniques and provides incentives, means dark sensory rooms (svitlooptychni, tactile, sound, taste, etc.) basal feelings of children with cerebral palsy to correct emotional and volitional that will strengthen the stability of attention, ability to navigate in your own body.

**Key words:** sensory integration, sensory means dark room, pre-school children with cerebral palsy.

Received 26.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 52.06.2015

**УДК: 376-056.264:159.954:81-028.31**

**Н.В. Ільїна**

## **МЕХАНІЗМИ РОЗУМІННЯ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ МОВИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

---

Iljina N. V. Iljina Understanding the mechanisms of figurative means of language in children with general speech underdevelopment / N.V. Iljina // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 137–146

---

**Ільїна Н.В. Механізми розуміння образних засобів мови у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.** Стаття присвячена висвітленню механізмів розуміння образних засобів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. У статті розкрито основні механізми розуміння і вживання образних засобів мови, до яких належить метафоризація, інференція, генералізація, смислові заміни, мовний контроль. Визначено умови формування образності мовлення, а саме: тренування мовленнєвих навичок, спрямованість на розуміння виразних можливостей мови, розвиток спеціальної мовленнєвої інтенції, накопичення досвіду використання мовних засобів, розвиток когнітивних аспектів семантики мовних одиниць. Розкрито поняття «мовна здібність» та її значення у оволодінні нормами рідної мови. У статті розглянуто прояви порушення мовної здібності у дітей із

загальним недорозвиненням мовлення. Докладно досліджено порушення механізмів розуміння та використання образних засобів мови у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Проаналізовано основні види помилок, які зустрічаються у дітей з вадами мовленнєвого розвитку під час засвоєння образних засобів мови. Наприкінці статті підведені короткі підсумки та обґрунтовано подальше дослідження вказаної проблеми.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення, образні засоби мови, механізми розуміння і вживання образних засобів мови.

**Ильина Н.В. Механизмы понимания образных средств языка у детей с общим недоразвитием речи.** Стаття посвящена раскрытию механизмов понимания образных средств у детей с общим недоразвитием речи. В статье выявлены основные механизмы понимания и употребления образных средств языка, к которым относится метафоризация, инференции, генерализация, смысловые замены, языковой контроль. Определены условия формирования образности речи, а именно: тренировка речевых навыков, направленность на понимание выразительных возможностей языка, развитие специальной речевой интенции, накопление опыта использования языковых средств, развитие когнитивных аспектов семантики языковых единиц. Раскрыто понятие «языковая способность» и его значение в овладении нормами родного языка. В статье рассмотрены проявления нарушения речевой способности у детей с общим недоразвитием речи. Детально исследовано нарушение механизмов понимания и использования образных средств языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проанализированы основные виды ошибок, которые встречаются у детей с дефектами речевого развития в ходе усвоения образных средств языка. В конце статьи подведены краткие итоги и обоснованно дальнейшее исследование указанной проблемы.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, образные средства языка, механизмы понимания и употребления образных средств языка.

Сучасні системи освіти багатьох країн орієнтуються на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу.

Система освіти в Україні також зазнає істотних змін, пов'язаних із суспільно-політичним життям. Реформи відбуваються в усіх ланках освіти, зокрема, в дошкільній. Основна мета освіти – виховання



гармонійної, всебічно розвиненої особистості. Необхідною умовою розв'язання завдань розумового, естетичного та морального виховання дітей у максимально сензитивний період розвитку є повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному віці. Серед провідних засобів реалізації поставлених завдань слід виділити збагачення, активізацію й уточнення лексичного запасу дитини. Кінцевим результатом такого навчання в дошкільному закладі є формування культури мовлення і спілкування дітей.

Розв'язання проблеми розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має особливе значення, тому що ця патологія позначається на формуванні всього психічного життя дитини. Під впливом мовленнєвого дефекту часто виникає низка вторинних відхилень, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому.

У дослідженнях багатьох фахівців (Г. Бабіна, В. Воробйова, Ю. Гаркуша, Т. Захарова, Є. Карпушкіна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Січкачук, Т. Туманова, Т. Філічева, С. Шаховська, М. Шеремет) звертається увага на утруднення в засвоєнні дошкільниками із ЗНМ експресивних мовних засобів. На думку вчених, несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до того, що дитина із ЗНМ не вміє лексично і граматично правильно оформити думку, переказати текст, зберігаючи авторські слова і вирази, скласти зв'язну розповідь за малюнком або серією малюнків, використовуючи образні засоби мови.

Д. Богоявленський, А. Гвоздев, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Ревуцька, Є. Соботович, О. Шахнарович, М. Шеремет та інші зазначають, що основною рушійною силою розвитку мовлення дитини є семантика мови, і надають великого значення розширенню меж смислової сторони слова, словосполучення, фрази. Це передбачає приділення більшої уваги засвоєнню засобів вторинної номінації дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

В основі розуміння і вживання образних засобів мови лежить ряд механізмів: метафоризація, інференція, генералізація, смислові заміни, мовний контроль [2].

О. Белобородова зауважує, що метафоричне перенесення на сучасному етапі вважається основним механізмом розуміння на всіх рівнях. Метафора є одним з найбільш продуктивних способів породження нових сенсів. Метафоричний спосіб номінації є одним із шляхів, який найчастіше використовується для розвитку мовної семантики. Цей механізм здійснюється за схожістю зовнішніх ознак, місця розташування, форми предметів, виконуваних функцій. Він відбувається в результаті виникнення образних асоціацій між предметом, який уже має найменування, і новим, який потрібно назвати [1].

Механізм інференції (іншими словами виведення значення шляхом висновків) реалізується у виведенні не тільки формально закріплених, але і прихованих компонентів семантики. Інференція є розумовим процесом, у результаті здійснення якого дитина здатна вийти за рамки буквального (дослівного) значення одиниць, розгледіти за розглянутою нею мовною формою більше змісту, ніж передається її окремими частинами.. Завдяки інференції здійснюється виведення інформації, безпосередньо не представленої в концептуальних структурах, за рахунок чого відбувається розвиток концептів і створення нових сенсів. Інферентна інформація розглядається як можлива сукупність логічних і асоціативних зв'язків, заснованих на знанні світу. Вона дозволяє зрозуміти, на підставі чого людина, яка володіє відносно обмеженими можливостями, здатна створювати і отримувати нові знання, трансформуючи старі. Інферентний висновок здійснюється завдяки активації деякого концептуального змісту різних структур знань. Основним механізмом цього процесу є концептуальна метафора. Інферентний висновок полягає в отриманні знання, яке лежить за планом виразу тієї або іншої концептуальної метафори.

В основі інференції лежить найважливіша, за словами О. Лурії, функція слова. Л. Виготський назвав її безпосередньо значенням. Під значенням слова, яке виходить за межі предметного віднесення, розуміється здатність слова не лише заміщати або уявляти предмети, не лише викликати близькі асоціації, але й аналізувати предмети, вникати глибше у властивості предметів, абстрагувати та узагальнювати їхні ознаки. Слово не лише заміщає річ, але й аналізує річ, уводить цю річ у систему складних зв'язків та відношень. Відволікальну, або абстрагувальну, узагальнювальну та аналізуювальну функції слова О. Лурія називає «категоріальним» значенням. Отже, інтелектуальними передумовами формування цього механізму є достатній розвиток вербально-логічного і асоціативного мислення, операцій аналізу, синтезу та узагальнення.

Механізм генералізації полягає в розширенні сфери застосування мовної одиниці і пов'язаний з тим, що пізнавальні процеси дитини випереджають її мовний розвиток. Дитина спочатку встановлює спільність між невеликими групами слів, і лише пізніше бачить подібність широких класів слів [5].

Функціонування механізму смислових заміन виявляється через уточнення ступеня смислової близькості нової одиниці лексикону з тією, яка існувала раніше, роз'яснення або уточнення для самого себе значення певного слова під час сприйняття мовлення, перебирання можливих одиниць лексикону під час пошуку способу розгортання задуму вислову.

Кожна смислова заміна, що супроводжується диференціюванням за певними параметрами, є одним із проявів роботи механізму мовного

контролю. До засвоєння слова і паралельно з ним формується механізм когнітивного контролю, який базується на досвіді ознайомлення зі світом через власну практику. Оскільки слово входить до лексикону через перероблення мовленнєвого досвіду, формується механізм комунікативного контролю [1].

Формування образності мовлення визначається цілою низкою умов: тренуванням мовленнєвих навичок, спрямованістю на розуміння виразних можливостей мови, розвитком спеціальної мовленнєвої інтенції, накопиченням досвіду використання мовних засобів, розвитком когнітивних аспектів семантики мовних одиниць [3].

Перераховані мовні знання, уміння, навички формуються мимоволі, як побічний продукт діяльності, спрямований не на засвоєння знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, у процесі приналаднання своєї мови до зразків, які дитина сприймає в мовленні дорослих. Ці знання мають характер практичних узагальнень і лежать в основі так званого «чуття мови», яке дозволяє дитині розібратися в складних мовних явищах і дає дитині можливість достатньо вільно орієнтуватися в багатющому потоці мовних образів, застосовувати мовленнєві навички на незнайомому мовному матеріалі, відрізняти правильні граматичні форми від неправильних, з легкістю переносити одиниці мови на нові сполучення, які ще не зустрічалися в індивідуальному досвіді.

Це розуміння (відчуття мови) розглядають у різних аспектах, проте всі визначення пов'язані з оволодінням рідною мовою, розвитком мовних умінь і навичок.

Про прояв у дошкільників великої чутливості до слова говорять численні дослідження лінгвістів і психологів (О. Гвоздєв, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, С. Цейтлін, Л. Журова, В. Мухіна та інші), вислови письменників і батьків (К. Чуковський та інші). Їхні спостереження за процесом оволодіння дитиною рідною мовою засвідчують, що «чуття мови» з'являється досить рано (вже в два роки) і з віком набуває більш чіткої диференціації. Чуття мови – це вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації (нормами мови) без звернення до знань про мову, яке слід розвивати. Фізіологічною основою чуття мови є складна система нервових зв'язків, утворення динамічного стереотипу в результаті аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Ступінь оволодіння нормами рідної мови в дитячому віці багато залежить від того, наскільки повно й правильно засвоїть її дитина на чуттєвому рівні.

Чуття мови можна співвіднести з поняттям мовної здібності. Під мовною здібністю розуміють систему орієнтовних дій у мовному матеріалі, спрямовану на вловлювання регулярності і продуктивності мовних явищ. Основні способи орієнтування в мовному матеріалі (О. Лурія) засвоюються в процесі предметної діяльності під час

спілкування дорослого і дитини до 3-х років. До них відносять: орієнтування за наслідуванням мовленнєвим і предметним діям дорослого (орієнтування на ситуацію взаємодії); орієнтування на зразок дій дорослого; орієнтування на мовленнєвий стереотип; орієнтування за аналогією; орієнтування на «чуття мови» (на мовленнєву систему).

Мовна здібність розвивається лише в процесі спілкування з іншими людьми. Умовами її становлення є: формування навичок оволодіння мовою в її комунікативній функції; розвиток пізнавальної активності дітей і формування системи орієнтовних предметних і мовних дій; формування різних структурних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного).

Багато авторів (О. Вінарська, Л. Єфіменкова, Н. Мікляєва, Л. Соловійова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, С. Шаховська та інші) як основний дефект у дітей із ЗНМ виділяють недостатність мовної здібності. Саме з нею вони пов'язують недостатню ефективність корекційно-педагогічної роботи.

Діти із тяжкою мовленнєвою патологією виявляють порушення орієнтовної діяльності в мовному матеріалі з раннього дитинства. У дітей із ЗНМ виявляються порушеними самі задатки до розвитку мовної здібності.

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення, як зазначає А. Маркова, відсутні такі великі можливості, як значний словник, «чуття мови», які в умовах нормального розвитку можуть компенсувати ті чи ті вади в засвоєнні мови.

Порушення мовної здібності у дітей із ЗНМ проявляється у вигляді:

- зниженої мовленнєвої активності (Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Левіна);
- зниженої уваги до мовленнєвого оточення й недостатньо активній спостережливості (Т. Візель, Р. Левіна, А. Маркова);
- уповільненого вироблення й патологічній інертності мовленнєвих стереотипів, поганому переключенні або, навпаки, швидкому згасанні тих відбитків, що виникли в пам'яті (Г. Гуровець, В. Лубовський, Н. Трауготт);
- труднощах актуалізації навіть добре знайомих слів (Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева), не здійснюється перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова (О. Грибова, Б. Гріншпун, Н. Трауготт);
- у мовленнєвій безпорадності в нових ситуаціях і хаотичних діях під час вирішення вербальних завдань (Н. Жукова, Н. Трауготт);
- у порушеннях програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (В. Воробйова, Є. Соботович). Недорозвинення динамічного стереотипу при моторній алалії є причиною появи порушень у використанні засвоєних засобів спілкування – заїканні;

Дослідження мовної здібності в дітей із ЗНМ (Н. Мікляєва) виявили таку низку особливостей у її розвитку:

1. Нейрофізіологічні механізми не забезпечують необхідну основу для розгортання адекватних способів орієнтування в мовному матеріалі. Унаслідок цього в однакові вікові періоди в дітей із нормальним і порушеним мовленнєвим розвитком на розвиток мовної здібності здійснюють вплив різні настанови на орієнтування в мовному матеріалі.

2. Процеси інтеграції орієнтовних дій у мовному матеріалі починаються пізніше, ніж у дітей, що розвиваються нормально, і тривають довше.

3. У дітей спостерігається різне співвідношення превалюючих типів орієнтовних дій:

- у дітей, що розвиваються нормально, лівопівкульове (48%) та правопівкульове (52%) орієнтування доповнюють одне одного, починаючи з 2-3 років;

- у дітей із ЗНМ превалює правопівкульове орієнтування в мовному матеріалі (65%);

- у дітей із ЗНМ, ускладненого ЗПР, воно збільшується (82%) [4].

Дослідження процесу розуміння і використання засобів вторинної образної номінації показали, що для дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення характерні певні особливості їхнього мовленнєвого розвитку: виражені відхилення у формуванні передусім семантичної ланки лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності: узагальненого лексичного значення слова, різних типів лексичного значення, семантичної структури речення. Причинами таких особливостей за матеріалами дослідження є порушення мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, довготривалої й оперативної пам'яті, уваги, уяви. Це свідчить про відхилення в загальнофункціональних механізмах, які забезпечують засвоєння всіх семантичних одиниць мови (категоріального, конотативного значень слова, синтаксичних значень відношень тощо) [3].

Недостатній рівень розуміння мовлення, неправильний відбір мовних знаків відповідно до їхнього значення обумовлюють відповідні дефекти у функціонуванні мовленнєвого компонента. З іншого боку, порушення розуміння мовлення, несформованість парадигматичної і синтагматичної організації мовлення є наслідком первинних сенсорних і моторних дефектів. Це свідчить про патологію специфічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують, по-перше, сприймання мовленнєвих сигналів у їх акустичній, фізичній модальності, їхню внутрішню переробку, результатом якої є перекодування цих акустичних одиниць у мовні знаки (фонеми), по-друге, зворотний процес – перешифрування смислового змісту майбутнього вислову в

систему мовних знаків і їхню моторну реалізацію.

У той же час можна виділити симптоми, які свідчать про порушення обох груп механізмів, що забезпечують формування і функціонування мовленнєвої діяльності. Це низький обсяг слухомовленнєвої пам'яті та швидке згасання слухових слідів; змішування, несформованість семантичних полів, особливо їхньої периферії; стереотипність семантичних уявлень; збіднілий словниковий запас, зокрема словник антонімів і синонімів, труднощі розуміння слів за рамками знайомих ситуацій; недостатній обсяг знань про навколишнє середовище; невпевненість у правильності власних відповідей, яка є наслідком усвідомлення власного мовленнєвого дефекту.

Інтерпретація матеріалів обстеження з погляду встановлення фактів, що лежать в основі виявлених особливостей розуміння та використання засобів образності, дозволила зробити певні припущення.

Помилкові відповіді асоціативного характеру свідчать про обмеженість асоціативних семантичних зв'язків слів, спрямованість на актуалізацію випадкових, фонетичних, дериваційних відношень лексичних одиниць, низький рівень категоризації лексичного запасу, недиференційованість периферії семантичних полів, несформованість зв'язків між словом і образом, обмеження можливостей ідентифікації об'єктів і ситуації, конкретність і однозначність розуміння та використання образних виразів, фразеологізмів [3].

Труднощі інтерпретації фразеологізмів обумовлені низкою факторів: фразеологічні одиниці називають те або інше явище, яке вже має лексичне найменування; ступінь правильності розуміння дитиною значення фразеологізмів у контексті залежить від прозорості внутрішньої форми, що обумовлює лексичне значення фразеологічної одиниці; дошкільникам не вистачає життєвого досвіду, щоб оцінити специфіку метафоричного досвіду. В усвідомленні фразеологічних зворотів діти проходять шлях від актуалізації значень частин фразеологізму до цілісного сприйняття його значення (тому у відповідях дітей переважає орієнтація на пряме значення компонентів фразеологізмів). Діти не усвідомлюють цілісності фразеологічного звороту через обмеженість семантичного простору їхньої мови, яке перешкоджає розумінню виразів із прихованим смислом.

Дослідження свідчить про порушення центральних операцій, які забезпечують засвоєння мови, а саме процесів метафоризації, інференції, генералізації мовних явищ, смислових замінів.

Обмеження можливостей розуміння дошкільниками переносного значення вторинних найменувань, порушення зв'язків між первинними і вторинними найменуваннями свідчить про недостатність полісемантизації, про труднощі моделювання і конструювання нових смислів, що свідчить про дисфункцію механізму метафоризації.

Недостатня визначеність значень, буквальне розуміння значень образних виразів, труднощі виявлення прихованого змісту образних виразів, значне обмеження фонових знань і зв'язків між мовними одиницями дозволяють зробити висновки про низький рівень сформованості механізму інференції. Недостатній ступінь автоматизованості в мовленні вторинних найменувань є показником обмеження функціонування механізму генералізації. Нездатність відійти від переносного значення слова і пояснити його пряме значення свідчить про стирання меж переносу під час використання поширених вторинних номінацій. У цих випадках спостерігається актуалізація концептуального змісту, який узагальнює первинне і вторинне значення лексичної одиниці. Звуження спектру варіативності використання образних засобів, труднощі синтагматичних і парадигматичних мовних відношень дозволяють стверджувати про недостатній ступінь сформованості механізму смислових заміन. Труднощі в семантизації і контекстуалізації полісемантичних одиниць, привнесення хибного змісту в значення образних засобів, неможливість їх включення в контекст речення є свідченням дисфункції механізму мовного контролю [3].

Образне мовлення дітей III рівня ЗНМ може слугувати засобом спілкування лише в певних умовах, які вимагають постійної допомоги і спонукання у формі додаткових запитань, підказок, оцінних і заохочувальних суджень із боку логопеда, вихователя, батьків.

Отже, виявлені порушення відображають специфіку недорозвитку лексичної сторони мовлення в дітей цієї категорії та мають бути врахованими під час розроблення відповідних змістових ліній корекційного навчання з розвитку мовлення.

### Список використаних джерел

- 1. Белобородова Е. В.** Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Белобородова Елена Васильевна. – М., 2007. – 151 с.
- 2. Зимняя И. А.** Речевой механизм в схеме порождения речи: применительно к задачам обучения иностранному языку / И.А.Зимняя // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – 159 с.
- 3. Ільїна Н.В.** Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ільїна Наталія Володимирівна. – К.: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 137–139.
- 4. Логопедія: Підручник** / За ред. М. К. Шеремет. – К.: Слово, 2010. – 672 с.
- 5. Ушакова Т. Н.** Текст как объект психолингвистического анализа / Т. Н. Ушакова // Психолингвистический журнал. – М.: Наука, 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 107–115.



### **Spysok vykorystanykh dzherel**

- 1. Beloborodova E. V.** Formirovanie obrazny'x sredstv yazy'ka u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Beloborodova Elena Vasil'evna. – M., 2007. – 151 s. **2. Zimnyaya I. A.** Rechevoj mexanizm v sxeme porozhdeniya rechi : primenitel'no k zadacham obucheniya inostrannomu yazy'ku / I.A.Zimnyaya // Psixolingvistika i obuchenie russkomu yazy'ku nerusskix. – M. : Russkij yazy'k, 1977. – 159 s. **3. Il'yina N.V.** Formuvannya obraznoho movlennya u ditey starshoho doshkil'noho viku iz zahal'nym nedorozvynennym movlennya : dys... kand. ped. nauk: 13.00.03 / Il'yina Nataliya Volodymyrivna. – K. : Natsional'nyy pedahohichnyy universytet im. M. P. Drahomanova, 2011. – S. 137–139. **4. Lohopediya** : Pidruchnyk / Za red. M. K. Sheremet. – K. : Slovo, 2010. – 672 s. **5. Ushakova T. N.** Tekst kak ob"ekt psixolingvisticheskogo analiza / T. N. Ushakova // Psixolingvisticheskij zhurnal. – M. : Nauka, 1989. – T. 10. – № 1. – С. 107–115.

### **N. V. Iljina Understanding the mechanisms of figurative means of language in children with general speech underdevelopment.**

Article is devoted to understanding the mechanisms of **figurative means of language** in children with general speech underdevelopment. The article reveals the basic mechanisms of understanding and use of figurative means of language, which include metaphorization, inference, generalization, semantic substitution, language control. The conditions of formation of figurative speech, namely the training of language skills aimed at understanding the expressive possibilities of language, the development of a special speech intention, the accumulation of experience in the use of linguistic resources, the development of cognitive aspects of the semantics of language units. Disclosed the concept of "language ability" and its importance in learning the rules of the native language. The article describes the manifestation of violations speech ability in children with general speech underdevelopment. Studied in detail the violation mechanisms of understanding and use of figurative means of language at children of elder preschool age with the general underdevelopment of speech. Analyzes the main types of errors that occur in children with defects of speech development in the assimilation of figurative means of language. At the end of the article summed up and substantiated further study of this problem.

**Key words:** children of elder preschool age, general underdevelopment of speech, figurative means of language, mechanisms of understanding and use of figurative means of language.

Received 12.04.2015

Reviewed 26.05.2015

Accepted 22.06.2015

УДК 37.014.6:005.6

Г.П. Ковальчук  
[kovgena@mail.ua](mailto:kovgena@mail.ua)

## ГУМАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

---

Kovalchuk H.P. Humanization of the management of innovative processes in the school system / H.P. Kovalchuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 147–159

---

**Г.П. Ковальчук. Гуманізація управління інноваційними процесами у системі шкільної освіти.** Стаття присвячена проблемі гуманізації управління інноваційними процесами у діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. На основі аналізу теоретичних та методологічних засад в управлінні сучасною школою показано, що характерними ознаками сучасного стану розвитку теорії внутрішкільного управління стає цілісне бачення управлінських процесів і тих змін, які відбуваються в межах цієї системи, на які спрямована управлінська діяльність. З'ясовано, що інноваційність освіти, у тому числі і її управлінських систем, у сучасному гуманістичному вимірі ґрунтуються на ідеї гуманізації освіти як важливого фактора зміцнення демократичних засад, її особистісної орієнтації та утвердженні духовних цінностей. Відзначено, що до найбільш загальних тенденцій переорієнтації систем внутрішкільного управління віднесено: гуманістичну спрямованість управлінських процесів, пріоритет ціннісних стратегій розвитку шкільної організації, відхід від принципів авторитаризму, запровадження людинозберігаючих технологій у системах шкільного управління.

За результатами дослідження доведено, що значна частина керівників загальноосвітніх навчальних закладів пов'язують зміни в управлінських системах здебільшого з процесами впровадження сучасних технологій, підвищення професійного рівня педагогічних працівників, удосконалення матеріальної бази, технічного оснащення навчального процесу, тоді як гуманістична складова залишається поза увагою суб'єктів внутрішкільного управління.

Запропонована модель гуманізації управління інноваційними процесами у системі шкільної освіти представлена як відкрита цілісна динамічна система управління інноваційними процесами на засадах гуманістичної педагогіки і психології, зорієнтована на оптимальні

шляхи удосконалення освітнього менеджменту та досягнення оптимального ефекту при реальних можливостях за рахунок посилення гуманістичної складової в основах внутрішкільного управління. Гуманістичні засади у моделі складають ціннісну змістову внутрішкільного управління, що суттєво впливає на розвиток інноваційного простору школи і визначає рівень якості шкільної освіти. До основних критеріальних параметрів, які найбільш повно характеризують гуманістичний аспект віднесено: ціннісні орієнтації у розвитку інноваційних процесів, демократизацію основ внутрішкільного управління, особистісно зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом школи, гуманістичне спрямування змісту управління інноваційною діяльністю та людинознавчу компетентність керівника освіти.

За результатами дослідження встановлено взаємозалежність між якістю інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах та рівнем гуманізації внутрішкільного управління. Гуманістичні засади управління інноваційними процесами можуть радикально змінити систему внутрішкільного управління, підвищуючи його ефективність у змісті управлінської діяльності, суттєво змінювати освітній процес та його результати, сприяти розвитку теорії і практики управління соціально-педагогічними системами у сучасних умовах реформування системи освіти.

**Ключові слова:** гуманізація управління, інноваційність освіти, управління навчальним закладом, управління інноваційними процесами, гуманістична спрямованість, гуманізація освіти, внутрішкільне управління, управлінська діяльність.

**Г.П. Ковальчук. Гуманизация управления инновационными процессами в системе школьного образования.** Стаття посвящена проблеме гуманизации управления инновационными процессами в деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений. На основе анализа теоретических и методологических основ в управлении современной школой показано, что характерными признаками современного состояния развития теории внутришкольного управления становится целостное видение управленческих процессов и тех изменений, которые происходят в рамках этой системы, на которые направлена управленческая деятельность. Выяснено, что инновационность образования, в том числе и ее управленческие системы, в современном гуманистическом измерении основываются на идее гуманизации образования как важного фактора укрепления демократических основ, ее личностной ориентации и утверждения духовных ценностей. Отмечено, что в наиболее общих тенденциях переориентации систем внутришкольного управления отнесены: гуманистическая направленность управленческих процессов, приоритет

ценностных стратегий развития школьной организации, отход от принципов авторитаризма, введение лично ориентированных технологий в системах школьного управления.

По результатам исследования доказано, что значительная часть руководителей общеобразовательных учебных заведений связывают изменения в управленческих системах в основном с процессами внедрения современных технологий, повышения профессионального уровня педагогических работников, совершенствование материальной базы, технического оснащения учебного процесса, тогда как гуманистическая составляющая остается без внимания субъектов внутришкольного управления.

Предложенная модель гуманизации управления инновационными процессами в системе школьного образования представлена как открытая целостная динамическая система управления инновационными процессами на основе гуманистической педагогики и психологии, ориентированная на оптимальные пути совершенствования образовательного менеджмента и достижения оптимального эффекта при реальных возможностях за счет усиления гуманистической составляющей в основах внутришкольного управления. Гуманистические основы в модели составляют ценностную смысловую внутришкольного управления, существенно влияют на развитие инновационного пространства школы и определяет уровень качества школьного образования. К основным критериальным параметрам, которые наиболее полно характеризуют гуманистический аспект отнесены: ценностные ориентации в развитии инновационных процессов, демократизация основ внутришкольного управления, лично ориентированный подход к управлению педагогическим коллективом школы, гуманистическое направление содержания управления инновационной деятельностью и человековедческую компетентность руководителя образования. В результате исследования установлена взаимозависимость между качеством инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях и уровнем гуманизации внутришкольного управления. Гуманистические основы управления инновационными процессами могут радикально изменить систему внутришкольного управления, повышая его эффективность в системе управленческой деятельности, существенно изменять образовательный процесс и его результаты, способствовать развитию теории и практики управления социально-педагогическими системами в современных условиях реформирования системы образования.

**Ключевые слова:** гуманизация управления, инновационность образования, управление учебным заведением, управление инновационными процессами, гуманистическая направленность,

гуманизация образования, внутришкольное управления, управленческая деятельность.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Процеси оновлення, які охопили усі сфери життєдіяльності українського суспільства, вимагають суттєвих змін і в освітній галузі. Інтеграція у європейський та світовий освітній простір, перехід на нові освітні моделі, запровадження інноваційних технологій навчання і виховання стають важливими завданнями в модернізації вітчизняної освіти. Основні положення таких змін знаходять своє відображення у діючих нормативно-правових документах освіти: Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція переходу до профільного навчання, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, інших нормативно-правових документах. Реалізація поставлених завдань, як зазначається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, передбачає : «переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські гуманістичні цінності й виміри» [5].

Управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах у таких умовах є основним системоутворюючим фактором щодо реалізації стратегічних освітніх реформ. Тому від спрямованості шкільного управління педагогічними інноваціями, зокрема, залежить як розвиток окремих навчальних закладів, так і якість шкільної освіти в державі. Водночас, необхідно констатувати зростання гуманістичних засад в управлінні інноваційною діяльністю. З одного боку, вони визначають аксіологічний аспект проектування змін у шкільній організації, а з іншого – за рахунок гармонізації освітнього середовища забезпечують умови для позитивного сприйняття нововведень, розуміння їхнього значення для оптимізації навчально-виховного процесу в школі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження різноманітних аспектів забезпечення гуманістичної спрямованості внутрішшкільного управління, у тому числі й управління інноваціями, здійснено у ряді робіт вітчизняних учених. У наукових працях В.І. Бондаря, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової, Л.М. Калініної, Л.М. Карамушки, В.І. Маслової, Л.А. Онищук, В.С. Пікельної, Є.М. Хрикова та інших проаналізовано сучасну теорію і практику управління школою у період оновлення, складних трансформаційних перетворень, інноваційних зрушень. Показано зв'язок гуманістичних характеристик шкільного управління з розвитком теорій соціального управління тощо. Крім цього проблема гуманістичної переорієнтації змісту управління

загальноосвітнім навчальним закладом знайшла своє відображення у працях зарубіжних дослідників: Ю.А. Конаржевського, В.С. Лазарева, О.М. Моїсєєва, М.М. Поташника, П.І. Третьякова, Т.І. Шамової та ін.

**Формулювання цілей статті.** Виступаючи концептуальною основою нової освітньої парадигми, гуманізація стає важливою умовою ефективності управління інноваційними процесами, а гуманістичний підхід – складовою всіх управлінських технологій. При цьому аналіз сучасного стану управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах дає підстави стверджувати, що значна частина керівників проблему управління інноваціями зводить лише до її технологічного аспекту, тоді як гуманістична складова таких процесів здебільшого залишається поза їхньою увагою. Цим самим, аналіз зазначеної проблеми та різні підходи щодо рівень її трактування у теорії і практиці управлінської діяльності зумовили вибір теми статті – «Гуманізація управління інноваційними процесами у системі шкільної освіти». **Метою статті** є теоретичне обґрунтування та розробка орієнтованої моделі гуманізації управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до нової наукової парадигми важливою ознакою сучасного розвитку теорії управління школою стає цілісне бачення управлінських процесів і тих змін, які відбуваються в межах цієї системи, а також тих результатів, на досягнення яких і спрямована управлінська діяльність. Унаслідок цього особливе значення в дослідженні процесів управління інноваціями мають гуманістичні засади управлінської діяльності, які, з одного боку, виступають провідним критерієм таких змін, а з іншого – характеризують саму управлінську систему.

Інноваційність освіти, у тому числі й її управлінських систем, в сучасному гуманістичному вимірі досліджували В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, М.І. Романенко та ін. Вони розглядають ідеї гуманоцентричної переорієнтації освіти як важливого фактора зміцнення демократичних засад в освіті, її особистісної орієнтації у розвитку Людини, утвердження духовних цінностей у системі національної освіти.

Характерними ознаками гуманізації освіти виступають: фундаментальність та універсальність гуманістичних цінностей, її особистісна орієнтація, спрямованість у майбутнє людини через неперервність навчання, її саморозвиток, самовдосконалення, самовизначення власного життєвого шляху, відчуття відповідальності перед собою, колективом, державою, людством. Виступаючи, таким чином, концептуальною основою нової освітньої парадигми, гуманізація стає важливою умовою ефективності інноваційних процесів в освіті, а гуманістичний підхід – основою усіх нововведень. Це, у свою чергу, актуалізує значення гуманістичних змін у самих системах

внутрішкільного управління, які регулюють інноваційні перетворення в сучасній школі.

До найбільш загальних тенденцій гуманоцентричної переорієнтації систем внутрішкільного управління можна віднести: пріоритетність загальнолюдських цінностей, гуманістичну спрямованість управлінських процесів, пріоритет інноваційних стратегій розвитку шкільної організації, відхід від принципів авторитарного управління, запровадження людинозберігаючих технологій освітнього менеджменту. Такий підхід до управління закладами загальної середньої освіти прийнято називати гуманістичним. Основу такого підходу, на думку дослідників, складають: повага до людини, цілісний погляд на учня та вчителя, фокусування уваги на розвитку їхньої особистості. Прихильники гуманістичного підходу визначають його як нову управлінську парадигму, яка передбачає серйозні зміни традиційних поглядів не тільки на змістовий аспект, а й на вирішення питань технологій управлінської діяльності, що, в першу чергу, стосуються проблем мотиваційного, координуючого характеру управлінської діяльності та прийняття управлінського рішення.

Загальновизнано, що поняття «гуманізація внутрішкільного управління», «гуманізація освіти» та «гуманізація» складають одне семантичне поле з серединним поняттям «гуманізм», що в перекладі з латинської означає «людський, людяний». У загальнофілософському розумінні це поняття трактується як «визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей, утвердження блага людини як критерія оцінки суспільних відносин». В українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка розглядає його як «систему ідей і поглядів на людину як найвищу цінність» [1, с.76].

Узагальнення вивчених теоретичних матеріалів дозволяє зробити висновок, що гуманізація управління школою розглядається в сучасних умовах: як основа управління педагогічним колективом, що виражається у взаєморозумінні, почутті поваги, довіри з боку адміністрації школи до суб'єктів педагогічного процесу; як процес звернення до кращих людських рис кожної особистості; як забезпечення партнерства у спільній діяльності суб'єктів управління з педагогічним колективом; як урахування в процесі управління індивідуально-психологічних особливостей педагогічних працівників, забезпечення умов для професійного зростання педагогічного персоналу. Створення керівником загальноосвітнього навчального закладу гуманістичних стосунків і дружньої співпраці у педагогічному колективі нерозривно зв'язано з реалізацією такої самої атмосфери у процесі взаємодії з учнями, оскільки управлінська діяльність має «подвійний» предмет праці, а це означає, що керівник установи освіти має бути і прекрасним управлінцем, і прекрасним фахівцем, тобто водночас і керівником педколективу, і вчителем, який сам безпосередньо впроваджує гуманістичні підходи у навчально-виховний процес [3, с.22].



Аналіз розвитку теорії управління школою свідчить, що розроблені вченими гуманістичні підходи до управління школою відзначаються глибиною змісту та практичною спрямованістю. Разом з тим необхідно відзначити, що в рамках єдиного семантичного поля існує декілька поглядів на рівні трактування поняття «гуманістичний підхід». Такі дослідники, як Зверева В.І., Конаржевський Ю.А., Шамова Т.І. визначають гуманістичний підхід як людиноцентристський. Основу зазначеного підходу, на думку дослідників, складають: повага до людини, цілісний погляд на учня та вчителя, фокусування уваги на розвитку їх особистості [4, с.121]. Прихильники людиноцентристського підходу визначають його як нову управлінську парадигму, яка передбачає серйозні зміни традиційних поглядів не тільки на змістовий аспект, але й на вирішення питань технології управлінської діяльності.

Вивчення змісту інших підходів дає підстави стверджувати, що не зважаючи на розбіжності у їх трактуванні, зберігається їхня змістова єдність, гуманістична спрямованість, що представлена новими управлінськими концепціями, технологіями, які становлять ціннісні основи управління та забезпечують ефективність управлінської діяльності. Тому, на нашу думку, гуманістичний підхід в управлінні інноваційними процесами – це системна якість внутрішкільного управління, яка базується на принципах партнерства, співробітництва та взаємоповаги.

Інноваційний розвиток освіти спричинив важливість процесів управління змінами, які у свою чергу тісно пов'язані зі змінами в самих системах внутрішкільного управління. Відповідно до цього невід'ємною частиною теорії внутрішкільного управління стає інноватика як галузь наукових досліджень, що досліджує інноваційні процеси. Аналіз досліджень, присвячених інноваційній тематиці (І.М. Богданова, Л.В. Буркова, Л.І. Даниленко, Л.М. Ващенко, М.В. Кларин, О.Г. Козлова, В.С. Лазарев, В.Ф. Паламарчук, В.М. Пінчук, О.В. Попова, І.П. Підласий та ін.) дає можливість виділити найбільш важливі поняття педагогічної інноватики, серед яких: «інновації», «нововведення», «інноваційна діяльність», «інноваційний процес», та розкрити їхню сутність і на цій основі виявити специфіку управління інноваційними процесами. Зокрема, Л.І. Даниленко дану проблему розглядає як «...процес, в результаті якого заклад освіти переходить з одного стану в якісно новий, інший, який є більш відкритий до освітніх інновацій та інвестицій і конкурентоспроможний» [2, с.14].

Не дивлячись на актуальність та глибину досліджень в теорії внутрішкільного управління, недостатньо вивченим залишається гуманістичний аспект управління інноваціями в системі шкільної освіти, майже відсутні моделі гуманістично орієнтованого управління інноваціями. Така ситуація вимагає більш ретельного вивчення і дослідження проблем гуманізації внутрішкільного управління, їхнього

впливу на якість управління інноваційними процесами. На нашу думку, розв'язання таких проблем зможе забезпечити ефективність інноваційних процесів у закладах загальної середньої освіти.

Інноваційність освіти, у тому числі й її управлінських систем, в сучасному гуманістичному вимірі базується на ідеї гуманоцентричної переорієнтації освіти як важливого фактора зміцнення демократичних засад в освіті, її особистісної орієнтації у розвитку Людини, утвердження духовних цінностей національної освіти. Відповідно до цього відзначимо провідну роль гуманістичної складової в управлінні інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладів, які, з одного боку, виступають провідним критерієм інноваційних змін, а з іншого – характеризують ціннісне спрямування самої управлінської системи.

Дослідження управлінської практики свідчить, що у прийнятті управлінських рішень відсутня демократична та гуманістична складові. Суттєвим недоліком залишаються старі принципи управління, де переважає одноосібне, а не колегіальне прийняття управлінського рішення. Причому, як свідчать результати нашого опитування, проведені в окремих освітніх закладах Хмельницької області значний прошарок вчителів-респондентів (42%) визнають, що адміністрація їхніх шкіл не залучає вчителів до прийняття важливих управлінських рішень, тоді як ніхто з опитаних керівників так не вважає. Такі показники вказують на відсутність системного моніторингу ефективності внутрішкільного управління, яке б висвітлювало реальну картину стану управлінської діяльності. Показник у керівників «Так», залучає адміністрація до прийняття важливих управлінських рішень – (24%) та «Частково долучає» – (60%), підтверджує цю думку. Тільки 16% опитаних вчителів визнали наявність колегіального прийняття управлінських рішень. Такий стан справ можна пояснити невмінням суб'єктів внутрішкільного управління реалізовувати зворотній зв'язок у процесі прийняття управлінського рішення, формальністю, недотриманням демократичних процедур даного процесу, відсутністю гуманістичних засад в системах внутрішкільного управління, які б забезпечували прозорість, відкритість, колегіальність, а значить, і відповідальність за його реалізацію усіх членів педагогічного колективу.

Загальна тенденція щодо гуманізації системи освіти зумовлює необхідність суттєвих змін в основах внутрішкільного управління шляхом засвоєння нових ціннісних орієнтацій у розвитку школи, введення нових організаційних механізмів, запровадження нових інформаційних, комунікаційних технологій, накопичення інноваційного ресурсу тощо. Саме гуманістичні засади і визначають ціннісний характер управлінських нововведень. Проте існує проблема спрямованості управлінців на такі зміни. Так, дослідження, проведені протягом 2011-2013 років у загальноосвітніх закладах Хмельниччини, переконують нас в тому, що сучасні системи внутрішкільного управління значно відстають у впровадженні нововведень та

педагогічних інновацій. Якщо на запитання анкети «Чи використовуєте Ви у своїй практиці інновації?» переважною відповіддю учителів була: «Так» (52%), а серед керівників – «Частково» (63%). Це при тому, що під поняттям «Частково» багато керівників розуміють і ті зміни, які викликані загальними процесами модернізації сучасної освіти, а не внутрішньою потребою в управлінні. При цьому відсоток активного використання управлінських інновацій сягає всього 21%, що вказує на інертність та консерватизм систем внутрішкільного управління. Крім того, нові педагогічні технології носять не тільки масовий характер, але й у своїй більшості відповідають визначеним критеріям щодо ефективності інновацій, тоді як нові управлінські технології далеко не повною мірою реалізуються управлінською практикою, а впровадження нововведень в управління загальноосвітніми закладами носить, як правило, вимушений, ніж закономірний характер. Відповідно до цього і гуманізація управлінської діяльності не знаходить належної підтримки з боку управлінців. Це зумовлюється багатьма факторами, серед яких недостатня професійна підготовка керівників освіти, низький рівень адаптації до нових умов, невміння подолати стереотипи застарілого управлінського мислення. Тому сьогодні у системі шкільної освіти мають місце такі суперечливі тенденції: якщо в освітній практиці інноваційні процеси досить помітні, то управлінські нововведення значно відстають, і розрив між ними не скорочується. В управлінських системах ці зміни відбуваються безсистемно, хаотично, і носять не продуктивний, а кон'юнктурний характер.

Науковий аналіз джерел свідчить, що гуманізація управлінських процесів, у тому числі й управління інноваційними процесами тісно пов'язана із гуманістичною освітньою концепцією, представленою новою освітньою парадигмою. Її основу складають – ставлення до людини як найвищої цінності соціального буття, суб'єкта пізнання, спілкування та творчості. Тому актуальність моделі обумовлена новими підходами до внутрішкільного управління як потужного регулятора інноваційних процесів у системі шкільної освіти, стратегічної ланки розвитку шкільної організації, як важливого показника гуманізації та гуманітаризації педагогічного процесу. Особливого значення в таких умовах набуває управління інноваційними процесами, які характеризують рівень змін у шкільній організації, їхню спрямованість, ціннісні орієнтири. Важливою ознакою, що визначає новий зміст управління школою і спрямована на ефективне управління змінами, є його гуманістична спрямованість.

У зв'язку з цим виникає гостра потреба у розробці нової моделі внутрішкільного управління, яка б враховувала нові тенденції у стратегіях розвитку навчального закладу, забезпечувала сприятливі умови для інноваційної діяльності, стверджувала гуманістичні цінності як пріоритетні у розвитку інноваційного простору школи. Дана модель визначається впровадженням таких характеристик управління: пріоритет гуманістичних цінностей у розвитку інноваційного простору освітнього

закладу; демократизація основ внутрішкільного управління; забезпечення нових підходів до змісту внутрішкільного управління; врахування ціннісних орієнтацій у виборі стратегій управління, людинознавча компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу.

На основі визначених ознак виділимо основні її принципи: принцип цілісності, відповідно до якого гуманістичні засади управління інноваційними процесами розглядатимуться в контексті загальних змін у системі внутрішкільного управління; принцип цілеспрямованості, внаслідок якого визначаються основні цілі, які складають фундамент гуманістично орієнтованого управління; принцип структурності, що передбачає опис системи управління інноваційним процесом шляхом установлення її складових елементів, зв'язків між ними та відношень; принцип ієрархічності, відповідно до якого кожен компонент гуманістичної складової управління інноваціями може розглядатися як певна система, а досліджувана система гуманістичних засад, у свою чергу, також розглядається як підсистема більш високого рівня.

У гуманістично зорієнтованому управлінні загальноосвітніми навчальними закладами його ефективність забезпечуються відкритістю самої системи, взаємодією між усіма суб'єктами управління (адміністрація, вчителі, учні, батьки, громадськість) на принципах партнерства, співробітництва. Цим самим модель системи внутрішкільного управління характеризуються гнучкими горизонтальними зв'язками в управлінських структурах, якістю зворотніх зв'язків, оскільки вони несуть для суб'єкта управління необхідну інформацію про об'єкт управління; узгодженістю внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків та активним використанням нових видів інформаційних комунікацій. Провідним у системі комунікацій ми виділяємо людське спілкування. Аналіз практики управління сучасною школою свідчить, що Інтернет та інші інформаційні системи досить ефективні у технологічному забезпеченні управлінської діяльності. Проте самі по собі ці системи не гарантують ефективної комунікації. Тоді як відкритість, рівень свободи, наявність зворотнього зв'язку, дружня атмосфера створюють сприятливий мікроклімат для продуктивних комунікацій. Таке управління полягає, насамперед, у забезпеченні ідентифікації потреб особистості вчителя з потребами учня, суспільства, держави, шкільної організації. Тому управління інтересами, потребами членів шкільної спільноти, спрямування розвитку інтересів відповідно до стратегічних завдань школи – це один із пріоритетних напрямків у процесах управлінської діяльності, у тому числі і в управлінні інноваційною діяльністю.

Таким чином, аналіз теорії і практики управління закладами освіти дають підстави стверджувати, що ціннісні орієнтири в управлінні навчальним закладом стали сьогодні важливим показником рівня шкільної організаційної культури, рівня мотивації до інноваційних змін, рівня згуртованості шкільної організації, рівня розвитку навчального закладу. При цьому важливу роль відіграють як і особистісні якості

керівника (гідність, щирість, совість, чесність) так і його професійна етика (справедливість у відношенні до себе та оточуючих, відповідальність, тактовність, толерантність, доброзичливість). Цим самим духовні цінності, моральні якості керівника, його світоглядні позиції впливають на зміст управлінської діяльності і визначають його орієнтири у виборі стратегії розвитку навчального закладу. Критерієм якості гуманістично-зорієнтованого управління виступає рівень внутрішньої культури керівника, ступінь його духовної зрілості.

**Висновки.** Отже запропонована нами модель – це відкрита цілісна динамічна система управління шкільними інноваціями на засадах гуманістичної педагогіки і психології. За характером відображення об'єкта – одноаспектна, оскільки вона відображає один аспект управлінських систем – гуманістичні засади. За типом інноваційного потенціалу дана модель радикально змінює систему внутрішшкільного управління, підвищуючи її ефективність за рахунок посилення гуманістичної складової у змісті управлінської діяльності.

Вона характеризується реалізацією одночасно кількох функцій: концептуальної, пізнавальної, інформаційної, регулюючої, координаційної та практичної. Кожна із названих функцій спрямована на досягнення визначених цілей управління інноваційними процесами.

Модель орієнтує на оптимальні шляхи вдосконалення шкільного менеджменту й досягнення оптимального ефекту при реальних можливостях за рахунок посилення гуманістичної складової в основах внутрішшкільного управління.

### Список використаних джерел

1.**Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.; 2.**Даниленко Л.І.** Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: [моногр.] / Даниленко Лідія Іванівна. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.; 3.**Карамушка Л.М.** Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навчальний посібник. / Л.М. Карамушка. – К.: ІЗМН., 1997. – 180 с.; 4. **Конаржевский Ю.А.** Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевський. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.; 5.**Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки** // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua) ; 6.**Островерхова Н.М.** Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект : [моногр.] / Островерхова Надія Михайлівна, Даниленко Лідія Іванівна. – К. : Школяр, 1996. – 302 с.

### Spysok vykorystanyh dzerel

1.**Goncharenko S.** Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk / S. Goncharenko. – K.: Lybid', 1997. – 376 s. ; 2.**Danylenko L.I.** Upravlinnja innovacijnoju dijal'nistju v zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladah: [monogr.] / Danylenko Lidija Ivanivna. – K. : Milenium, 2004. – 358 s.; 3.**Karamushka L.M.** Psychologichni osnovy upravlinnja v systemi seredn'oi' osvity: Navchal'nyj

posibnyk. / L.M. Karamushka. – K.: IZMN., 1997. – 180 s.; 4.**Konarzhevskyj Ju.A.** Menedzhment y vnutryshkol'noe upravlenye / Ju.A. Konarzhevs'kyj. – M.: Obrazovatel'nyj centr «Pedagogicheskyj poysk», 1999. – 224 s.; 5.**Nacional'na** strategija rozvytku osvity v Ukrai'ni na 2012-2021 roky // [Elektronnyj resurs]. – ministry@mon.gov.ua) ; 6.**Ostroverhova N.M.** Efektyvnist' upravlinnja zagal'noosvitn'oju shkoloju: social'no-pedagogichnyj aspekt : [monogr.] / Ostroverhova Nadija Myhajlivna, Danylenko Lidija Ivanivna. – K. : Shkoljar, 1996. – 302 s.

**H. Kovalchuk. Humanization of the management of innovative processes in the school system.** The article is dedicated to the problem of humanization of the management of innovative processes in the work of school managers. The characteristics of the current state of the internal school management were singled out on the basis of analysis of theoretical and methodological principles in the management of a modern school. These are the complete vision of administrative processes and the changes that occur within the system. The administrative activity is aimed at these changes. It is clarified, that innovation in education is based on the idea of humanization as an important factor of strengthening democratic principles and cultural wealth, a personal orientation in education. The most common tendencies that aimed at reorientation of internal school management are the next ones: humanistic orientation of administrative processes, the priority of value strategies in school organization, a refusal from the principles of authoritarianism, introduction of humanistic technology in school management system.

The results of the research demonstrates, that lots of the principal heads of secondary schools link up changes in management systems, primarily with the processes of introducing modern technology, raising the professional level of the teaching staff, improving material resources and technical equipment of the educational process. At the same time, humanistic component is neglected by individuals of internal management.

The model of humanization management of innovative processes in the school education is represented as an open integrated dynamic system that grounds on humanistic pedagogy and psychology. This model focuses on the best ways of improving educational management and achieving optimal effect by real conditions due to strengthening of humanistic component on the basis internal management. Humanistic principles form the value component of internal school management. It significantly affects the development of innovative school space and determines the quality of school education. The main criteria that most closely characterize the humanistic aspect include value orientation in the development of innovative processes, democratization of principals of internal school management, personal orientation in the management of the teaching staff, humanistic orientation of the content of innovative activity and a competency of a manager.

The results of investigation state strong interdependence between the quality of innovative processes in secondary schools and the level of

humanization of internal school management. Humanistic principles of management of innovative processes can radically change the system of internal school management. They increase its effectiveness, alter the educational process and its results significantly, promote the development of theory and practice of the socio-pedagogical management in modern conditions of reforming the education system.

**Key words:** humanization of the management, innovation of education, school management, management of innovation processes, humanistic orientation, humanization of education, internal school management, management activity.

Received 18.04.2015

Reviewed 12.05.2015

Accepted 15.06.2015

УДК 376.3

Н.Т. Коломоєць  
[vrsl\\_hnnrbc@mail.ru](mailto:vrsl_hnnrbc@mail.ru)

## КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ДОПОМІЖНИЙ АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ЗАСІБ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

---

Kolomoets N.T. Kanisterapiya as an accessory and alternative means of communication with children that have autism spectrum disorders / N.T. Kolomoets // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohlenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 159–170

---

**Н.Т. Коломоєць. Каністерапія як допоміжний альтернативний засіб спілкування дітей із розладами аутистичного спектра.** У статті розкрито теоретичні аспекти використання каністерапії як допоміжного альтернативного засобу розвитку комунікативної компетенції дітей із аутистичними порушеннями та досвід практичного розв'язання цієї проблеми в умовах центру ранньої соціальної реабілітації комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради. На основі цілеспрямованого аналізу психолого-педагогічної літератури досліджено сучасне бачення стану розвитку каністерапії як додаткового



альтернативного засобу спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру. Проведений аналіз понять «каністерапія», «лікувальна кінологія», «доготерапія», «собакотерапія». Розглянуті різноманітні дослідження щодо змісту, структури та функцій каністерапевтичної роботи з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру. Висвітлено історичний аспект розвитку застосування собаки з метою терапії. Розкрито значення та особливості каністерапевтичної роботи у комплексній реабілітації дітей із розладами аутистичного спектру. Обґрунтовано ефективність впровадження методу каністерапії як допоміжного альтернативного засобу спілкування у дітей із розладами аутистичного спектру. Проаналізовано роль собаки в каністерапії, як мотиваційного об'єкта, живого монітора емоційного стану дитини з розладами аутистичного спектру. Наголошено на простоті і впорядкованості каністерапевтичного середовища, яке не вимагає від дитини високих інтелектуальних здібностей, а лише сприяє засвоєнню простих стереотипних форм поведінки. Доведено, що завдяки використанню у каністерапевтичній роботі стійких домінант (зорових, слухових, тактильних), заняття з каністерапії сприяють формуванню у дітей з аутистичними розладами базових структур розвитку, які є підґрунтям для формування загального, соціального та психомоторного інтелекту, комунікативної потреби, розширення соціальних зв'язків, розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок. Розкрито функції каністерапії як цілеспрямованого методу реабілітації дітей з розладами аутистичного спектру: психофізіологічну, психотерапевтичну, реабілітаційну, компетентнісну, самореалізаційну та спілкування. Наведено модель спрямованої каністерапевтичної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра, як одного із допоміжних альтернативних засобів спілкування, що охоплювала зміст, засоби, систему принципів, методів і прийомів реалізації висунутої мети. Зазначена модель обіймала три взаємопов'язані етапи: ознайомлювальний, комунікативно-діяльнісний, етап оцінки ефективності змін особливостей дитини після каністерапевтичних занять.

**Ключові слова:** діти із розладами аутистичного спектру, каністерапія.

**Н.Т. Коломоец. Канистерапия в качестве вспомогательного альтернативного средства общения детей с расстройствами аутистического спектра.** В статье раскрыты теоретические аспекты использования канистерапии как вспомогательного альтернативного средства развития коммуникативной компетенции детей с аутистическими нарушениями и опыт практического решения этой проблемы в условиях центра ранней социальной реабилитации коммунального учреждения «Хортицкий национальный учебно-

реабилитационный многопрофильный центр» Запорожского областного совета. На основе целенаправленного анализа психолого-педагогической литературы исследовано современное видение состояния развития канистерапии в качестве дополнительного альтернативного средства общения у детей с расстройствами аутистического спектра. Проведенный анализ понятий «канистерапия», «лечебная кинология», «доготерапия», «собакотерапия». Рассмотрены различные исследования по содержанию, структуре и функциям канистерапевтической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Освещены исторический аспект развития применения собаки с целью терапии. Раскрыто значение и особенности канистерапевтической работы в комплексной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. Обоснована эффективность внедрения метода канистерапии как вспомогательного альтернативного средства общения у детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализирована роль собаки в канистерапии, как мотивационного объекта, живого монитора эмоционального состояния ребенка с расстройствами аутистического спектра. Отмечено простота и упорядоченность среды для занятий по канистерапии, которая не требует от ребенка высоких интеллектуальных способностей, а лишь способствует усвоению простых стереотипных форм поведения. Доказано, что благодаря использованию в канистерапевтической работе устойчивых доминант (зрительных, слуховых, тактильных), занятия по канистерапии способствуют формированию у детей с аутистическими расстройствами базовых структур развития, которые являются основой для формирования общего, социального и психомоторного интеллекта, коммуникативной потребности, расширение социальных связей, развития коммуникативных навыков. Раскрыты функции канистерапии как целенаправленного метода реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра: психофизиологическая, психотерапевтическая, реабилитационная, компетентностная, самореализации и общения. Представлена модель направленной канистерапевтической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, как одного из вспомогательных альтернативных средств общения, раскрывает содержание, средства, систему принципов, методов и приемов реализации выдвинутой цели. Указанная модель состояла из трех взаимосвязанных этапа: ознакомительного, коммуникативно-деятельностного и этапа оценки эффективности изменений особенностей ребенка после канистерапевтических занятий.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, канистерапия.

**Постановка проблеми.** Розвиток комунікативної компетенції дітей із розладами аутистичного спектру (далі – РАС) є однією зі стрижневих проблем дошкільної корекційної логодидактики. Її

актуальність зумовлена пріоритетними напрямками Комплексної програми розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», Програми розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень Д.І. Шульженко, Комплексної програми розвитку дітей з аутизмом Т.В. Скрипник та Концепції навчання та розвитку дітей з розладами аутичного спектру Т.В. Скрипник.

Характеризуючи особливості комунікації та мовлення дітей з РАС можна виділити ряд особливостей, що виявляються під час спілкування, а саме стереотипне використання мовлення, труднощі використання займенників та слів з непрямым змістом, нездатність орієнтуватися в ситуації спілкування, починати та підтримувати діалог, відсутність реакції на мовлення інших людей, ехолоалії, порушення вербальної комунікації, нездатність до спонтанного узагальнення. Тобто стає очевидно, що спектр порушень комунікації та мовлення при аутизмі дуже широкий, проте, у всякому разі, чи користується особа з аутизмом мовленням, чи ні, найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Тобто для засвоєння системи комунікації необхідна підготовча база, яка охоплює всі сторони особистості дитини: моторну, когнітивну, емоційну та мотиваційну.

Ефективним засобом формування цієї підготовчої бази є каністерапія, де у процесі спілкування з собакою дитина починає розуміти сенс комунікації.

Каністерапія – вид анімалотерапії з використанням собак.

Каністерапія часто використовується як психотерапевтична методика, що сприяє розвитку розумових і емоційних здібностей, поліпшення рухових функцій і моторики. Також метод може використовуватися для посилення ефективності розвитку особистості при корекції, реабілітації та соціальній адаптації дітей з особливостями розвитку [1 ; 3 ; 5 ; 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Позитивні терапевтичні властивості при спілкуванні людини з домашніми тваринами були відомі ще з часів Гіппократа, про що свідчать збережені документи, твори мистецтва і дані розкопок археологів. У Стародавній Греції і Єгипті близько 3 тис. років тому були виявлені здібності собак справлятися з різними людськими недугами. Збережені документи свідчать, що в 1792 році в англійському місті Йорку собак використовували в терапевтичному процесі в лікарні для душевнохворих. Під час догляду за тваринами хворі спілкувалися з ними. Було відзначено позитивний вплив такої методики і, як наслідок , ефективне лікування [3].

Однак , саме поняття «терапії за участю тварин » (або пет-терапії ) було вперше сформульовано американським фахівцем в галузі дитячої психіатрії Борисом Левінсоном в 1960 році. Під час прийомів він зауважив, що присутня на сеансах власна собака викликає у пацієнтів – дітей позитивні реакції. З тих пір метод лікування, що включає в себе і

спілкування з тваринами, зокрема з собаками, отримав широке поширення на Заході. В даний час каністерапія може використовуватися при лікуванні і таких серйозних захворювань як дитячий церебральний параліч, розлади аутичного спектру, гіперактивність, серцево-судинні захворювання [1 ; 2; 4].

У наукових колах давно під пильну увагу психологів потрапили особливості взаємин людини і собаки. Було відмічено, що собаки мають значний вплив на людей, при цьому він має зокрема позитивний характер. Помічено, що навіть на відстані, спостереження за собаками і спілкування з ними допомагає відновити людині душевний комфорт, може бути причиною зникнення нападів мігрені і істероїдних станів [4].

**Постановка завдання.** Мета статті – розкрити поняття та особливості роботи каністерапії у реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку на прикладі діяльності відділення ранньої соціальної реабілітації комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність методу багато в чому обґрунтовується мотиваційними і фізіологічними ефектами взаємодії з собакою. Каністерапія є методом неврологічної, психотерапевтичної, педагогічної та соціальної реабілітації. В даний час цей метод визнаний медичним співтовариством і розвивається на науковій основі. У США, Канаді та країнах Заходу було проведено багато досліджень, які підтверджують ефективність каністерапії (S. Barker, K. Dawson., L. Beth, C. Chandler, N. Edwards, L. Handlin, A. Hergovich, K. Kotrschal, L. Kurdek, J. Odendaal, M. Sams, S. Schuelke).

Вплив собаки на людину є комплексним. Зовнішній вигляд собаки, її забарвлення і руху її тіла при диханні і переміщенні в просторі – все це надає стимулюючу дію на центральну частину зорового аналізатора. Відчуття від дотику до шерсті, температура тіла тварини впливають на саму велику зону кори головного мозку – тактильну. Також звуки, що видаються собакою, і її запах впливають на органи слуху і нюху. Повторювані плавні рухи рук при доторканні собаки стимулюють більш глибокі підкіркові області. Збагачення сенсорного досвіду є підґрунтям розвитку пізнавальних процесів. Однак, найважливішим є позитивний енергетичний вплив на людину. Доведено, що 10-15 хвилин погладжування собаки нормалізують серцеву діяльність і покращують настрій. На нейро-вегетативному рівні відбувається зниження викиду стресогенних гормонів, нормалізується пульс і частота дихання, знижується тиск в легеневій артерії. Внаслідок чого підвищується загальний емоційний фон, знижується рівень тривожності, відступає депресія і мобілізуються внутрішні ресурси організму. Людина спокійна, бадьора, натхнена і готова до нових звершень.

Д. І. Шульженко рекомендує, що «для спілкування з дітьми обирають колі, сенбернара, ньюфаундленда, різеншнауцера, боксера або ердельтер'єра. Маленькі та майже без шерсті китайські кошлаті собаки також подобаються дітям. Вони знімають приступи астми, нормалізують тиск і серцевий ритм, позбавляють шкіряних хвороб і навіть уповільнюють процес онкологічного захворювання» [6, с.67].

З боку європейських держав розроблено стандарти та вимоги до «собак-каністерапевтів», які передбачають два напрями цілеспрямованої підготовки: «собака – засіб реабілітації», «собака – помічник в реабілітації». Обов'язковою умовою є проходження ними кваліфікаційної атестації. Вони отримують свідоцтво про відповідність нормам підготовки до використання в якості засобу реабілітації або помічника при реабілітації пацієнтів.

В Японії використовуються "автоматичні" собаки-терапевти – роботи. Дослідження показують, що позитивну реакцію на образ такого собаки показують тільки люди, у яких вже був значний досвід спілкування зі справжніми собаками. Так, фотографія собаки або іграшка можуть розбудити приємні спогади, які дійсно позитивно впливають на настрій. Ті люди, які ніколи не спілкувалися з живою собакою, нічого згадати не можуть, тому ефекту каністерапії у них не виникає [2].

Собак використовують також для профілактики і лікування простудних захворювань, захворювань серцево-судинної системи, при безсонні, при алергії і астмі. Вони діагностують напади епілепсії і можуть попередити про настання епілептичного припадку за 20 хвилин. Собаки дуже дієві для лікування нервового напруження, при розсіяності уваги. Особливо ефективними вони є при почутті самотності, покинутості, в стані депресії.

Дослідження показують, що знаходження поруч з собакою, ігри і тактильний контакт з нею зменшують стрес, збільшують фізичну активність, надають допомогу при депресіях і тривожності, заспокоюють і мотивують людей. Основною причиною, чому саме собака чинить таку благотворну дію, є те, що вона завжди рада спілкуванню з людиною: собаки легко навчаються вербальним командам і охоче їм підпорядковуються, краще, ніж інші тварини виражають свої емоції.

Протипоказаннями до занять каністерапією є алергія на собачу шерсть, відкриті рани, хвороби шкіри, інфекційні хвороби, підвищена температура.

Отже, каністерапія (лікувальна кінологія, доготерапія, собакотерапія) – інноваційний метод лікування та реабілітації в нетрадиційній медицині з використанням спеціально відібраних і навчених собак, різновид пет-терапії, що дає можливість дітям з порушеннями емоційно-вольової сфери, дітям зі складними дефектами розвитку соціалізуватися в якості діяльних членів суспільства. Даний

метод застосовується при лікуванні дітей із синдромом Дауна, ДЦП, аутизмом, учнями корекційних класів в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання, при роботі з гіперактивними дітьми; дітьми, що мають проблеми у спілкуванні і поведінковій сфері.

Як зазначає С.А. Данченко, каністерапія – це комплексна і цілеспрямована діяльність, метою якої є відновлення або розвиток компенсації порушених функцій організму, працездатності пацієнтів або інвалідів і досягнення їх соціальної інтеграції за допомогою комплексу психологічних і соціальних заходів [1].

Функціями каністерапії є:

- психофізіологічна функція. Взаємодія з тваринами може знімати стрес, нормалізувати роботу нервової системи, психіки в цілому;
- психотерапевтична функція. Взаємодія людей з тваринами може істотним чином сприяти гармонізації їх міжособистісних відносин;
- реабілітаційна функція. Контакти з тваринами є додатковим каналом взаємодії особистості з навколишнім світом, що сприяє як психічній, так і соціальній її реабілітації.
- функція задоволення потреби в компетентності. Потреба в компетентності, що виражається формулою "я можу", є однією з найважливіших потреб людини;
- функція самореалізації. Однією з найважливіших потреб людини є потреба в реалізації свого внутрішнього потенціалу, потреба бути значущим для інших, представленим в їхньому житті і в їх особистості;
- функція спілкування. Однією з найважливіших функцій, яку можуть здійснювати тварини в процесі взаємодії людини з ними – це функція партнерів спілкування [2 ; 4].

Існує відмінність між діяльністю за участю собак і терапією за участю собак. Діяльність за участю собак поділяється на пасивну та активну. При пасивній діяльності пацієнти не контактують безпосередньо з собаками. У цьому випадку терапевтичний вплив досягається шляхом спостереження за тваринами у вольєрах, природних парках – пацієнти можуть отримувати відчутну користь для здоров'я просто від їх присутності. При активній діяльності під час спілкування з собаками терапевтичний ефект досягається за рахунок залучення тварин в спільні ігри з дітьми, а також процес догляду за ними (розчісування, годування).

Саме таке, активне залучення до корекційно-розвивального процесу прийомів каністерапії практикують у відділенні ранньої соціальної реабілітації комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради.

Відділення ранньої соціальної реабілітації комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради успішно втілює можливості каністерапії на практиці. Головний помічник у здійсненні цього

експерименту – лабрадор ретрівер Смайл, він же і товариш, він же і лікар.

Колективом відділення була впроваджена експериментальна технологія із застосування каністерапії у конкретному освітньо-розвивальному просторі та здійснене дослідження «Каністерапія як альтернативний засіб спілкування дітей із складними порушеннями розвитку».

Метою експериментального дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі корекційно-розвиткової роботи та організаційно-педагогічних умов інклюзії дошкільників засобами каністерапії.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

1. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної та соціально-психологічної літератури поглибити і конкретизувати розуміння сутності поняття «каністерапія» та специфіку каністерапії як методу реабілітації.

2. Дослідити стан розробленості теорії та методики організації корекційно-розвиткового процесу дітей із складними порушеннями в умовах дошкільного інклюзивного навчання.

3. Виявити особливості спілкування дітей із аутистичними порушеннями в умовах дошкільного інклюзивного навчання.

4. Розробити модель спрямованої каністерапевтичної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра.

5. Розробити індивідуальний маршрут розвитку базових компетенцій та апробувати його в умовах дошкільного інклюзивного навчання.

6. Провести експериментальне дослідження ефективності моделі каністерапевтичної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра.

Відповідно до теорії сучасного процесу реабілітації нами було спроектовано модель спрямованої каністерапевтичної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра, як одного із допоміжного альтернативного засобу спілкування, що охоплювала зміст, засоби, систему принципів, методів і прийомів реалізації висунутої мети. Зазначена модель обіймала три взаємопов'язані етапи: перший – ознайомлювальний, який передбачав первинну діагностику, розробку програми корекції, знайомство з собакою на відстані та зближення з собакою (погладжування, розчісування, годування); другий етап – комунікативно-діяльнісний, який передбачав систему занять, спрямованих на взаємодію собаки-терапевта з дитиною із аутистичними порушеннями, зокрема: ходьба по колу (тримаючись за поводок, ошийник); ходьба в повільному, швидкому темпі, зміна напрямку за вказівкою реабілітолога; біг по прямій, колу, зигзагом (тримаючись за поводок, ошийник), звертаючи особливу увагу на темп і напрямок; виконання вправ за собакою-терапевтом, у статичному положенні; ігри з собакою-терапевтом (кидання м'яча, повзання, стрибки, катання),



релаксаційні вправи (лягти на або поряд з собакою); третій етап – оцінка ефективності змін особливостей дитини після каністерапевтичних занять.

Один з акцентів в програмі впровадження методу каністерапії був визначений як формування нових звукових, зорових і тактильних відчуттів.

Теоретичний та практичний досвід вчених у даній галузі (Лукіна Т.А., Теріхова Д.Ю.) дав змогу дослідити та визначити основні напрями та методи, прийоми роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, зокрема нестача тактильних стимулів викликає гіперактивність, спалахи агресії, аутистичну і руйнівну поведінку.

Тактильна депривація дитини із розладами аутистичного спектра обумовлює дефекти розвитку емоційної і навіть когнітивної сфери, зумовлює невротичні тенденції у формуванні особистості на більш пізніх стадіях онтогенезу. У багатьох дослідженнях впливу анімалотерапії, в тому числі і каністерапії, акцентується увага на важливості тактильного контакту з «лікарем», тобто коригуючий вплив передається безпосередньо – від тварини до дитини, через доступні для неї аналізатори. Сприймання «братів наших менших» відбувається комплексно: дитина бачить тварину, може відчутти її запах, доторкнутися, почути характерні звуки. Саме тому тактильна комунікація дітей із аутичним спектром з собаками повертає їх до витоків онтогенезу, дозволяє здійснювати ефективну корекцію [3, с.118].

Такі контакти – не безпосередньо з педагогом, а через його «помічника», собаку, і є запорукою благодійного впливу на дітей з особливими освітніми потребами.

Успішне застосування тактильного контакту активізувало комунікацію дитини і стимулювало розвиток пізнавальної сфери. Завдання щодо поліпшення координації руху, корекції просторових уявлень, розвитку концентрації уваги також успішно вирішуються за допомогою нової методики.

Аналізуючи результати впливу каністерапії на дітей із аутистичними порушеннями, ми спостерігали появу у них почуття довіри через забезпечення безумовного прийняття і любові, почуття незалежності і ініціативності, терпіння і самоконтролю, почуття власної значущості і компетентності, самооцінки, на фоні збалансованості процесів збудження і гальмування центральної нервової системи легше утворюються нові умовні рефлекси.

Діти з порушеннями аутистичного спектра дуже гостро та категорично можуть реагувати на будь-які зміни у настрої батьків, товаришів, педагогів. Але при контакті з твариною – дитина відкрита, вона довіряє цьому створінню, вона не чекає безпідставних (з її точки зору) змін настроїв. Дитина чекає лише взаємності, яку вона і отримує від собаки.

Практичне застосування елементів каністерапії на заняттях ми побачимо, лише відвідавши його – переказати словами емоційну, дружню атмосферу та яскравість, зацікавленість у очах малюків неможливо.

У відділенні ранньої соціальної реабілітації Хортицького центру дуже сумлінно ставляться до комфорту своїх вихованців – і запорукою цілковитого балансу є позитивний емоційний фон, на якому і протікає весь реабілітаційний процес. Дитина грається – і пізнає світ. Вона взаємодіє з собакою – і вчиться взаємодіяти з людьми.

Забезпечивши комплексність, послідовність та поступовість даного виду роботи, відділення ранньої соціальної реабілітації із запалом взялося до впровадження нової практики. І досягло чималих успіхів та результатів.

Робота з дітьми з раннім дитячим аутизмом зазнала нового поштовху – діти із готовністю та задоволенням сприйняли нового друга. Спілкування із ним стало невід’ємною частиною корекційно-розвиткових занять. Не відмовляються маленькі вихованці від контакту із Смайлом і під час свого дозвілля – тісний зв’язок і тривале спілкування дуже зблизили особливих дітей і їхнього лікаря, і товариша за сумісництвом.

Досвід каністерапії у роботі з особливими членами суспільства є важливим кроком назустріч їм. Тому розвиток цього напрямку має бути серед основних завдань в реабілітаційному просторі.

**Висновки з даного дослідження.** Важливо відзначити, що до сучасного процесу реабілітаційної діяльності залучається максимум різноманітних методів, форм роботи, інноваційних технологій. Однією з таких технологій у роботі з «особливими» дітьми і є каністерапія, яка на сьогоднішній день відкриває нові горизонти та перспективи застосування. Враховуючи останні досягнення у вивченні впливу анімалотерапії на дітей із особливостями психофізичного розвитку, можна з впевненістю сказати, що каністерапія є ефективною інноваційною технологією реабілітації таких дітей. З давніх-давен відзначався позитивний психоемоційний вплив спілкування з собаками на людей, тому, спираючись на досвід поколінь та досягнення сучасної науки, розвивати та розширювати можливості каністерапії просто необхідно.

### Список використаних джерел

1. Каністерапія як вид анімалотерапії. – URL: [http://ins.at.ua/publ/kabinet\\_psikhologicheskoy\\_podderzhki/terapevticheskaja\\_gruppa/kanisterapij\\_a\\_jak\\_vid\\_animaloterapiji/29-1-0-2](http://ins.at.ua/publ/kabinet_psikhologicheskoy_podderzhki/terapevticheskaja_gruppa/kanisterapij_a_jak_vid_animaloterapiji/29-1-0-2) Пет-терапія. – URL: <http://znaimo.com.ua/%D0%9F%D0%B5%D1%82-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F>
2. Суботін А. В., Ращевская Л. Л. Лікувальна кінологія. Теоретичні підходи та практична реалізація. – Москва: «МакЦентр. Видавництво», 2004. – 267с.
- 3.

Четвероногие доктора или что такое пет-терапия. – URL: <http://newfs.info/lib/artikle4/712/730/> 4. Чуприков А.П., Хворова Г.М. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. – Львів: Мс, 2012. – С.68-73. 5. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Kanisterapiya yak vyd animaloterapiyi. – URL: [http://ins.at.ua/publ/kabinet\\_psikhologicheskoy\\_podderzhki/terapevticheskaya\\_gruppa/kanisterapiya\\_jak\\_vid\\_animaloterapiji/29-1-0-2](http://ins.at.ua/publ/kabinet_psikhologicheskoy_podderzhki/terapevticheskaya_gruppa/kanisterapiya_jak_vid_animaloterapiji/29-1-0-2)
2. Pet-terapiya – URL: <http://znaimo.com.ua/%D0%9F%D0%B5%D1%82-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BF%D1%96%D1%8F>
3. Subotin A. V., Rashchevskaya L. L. Likuval'na kinolohiya. Teoretychni pidkhody ta praktychna realizatsiya. – Moskva: «MakTsentr. Vydavnytstvo», 2004. – 267s. 4. Chetveronohye doktora yly chto takoe pet-terapyya. – URL: <http://newfs.info/lib/artikle4/712/730/> 5. Chuprykov A.P., Khvorova H.M. Rozlady spektra autyzmu: medychna ta psykholoho-pedahohichna dopomoha. – L'viv: Ms, 2012. – S.68-73. 6. Shul'zhenko D. Autyzm – ne vyrok. – L'viv: Kal'variya, 2010. – 224 s.

**N.T. Kolomoets. Kanisterapiya as an accessory and alternative means of communication with children that have autism spectrum disorders.** The article describes theoretical aspects of using a kanisterapy support alternative means of communicative competence children with autistic disorders and practical experience to solve this problems in the centers for early rehabilitation of municipal institution "Khortickiy National Education and Rehabilitation multi-center" Zaporozhye Regional Council. Based on the analysis focused psychological and educational literature The modern view on the state of kanisterapy as an additional alternative means of communication disorders in children with autism spectrum. The analysis of the concepts of "kanisterapy", "medical cynology" "Dog-therapy". The various studies on content, structure and functions "kanisterapy" work with children with autism spectrum disorders. Reveals with the historical aspect of the use of dogs for the purpose of therapy. Exposed meaning and features "kanisterapy" work in rehabilitation of children with disabilities autism spectrum. Proved effectiveness of the implementation of the method "kanisterapy" support as an alternative means of communication in children with autism spectrum disorders. Analyzed role of the dog in "kanisterapy" as motivational object, alive monitor of emotional state of the child autism spectrum disorders. Emphasized the simplicity and ordering "kanisterapy" environment that does not require high child intellectual abilities, but rather promotes the absorption of simple stereotypes behaviors. It is proved that through the use of "kanisterapy" work stable landmarks (visual, auditory, tactile) classes "kanisterapy" contribute to the formation of

children with autistic disorders basic structures of which are the basis for forming a common, psychomotor and social intelligence, communication needs, extension of social connections of communicative speech skills. Exposed function "kanisterapy" as a purposeful method of rehabilitation children with autism spectrum disorders: psychophysiological, psychotherapy, rehabilitation, competence, and self-realization communication. The model aimed "kanisterapy" work children with autism spectrum disorders as one of the auxiliary alternative means of communication, covering content, tools, system principles, methods and techniques of implementation put forward the goal. This model held three interrelated stages: starter, communicative active, phase change characteristics of evaluating the effectiveness of the child after "kanisterapy" classes.

**Key words:** children with autism spectrum disorders, kanisterapiya.

Received 14.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 23.06.2015

**УДК 376(438)"2000-2013"**

**E.M. Kulesza**

[ekulesza@aps.edu.pl](mailto:ekulesza@aps.edu.pl)

**UCZEŃ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI  
W SZKOLE PODSTAWOWEJ I GIMNAZUM W LATACH  
2000-2013 W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY**

---

Kulesza E.M. Students with special educational needs in the elementary and secondary/gymnasium/ schools in period 2000-2013 in polish system of education / E.M. Kulesza // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 170–180

---

**E.M. Kulesza. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej i gimnazjum w latach 2000-2013 w polskim systemie oświaty.** W artykule przedstawiono polskie prawo oświatowe oraz rodzaje placówek, w których odbywa się edukacja uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami. Szczegółowo przeanalizowano dane statystyczne za ostatnie 13 lat dotyczące liczebności uczniów z zaburzeniami i

niepełnosprawnością w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Zwrócono uwagę na pozytywne zmiany w edukacji oraz przyczyny spowolnienia procesu integracji.

**Słowa kluczowe:** uczeń, specjalne potrzeby edukacyjne, szkoła podstawowa, gimnazjum

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty -z późniejszymi zmianami- jest najważniejszym aktem prawnym regulującym (Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 1.):

1) prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej (niezależnie od jego stanu zdrowia i indywidualnych cech psychofizycznych – przypis autora artykułu) do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;

2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny;

3) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;

4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;

5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;

5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania z indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;

6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie. ([www.portaloswiatowy.pl/akty-prawne/ustawa-o-systemie-swiaty](http://www.portaloswiatowy.pl/akty-prawne/ustawa-o-systemie-swiaty) (dostęp: 13.03.2015))

Zgodnie z art. 15 ustawy o systemie oświaty (z 7 września 1991r.) nauka jest obowiązkowa do 18 roku życia. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego obejmuje od 1 września 2015 r. dzieci pięcioletnie, a obowiązek szkolny wszystkie dzieci sześcioletnie (oprócz dzieci z odroczonym obowiązkiem szkolnym).

W Polsce stworzony został czteroetapowy system oświaty, zaczynając od 1) rocznego przygotowania przedszkolnego poprzez 2) edukację podstawową i 3) dwustopniową edukację średnią do 4) trzystopniowego kształcenia wyższego. Etapy edukacji przedstawia tabela 1.

Tabela 1

**Etapy edukacyjne i rodzaj wykształcenia w Polsce**  
(stan w roku szkolnym 2014/2015)



<b>Etap</b>	<b>Rodzaj placówki</b>	<b>Rodzaj wykształcenia</b>
<b>IV.</b>	uniwersytet, politechnika, akademia	wykształcenie uniwersyteckie
		studia 3. stopnia doktorantura (cztery lata)
		studia 2. stopnia magisterium (dwa lata)
		studia 1. stopnia licencjat (trzy lata)
<b>III.</b>	liceum, technikum, szkoła zawodowe	wykształcenie średnie ogólne i zawodowe do 4 lat
	gimnazjum	wykształcenie średnie niepełne klasy 1-3 (trzy lata)
<b>II.</b>	szkoła podstawowa	wykształcenie podstawowe 2. etap edukacyjny – klasy 4-6 (trzy lata)
	obowiązek szkolny od 6 roku życia	1. etap edukacyjny – klasy 1-3 (trzy lata)
<b>I.</b>	obowiązek przygotowania przedszkolnego	od 5 lat (od 1. września 2015) (rok)

Należy odnotować, że wielkim osiągnięciem Polski jest zapewnienie każdemu obywatelowi bezpłatnego kształcenia na każdym etapie, o ile odbywa się ono w trybie stacjonarnym w placówkach państwowych.

### **Grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

Grupę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) wyodrębniło i sprecyzowało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487). Otóż do uczniów ze SPE należą ci, których indywidualne możliwości psychofizyczne wynikają:

- 1) z niepełnosprawności (niepełnosprawność intelektualna, niewidome i słabo widzące, niesłyszzące i słabo słyszzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością sprzężoną, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera)
- 2) z niedostosowania społecznego
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym



- 4) ze szczególnych uzdolnień
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej
- 7) z choroby przewlekłej
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

### **Typy placówek**

Dzieci i młodzież ze SPE może realizować swój obowiązek edukacyjny w trzech typach placówek:

1. ogólnodostępnych (1-2 dzieci ze SPE w grupie/klasie w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej, o maksymalnej liczbie dzieci do 30; pomoc psychologiczna, zajęcia logopedyczne oraz zajęcia z gimnastyki korekcyjnej zazwyczaj na terenie placówki; bardziej specjalistyczna pomoc w wyspecjalizowanych poradniach i ośrodkach; brak etatu pedagoga specjalnego;
2. integracyjnych (może być przedszkole, szkoła lub tylko grupa lub klasa integracyjna w placówce ogólnodostępnej); proporcje: jedno dziecko/uczeń z orzeczeniem o kształceniu specjalnym na czworo dzieci bez problemów rozwojowych; maksymalnie 20 dzieci; w grupie/klasie integracyjnej jest nauczyciel wspierający oraz nauczyciel ogólnodostępny, może być również asystent nauczyciela; pomoc logopedyczna, psychologiczna, gimnastyka korekcyjna zazwyczaj na miejscu w placówce; często część zajęć specjalistycznych oferowana na miejscu;
3. specjalnych (może być przedszkole/ośrodek/szkoła specjalna lub tylko grupa lub klasa specjalna w szkole ogólnodostępnej); liczba dzieci zależy od rodzaju, zakresu i stopnia niepełnosprawności lub zaburzenia; zapewniona jest intensywna wielospecjalistyczna.

### **Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży**

Od ponad dwudziestu lat obserwuje się w Polsce spadek populacji uczniów w szkołach podstawowych związany z niżem demograficznym. Ilustrują to wyliczenia zawarte w tabeli 2. Od 2000 do 2006 roku liczebność uczniów zmniejszyła się o 19,21%. W ostatnich latach ta niekorzystna dynamika uległa zahamowaniu, jednak nadal utrzymuje się trend spadkowy.



Tabela 2

Populacja uczniów w szkołach podstawowych  
w latach 2000/2001 – 2012/2013

<b>Uczniowie w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży</b>			
Rok szkolny	Liczba uczniów	Różnice w liczebności w stosunku do roku poprzedzającego	w %
2000/2001	3 220 571	-618 551	-19,21
2005/2006	2 602 020		
2006/2007	2 484 820	-117 200	-4,50
2007/2008	2 375 205	-109 615	-4,41
2008/2009	2 294 369	-80 836	-3,40
2009/2010	2 234 937	-59 432	-2,59
2010/2011	2 191 659	-43 278	-1,94
2011/2012	2 187 172	-4 487	-0,21
2012/2013	2 160 757	-26 415	-1,21

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, s. 133; pobrane z [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 09.03.2015).

Tabela 3

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach  
podstawowych w latach szkolnych od 2000/2001 do 2012/2013

Rok szkolny	Szkoła podstawowa specjalna		Oddział specjalny w szkole podstawowej		Klasa integracyjna w szkole podstawowej		Klasa ogólnodostępna w szkole podstawowej	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba oddziałów	Liczba uczniów	Liczba klas	Liczba uczniów	Liczba klas	Liczba uczniów
2000/2001	780	52020	284	3207	1548	6897	9788	37890
2001/2002	757	42424	238	2156	1899	8305	11817	43318
2002/2003	783	39873	214	1753	2326	9120	10814	32842
2003/2004	779	37733	229	1733	2727	10933	11639	30330
2004/2005	770	35052	229	1653	3004	12641	11906	30166
2005/2006	772	33209	201	1450	3275	13578	12156	28315
2006/2007	778	31220	196	1290	3424	14278	11048	26240
2007/2008	790	27284	209	2304	3306	11084	17319	27392
2008/2009	776	25883	165	1616	3150	11362	16129	24796
2009/2010	777	24658	293	3295	3281	12226	15562	22787
2010/2011	780	24456	196	1725	<b>3927</b>	<b>14539</b>	<b>15276</b>	<b>20488</b>
2011/2012	786	23773	158	793	<b>3863</b>	<b>14192</b>	<b>15012</b>	<b>19771</b>
2012/2013	781	23441	167	771	<b>3851</b>	<b>13969</b>	<b>15747</b>	<b>20565</b>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, s. 148 pobrane z [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 9.03.2015).

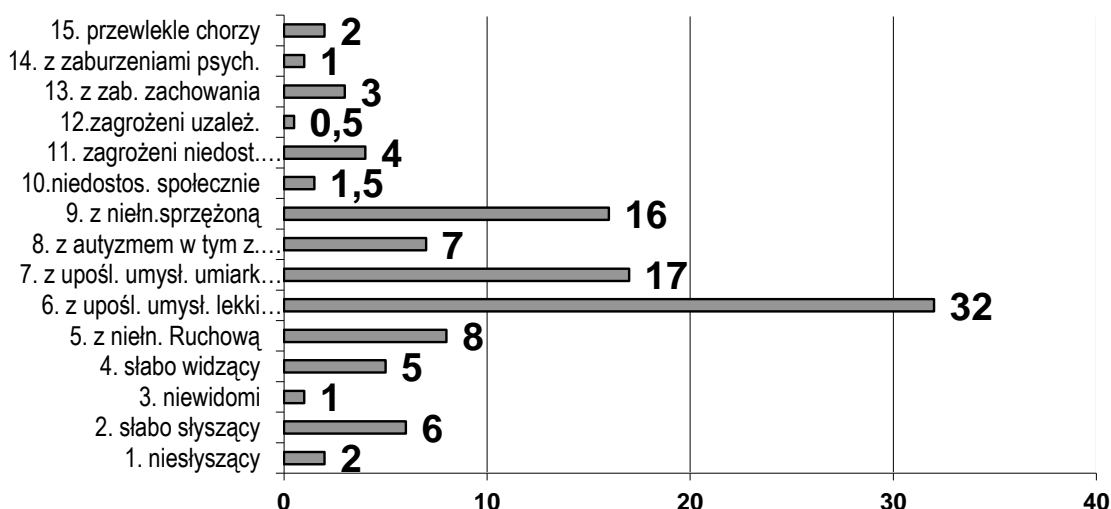
Tabela 3 przedstawia statystyki za lata 2000-2013 dotyczące liczebności uczniów ze SPE w 1) szkołach podstawowych specjalnych, 2) oddziałach specjalnych w szkole podstawowej, 3) klasach integracyjnych oraz 4) klasach ogólnodostępnych (inkluzyjnych).

W roku szkolnym 2012/2013 w szkołach podstawowych dla dzieci i

młodzieży uczyło się 58,7 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowili oni 2,7% zbiorowości uczniów szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży. Odsetek ten od roku szkolnego 2002/2003 pozostaje na poziomie 2,7% - 2,9%.

Liczebność uczniów ze SPE w roku szkolnym 2012/2013 ze względu na rodzaj zaburzenia i niepełnosprawności przedstawia wykres 1. Największą grupę reprezentują uczniowie z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego (niepełnosprawności intelektualnej) – ok. 32% wszystkich uczniów ze SPE i ci uczniowie są najczęściej objęci edukacją integracyjną.

**Wykres 1. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży (specjalnych i ogólnodostępnych) w roku szkolnym 2012/2013 w %**



Źródło: Na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, s. 90; pobrane z [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 09.03.2015).

1. niesłyszący
2. słabo słyszący
3. niewidomi
4. słabo widzący
5. z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją
6. z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
7. upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym
8. z autyzmem w tym z zespołem Aspergera
9. z niepełnosprawnością sprzężoną
10. niedostosowani społecznie
11. zagrożeni niedostosowaniem społecznym
12. zagrożeni uzależnieniami
13. z zaburzeniami zachowania
14. z zaburzeniami psychicznymi
15. przewlekłe choroby

Od 1997 roku -gdy dokonano poprawki w Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, która wprowadza obowiązek edukacyjny dla wszystkich uczniów niezależnie od stopnia, rodzaju i zakresu niepełnosprawności- rośnie

liczba uczniów ze sprzężoną niepełnosprawnością. W roku szkolnym 2012/2013 stanowili ono 16% wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zazwyczaj ta grupa uczniów swój obowiązek szkolny realizuje w placówkach specjalnych.

Jak wynika z tabeli 3 w ciągu dziesięciu lat (2000/2001-2012/2013) istotnie zmniejszyła się liczba uczniów w szkołach podstawowych specjalnych - z 52020 do 23441, natomiast prawie dwukrotnie zwiększyła się liczba uczniów w edukacji integracyjnej - z 6897 do 13969. Jest to zjawisko korzystne, warte odnotowania. W roku szkolnym 2012/2013 około 58,75% dzieci ze SPE uczyło się wspólnie ze swoimi pełnosprawnymi kolegami i koleżankami. Należy jednak zwrócić również uwagę na spowolnienie procesu integracji w ostatnich trzech latach (2010-2013) i zastanowić się, dlaczego tak się dzieje.

### **Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi W gimnazjalnych dla dzieci i młodzieży**

Liczbę uczniów w gimnazjum na przestrzeni ostatnich trzynastu lat (2000-2013) przedstawia tabela 4. Od 2000 r. do 2006 r. wzrosła populacja uczniów o 34,27 %. Jednak już od roku szkolnego 2006/2007 uwidacznia się systematyczny spadek liczebności zawierający się w przedziałach od 4,0% do 4,94%. W porównaniu z rokiem 2005/2006 populacja uczniów w roku szkolnym 2012/2013 zmniejszyła się o 435123, tj. 27,25%.

Tabela 4

Populacja uczniów w szkołach gimnazjalnych dla dzieci i młodzieży  
w latach 2000/2001 – 2012/2013

<b>Uczniowie w szkołach gimnazjalnych</b>			
Rok szkolny	Liczba uczniów	Różnice w liczebności w stosunku do roku poprzedzającego	w %
2000/2001	1 189 945	+407 836	+34,27
2005/2006	<b>1 596 781</b>		
2006/2007	1 528 755	-68 026	-4,26
2007/2008	1 453 230	-75 525	-4,94
2008/2009	1 381 399	- 71 831	-4,94
2009/2010	1 322 146	-59 253	-4,29
2010/2011	1 261 381	-60 765	-4,60
2011/2012	1 210 022	-51 359	-4,07
<b>2012/2013</b>	<b>1 161 658</b>	<b>-48 364</b>	<b>-4,00</b>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, s. 133; pobrane z:

[http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 09.03.2015).

Na tym tle interesująco wyglądają statystyki uczniów gimnazjum ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sumaryczne dane tabeli 5 za rok szkolny 2012/2013 wskazują, że w gimnazjach uczyło się 50066 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Według doniesień GUS (2013)

stanowili oni 4,3% zbiorowości uczniów gimnazjów wszystkich typów. Do gimnazjów specjalnych i oddziałów specjalnych uczęszczało 57,7% uczniów ze SPE, pozostali (42,3%) odbywali edukację w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych.

Tabela 5

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w gimnazjach  
w latach szkolnych od 2000/2001 do 20012/2013

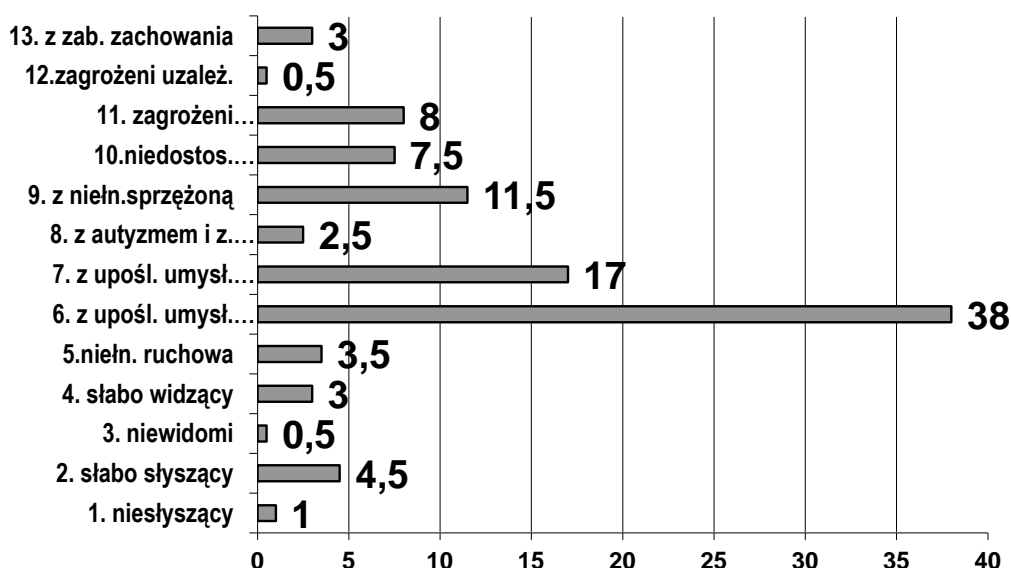
Rok szkolny	Gimnazjum specjalne		Oddział specjalny w gimnazjum		Klasa integracyjna w gimnazjum		Klasa ogólnodostępna w gimnazjum	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba oddziałów	Liczba uczniów	Liczba klas	Liczba uczniów	Liczba klas	Liczba uczniów
2000/2001	753	30 367	146	1 672	234	1 109	3 681	15 432
2005/2006	806	35 649	180	1 813	1 174	5 225	8 759	21 388
2006/2007	820	34 602	174	1 605	1 394	6 170	8 123	19 570
2007/2008	816	33 042	143	1 613	1 446	5 290	8 427	19 352
2008/2009	824	31 400	161	1 669	1 503	5 804	8 071	17 305
2009/2010	821	30 292	201	2 160	1 644	6 515	8 098	16 614
2010/2011	822	29 733	196	1 826	<b>2 083</b>	<b>7 811</b>	<b>7 793</b>	<b>14 586</b>
2011/2012	830	28 632	147	1 045	<b>2 007</b>	<b>7 665</b>	<b>7 850</b>	<b>14 281</b>
2012/2013	840	27 949	138	886	<b>1 904</b>	<b>7 172</b>	<b>7 911</b>	<b>14 062</b>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym

2012/2013, GUS, s. 150, pobrane z:

[http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 09.03.2015).

Wykres 2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w gimnazjach  
dla dzieci i młodzieży (specjalnych i ogólnodostępnych)  
w roku szkolnym 2012/2013 w %



Źródło: Na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, s. 91; pobrane z [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 09.03.2015).

1. niesłyszący
2. słabo słyszący
3. niewidomi
4. słabo widzący
5. z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją
6. z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
7. upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym
8. z autyzmem w tym z zespołem Aspergera
9. z niepełnosprawnością sprzężoną
10. niedostosowani społecznie
11. zagrożeni niedostosowaniem społecznym
12. zagrożeni uzależnieniami
13. z zaburzeniami zachowania

W roku szkolnym 2012/2013 najliczniejszą grupą ze SPE byli uczniowie z upośledzeniem umysłowym (niepełnosprawnością intelektualną) – 55% (wykres 2), w tym w stopniu lekkim - 38% i z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym – 17%. Trzecią grupę pod względem liczebności (ponad 11%) stanowili uczniowie ze sprzężoną niepełnosprawnością.

Analiza danych tabeli 5 ujawnia, że w gimnazjum - analogicznie do tendencji zaobserwowanych na etapie szkoły podstawowej - w ostatnich dwóch latach spadło tempo włączania uczniów z niepełnosprawnością w proces wspólnej edukacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. W latach poprzednich wzrost uczniów ze SPE w kształceniu integracyjnym i ogólnodostępnym był znaczący.

Przyczyny spowolnienia procesu integracji analizowano w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Przeprowadzono ogólnopolskie badania ankietowe nauczycieli placówek ogólnodostępnych, pytając ich o szanse i zagrożenia edukacji integracyjnej. Badania ujawniły (Al-Khamisy, 2013):

- duże zróżnicowanie kompetencji nauczycieli ogólnodostępnych przedszkoli, szkół, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych i ośrodków doskonalenia nauczycieli;
- rozbieżności pomiędzy deklarowanymi kompetencjami a kompetencjami rzeczywistymi w pracy z dziećmi z ADHD;
- poczucie braku kompetencji z zakresu rozpoznawania potrzeb ucznia oraz pracy z uczniem z niepełnosprawnością.
- ogólną samotność nauczycieli wynikającą z braku wiedzy o uczniu ze SPE, zwłaszcza nieznaną metod pracy z uczniem z autyzmem i zaburzeniami sensorycznymi w edukacji inkluzyjnej;
- stosunkowo duży zasób wiedzy o dysfunkcjach nauczycieli klas I-III;
- niski zasób wiedzy o uczniu ze SPE nauczycieli klas IV-VI;
- poczucie braku wsparcia ze strony specjalistów (zwłaszcza pedagoga wspierającego), stąd opór wobec edukacji integracyjnej;
- obawy nauczycieli, że zbyt liczne klasy nie pozwalają zauważyć indywidualnych potrzeb uczniów sprawnych, tym bardziej nie będą w stanie zaspokoić potrzeb uczniów z niepełnosprawnością;
- zbyt sztywne nastawienie na osiągnięcia szkolne władz oświatowych, zewnętrzny ranking szkół - zdaniem nauczycieli- nie sprzyja edukacji inkluzyjnej;

- duże zróżnicowanie w podejściu do nowych ustawowych zadań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczniowi ze SPE: od przekonania o narzucaniu nowych obowiązków do traktowania ich jako wyzwania;
- słabe przygotowanie w konstruowaniu IPET nauczycieli przedszkoli i klas IV-VI;
- wysoki poziom świadomości nauczycieli oraz osób wspierających ich pracę, co do potrzeby posiadania fundamentalnych kompetencji dotyczących konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych.

Wnioski z badań posłużą do wdrożenia programów wspierających pracowników oświaty i społeczności lokalne w procesie inkluzji edukacyjnej i społecznej.

### **Podsumowanie**

Ustawa o systemie oświaty i wychowania z 7 września 1991 r. z późniejszymi zmianami gwarantuje każdemu prawo do edukacji i zobowiązuje do podjęcia obowiązku szkolnego od 6. roku życia do ukończenia 18 roku życia. Nauka jest bezpłatna na każdym poziomie edukacji: od rocznego przygotowania przedszkolnego, poprzez 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnie gimnazjum, 3-letnie liceum, 3-letnie dzienne studia licencjackie, 2-letnie dzienne studia magisterskie i 4-letnie studia doktoranckie. Prawo oświatowe wyróżnia grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz określa rodzaje placówek, które może wybrać prawny opiekun ucznia lub uczeń. Polski system oświaty daje możliwość wyboru pomiędzy trzema typami szkół: ogólnodostępnymi, integracyjnymi i specjalnymi.

Dane statystyczne za ostatnie 13 lat (2000-2013) wskazują na pozytywną dynamikę przemieszczania się uczniów ze specjalnych szkół podstawowych do integracyjnych szkół podstawowych oraz ogólnodostępnych szkół podstawowych. Zaobserwowano także pewne spowolnienie procesu integracji. W 2009/2010 w podstawowych szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych uczyło się 60% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podczas gdy w 2012/2013 ok. 58,75%. Na poziomie gimnazjum 42,3% uczniów ze SPE odbywało edukację w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych. Proces wspólnej edukacji uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych jest bardzo złożony i wymaga działań systemowych.

### **Bibliografia**

**1. Al-Khamisy, D.** (2013). Edukacja włączająca edukacją dialogu. Warszawa: Wydawnictwo Akademii pedagogiki specjalnej. **2. Oświata** i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, s. 91; pobrane z [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2012-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf) (data dostępu: 09.03.2015). **3. Rozporządzenie** Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. **4. Rozporządzenie** Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. **5. Ustawa z 7 września 1991 r.** o systemie oświaty. Dz. U. 1991

nr 95 poz. 425. 6. [www.portaloswiatowy.pl/akty-prawne/ustawa-o-systemie-swiaty](http://www.portaloswiatowy.pl/akty-prawne/ustawa-o-systemie-swiaty) (dostęp: 13.03.2015)

E.M. Kulesza. **Students with special educational needs in the elementary and secondary /gymnasium/ schools in period 2000-2013 in polish system of education.** The article presents the Polish law and the types of educational institutions for students, including students with special needs. The author analyzes in detail the statistical data for the last 13 years concerning the number of students with disabilities and disturbances in primary and secondary (gymnasium) schools. The paper focuses on the positive changes in education and the reasons for slowing the process of integration.

**Key words:** students, special educational needs, elementary school, gymnasium.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 376-056.264:51

Л.І. Лісова  
[ruzhitska@rambler.ru](mailto:ruzhitska@rambler.ru)

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ**

---

Lisova L.I. Characteristics of phased development of educational activity of children with severe speech disorders in the process of solving arithmetic problems / L.I. Lisova // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 180–192

---

**Л.І. Лісова. Характеристика поетапного формування навчальної діяльності в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач.** У даній статті запропонована методика поетапного формування навчальної діяльності в молодших школярів з тяжкими порушеннями



мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач. Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Причини таких труднощів різні, зокрема вибіркове недорозвинення окремих пізнавальних процесів, а також компонентів навчальної діяльності. Внаслідок чого, дана категорія учнів потребує спеціально організованої роботи, спрямованої не лише на формування вміння і навичок розв'язування арифметичних задач, але й на забезпечення корекційної спрямованості навчання впродовж роботи над ними. З огляду на це, виникла необхідність у створенні навчально-корекційної методики, що дозволить корегувати не окремі психічні функції, а навчальну діяльність у цілому. Цей підхід передбачає всебічний вплив на учня і вирішує завдання формування навчальної діяльності. Виділені чотири етапи корекції навчальної діяльності в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення, пов'язані з процесом формування в них навички розв'язування арифметичних задач. На кожному етапі були визначені диференційовані напрями (логопедичний, корекційно-розвивальний та навчальний) проведення навчально-корекційної роботи. Таким чином, ми вважаємо, що корекція недорозвинених процесів та функцій пізнавальної діяльності в дітей з тяжкими порушеннями мовлення має здійснюватися комплексно на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики. Тобто, ми не маємо на меті сформувати у школярів систему навчальних вмінь розв'язувати арифметичні задачі, а наше завдання полягає в тому, щоб розвинути в них спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, не залежні від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

**Ключові слова:** арифметична задача, здібності, молодші класи, навчальна діяльність, розвиток, формування.

**Л.И. Лисова. Характеристика поэтапного формирования учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе решения арифметических задач.** В данной статье предложена методика поэтапного формирования учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе решения арифметических задач. Анализ специальных научно-методических источников и материалов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи уровень усвоения арифметических задач преимущественно низкий, а на каждом этапе работы над ними возникают различные типы трудностей. Причины таких трудностей

разные, в частности выборочное недоразвитие отдельных познавательных процессов, а также компонентов учебной деятельности. В результате, данная категория учеников требует специально организованной работы, направленной не только на формирование умения и навыков решения арифметических задач, но и на обеспечение коррекционной направленности обучения на протяжении работы над ними. Учитывая это, возникла необходимость в создании учебно-коррекционной методики, позволит корректировать не отдельные психические функции, а учебную деятельность в целом. Этот подход предполагает всестороннее влияние на ученика и решает задачи формирования учебной деятельности. Выделенные четыре этапа коррекции учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, связанные с процессом формирования у них навыки решения арифметических задач. На каждом этапе были определены дифференцированные направления (логопедический, коррекционно-развивающий и учебный) проведение учебно-коррекционной работы. Таким образом, мы считаем, что коррекция недоразвитых процессов и функций познавательной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи должна осуществляться комплексно на логопедических занятиях, психо-коррекционных занятиях и на уроках математики. То есть, мы не хотим сформировать у школьников систему учебных умений решать арифметические задачи, а наша задача заключается в том, чтобы развить у них общие группы операций или так называемые общие компоненты психической деятельности, не зависящие от специальных особенностей решения арифметических задач.

**Ключевые слова:** арифметическая задача, способности, младшие классы, учебная деятельность, развитие, формирование.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Встановлено, що в процесі розв'язування арифметичних задач у школярів з ТПМ виникають труднощі, які не можна пояснити лише недорозвиненням у них мовлення. Причини таких труднощів в учнів з ТПМ, як показують дослідження науковців (Н.С. Гаврилової, Р.К. Гедрене, В.В. Тарасун, Л.Є. Томме та ін.) – це вибіркове недорозвинення окремих пізнавальних процесів, а також компонентів навчальної діяльності (активної діяльності; форм спілкування (учня з учителем та учнів між собою);

організації власної діяльності (самостійності); операційного компоненту діяльності (порушення пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги тощо); навчальних дій за допомогою яких учні опановують зміст навчання (орієнтації в завданні, планування); самоконтролю; самооцінки).

Внаслідок чого, дана категорія учнів потребує спеціально організованої роботи, спрямованої не лише на формування вміння і навичок розв'язування арифметичних задач, але й на забезпечення корекційної спрямованості навчання впродовж роботи над ними. З огляду на це, виникла необхідність у створенні навчально-корекційної методики.

**В основу запропонованої нами методики були покладені ідеї, розкриті в дослідженнях низки науковців: філософів (Сенеки Молодшого, Епікура та ін.) про те, що „Передусім ... слід зрозуміти поняття, що лежать в основі слів, для того щоб, зводячи до них наші думки, питання, вагання, ми могли обговорити їх і у нас при нескінченних поясненнях нічого не залишилося нерозв'язаними, або щоб ми не мали порожніх слів“; математиків (В.П. Єрмакова, М. Планка та ін.) про те, що „Важливе те, чому навчають у школі, а ще важливіше те, як навчають. Одне математичне положення, що його учень справді зрозумів, варте більше за десять формул, що їх він вивчив на пам'ять і навіть знає, як застосувати, хоч не збагнув справжнього їхнього сенсу. Функція школи не в тому, щоб дати спеціальний досвід, а в тому, щоб виробити послідовне методичне мислення“; педагогів (А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін.) про те, що „Діти не повинні вивчати ніяких арифметичних правил, а самі відкривати їх“. Ми також опирались на положення психологів (В.А. Крутецького О.М. Леонтьєва, Н.Ф. Тализіної та ін.) про те, що „Розв'язування задач є найхарактернішим і специфічним різновидом вільного мислення“, а також і спеціально-корекційні підходи (В.І. Бондаря, С.Ю. Коноплястої, В.М. Синьова, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет та ін.) про те, що серед різних видів діяльності людини праця набуває вирішального значення, та успішне виконання її потребує від неї оволодіння необхідними засобами, що передбачає вироблення в людини як специфічних, так і загальноприйнятих вмінь і навичок.**

**Мета статті.** Опираючись на ці позиції нами було визначено головну мету, яка лягла в основу розробленої нами корекційної методики. Формування вміння розв'язувати арифметичні задачі повинно організовуватися таким чином, щоб сформувати в дітей з ТПМ максимальне розуміння матеріалу, який викладається, а з іншого боку, щоб він був максимально придатний до життя. Арифметична задача має суттєвий загально-розвивальний вплив на розум дитини в цілому, змушуючи його працювати логічно, строго і послідовно, привчаючи до самодисципліни.

Робота над задачами передбачає розвиток у дітей елементу творчості, нетрадиційного підходу, дуже необхідні і при розв'язуванні арифметичних задач, і при вирішенні життєвих проблем.

Опираючись на положення науковців про корекційну спрямованість навчання (С.Ю Коноплястої, В.М. Синьова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченка та ін.), про корекційно-превентивне навчання (О.Р. Лурія, Є.Г. Семерницької, В.В. Тарасун та ін.) [2; 5; 6] і матеріали проведеного дослідження, нами були визначені принципи, які лягли в основу корекційної методики.

*1. Принцип урахування актуального розвитку молодшого школяра для адекватного проектування на його основі зони найближчого розвитку.*

Даний принцип передбачав, що: 1) лише системний розвиток мовлення, зокрема, та інтелекту в цілому як компонентів навчальної діяльності сприятиме підвищенню ефективності засвоєння учнями з ТПМ арифметичних задач; 2) формування в них вміння розв'язувати арифметичні задачі з урахуванням спільних особливостей типів труднощів, які виникають на всіх етапах розв'язування арифметичних задач і вибіркового недорозвинення пізнавальної діяльності та індивідуальних відхилень дозволить забезпечити гармонійний розвиток навчальної діяльності школярів з ТПМ.

*2. Принцип організації навчально-привентивної діяльності, орієнтованої на своєчасне запобігання виникнення труднощів навчальної діяльності під час засвоєння школярами арифметичних задач.*

Відповідно до даного принципу методика корекції навчальної діяльності у процесі розв'язування арифметичних задач має враховувати причини, що породжують труднощі різного типу в процесі засвоєння матеріалу. З огляду на сказане, ми вважаємо, що: 1) корекція мовлення та мислення в дітей з ТПМ не лише має передувати кожному наступному складнішому етапу роботи над арифметичними задачами, але й бути безперервною, а тому її необхідно включити як обов'язкову складову в кожне заняття з логопедом, психологом та в урок з математики; 2) для досягнення максимальної єдності між навчальним і корекційним процесом необхідно встановити чітку послідовність чергування прийомів та методів, спрямованих на попередження виникнення труднощів при розв'язуванні арифметичних задач та формуванні в школярів відповідних знань та вмінь.

*3. Принцип обхідного шляху в навчанні передбачає врахування під час розробки методики корекції навчальної діяльності:*

- голосне, багаторазове читання текстів задач з виділенням опорних слів;
- опора в навчанні на спеціально розроблені нами схеми, що відображають інтелектуальні зв'язки, необхідні для розв'язування задач;

- ігри з опорою на дидактичний матеріал, що актуалізує образну уяву дітей тощо.

Все це сприятиме покращенню розуміння молодшими школярами з ТПМ арифметичних задач.

4. *Принцип поетапного формування навчальної діяльності у процесі розв'язування арифметичних задач* враховує попередження та подолання труднощів, чому сприятиме поетапна організація корекційних занять. Такий підхід буде орієнтований на наявний у молодших школярів досвід, сприятиме загальному розвитку, підвищить їхню мотивацію до навчання.

5. *Принцип цілісності та завершеності навчання.* Враховуючи труднощі при розв'язуванні арифметичних задач, для проведення навчально-корекційної роботи потрібно залучати різних фахівців: логопеда, психолога, вчителя, але при цьому вона має відповідати логічно закінченій системі, що дозволяє використовувати отримані знання, вміння та навички безпосередньо в процесі розв'язування арифметичних задач і в життєвих ситуаціях.

6. *Принцип доступності.* У навчальній роботі над арифметичними задачами необхідно дотримуватись доступності матеріалу, його відповідності змісту та методам навчання, зоні актуального розвитку та індивідуальним пізнавальним можливостям молодших школярів з ТПМ. Даний принцип забезпечується поступовим переходом від простого до складного, від конкретного до абстрактного, враховуючи при цьому пізнавальні можливості учнів з ТПМ. Також необхідно звертати увагу на те, як відбуваються в них зміни під час корекційно-розвивальних занять.

7. *Принцип індивідуального та диференційованого підходів.* Основою даного принципу є врахування індивідуальних особливостей та можливостей молодших школярів з ТПМ. Індивідуальний підхід – це необхідна умова навчального процесу: учні, які належно справляються із роботою, потребують додаткових складніших завдань, а для учнів, які мають труднощі, потрібно розробити індивідуальні, полегшені завдання. Умовою принципу диференційованого підходу до навчальної та корекційно-розвивальної роботи є створення умов, які б відповідали індивідуальним можливостям учнів. Організація роботи має враховувати індивідуальну і фронтальну роботу з урахуванням індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу учнями з ТПМ.

8. *Принцип зв'язку навчання з життям.* Навчальна діяльність передбачає розуміння школярем предмета чи будь-якого явища і вироблення на цій основі індивідуального ставлення до світу та системи понять. Ми вважаємо, що в дітей з ТПМ позитивне ставлення до розв'язування арифметичних задач можна сформулювати лише у випадку створення комплексу умов: застосування в навчальному процесі навчальних, корекційно-розвивальних завдань, що підготує їх до сприймання, запам'ятовування навчального матеріалу та оперування

ними; застосування різних видів практичних та теоретичних завдань, доступних сприйманню та розумінню учням; застосування в навчальному процесі завдань у вигляді змісту арифметичної задачі, які б відповідали дійсним життєвим ситуаціям.

9. *Принцип системного підходу*, враховує те, що причини труднощів молодших школярів з ТПМ у навчанні можуть стосуватися різних компонентів навчальної діяльності. Даний принцип забезпечується системністю методів, які ми пропонуємо застосовувати на логопедичних заняттях, що забезпечуватимуть відповідний рівень сформованості мовленнєвої діяльності до розв'язування арифметичних задач; корекційно-розвивальних заняттях, що формують навички проміжних форм мислення, моделювання в учнів з ТПМ; та уроках з математики, що забезпечать формування та інтеграцію необхідних для розв'язування задач знань і вмінь у єдину логічну, послідовність.

Отже, ми можемо припустити, що таким чином організована робота дозволить корегувати не окремі психічні функції, а навчальну діяльність у цілому. Ізольоване застосування навіть значної кількості спеціальних вправ не є ефективним, оскільки вирішує окреме завдання, впливаючи вузько на конкретне порушення без урахування його взаємодії з іншими психічними функціями. Цей підхід передбачає не тільки спрямований, але й всебічний вплив на учня і вирішує завдання формування навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу науково-методичних праць (О.П. Мілевської, Т.В. Махукової, В.В. Нечипоренко, О.В. Чеботарьової та інших) нами були виділені чотири етапи корекції навчальної діяльності в молодших школярів з ТПМ, пов'язані з процесом формування в них навички розв'язування арифметичних задач. На кожному етапі були визначені диференційовані напрями проведення навчально-корекційної роботи.

Зокрема, перший етап – орієнтувально-превентивний, метою якого було формування мовленнєвої та інтелектуальної готовності до засвоєння арифметичних задач, що особливо сприяло розвитку в молодших школярів з ТПМ операційного компоненту навчальної діяльності та форм спілкування. Нами було виділено декілька напрямів роботи на даному етапі: логопедична робота, спрямована на корекцію в дітей порушень мовлення; корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток та корекцію в дітей інтелектуальної діяльності.

Другий етап – простих інтелектуальних моделей, метою якого було формування в молодших школярів з ТПМ умінь розв'язувати прості арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій). Напрями даного етапу: логопедична,

корекційно-розвивальна та навчальна робота, спрямована на навчання та розвиток у молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати певні типи арифметичних задач.

Третій етап – комбінованих інтелектуальних моделей. Метою даного етапу було формування в молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність, форми спілкування, організація власної діяльності (самостійність), формування операційного компоненту діяльності, формування навчальних дій). Для даного етапу роботи нами було виділено два корекційні (логопедичний та корекційно-розвивальний) та навчально-розвивальний напрям роботи, спрямований на навчання та розвиток в учнів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них.

IV етап – продуктивного моделювання текстів арифметичних задач. Метою даного етапу було формування в учнів з ТПМ уміння самостійно виконувати завдання репродуктивно-продуктивного та творчого рівня, пов'язані з текстами попередньо вивчених арифметичних задач (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій; самоконтроль; самооцінка). Головний напрям цього етапу був визначений нами – навчально-розвивальний.

Для проведення логопедичної корекції нами було сформовано комплекс логопедичних занять. На початку в нас виникла необхідність визначення їхньої тематики. Для цього було проаналізовано тексти арифметичних задач, які вивчаються в початковій школі молодшими школярами з ТПМ і сформовано загальний тематичний план, куди увійшов лексичний матеріал, що зустрічається в них. З нього декілька тем нами було об'єднано в один лексичний розділ: „Фрукти та овочі. Товарообмін”. У межах нього був ієрархічно вибудований тематичний матеріал від простішого до складнішого. За змістом розділу поетапно було сформовано низку занять таким чином, що на першому етапі розглядався змістовно легший матеріал за темами: „Фрукти“; „Сад, садівник“; „Овочі“; „Город, городина“. На другому – складніший за темами: „Вага“, „Магазин“. На третьому – найскладніший за темами: „Гроші“, „Товарообмін“.

Основною метою проведення логопедичної корекції, спільною для усіх етапів, було формування в учнів з ТПМ загальної обізнаності з відповідної теми.

Також навчальна мета на кожному етапі змінювалася відповідно до змісту та складності матеріалу. Зокрема, на I-му етапі вона полягала в



тому, щоб навчити молодших школярів з ТПМ розрізняти, описувати, називати фрукти і овочі.

На II-му етапі – формували розуміння при вживанні узагальнювальних понять „Вага“, „Магазин“; відповідно до теми заняття навчали розрізняти, описувати, називати масу предметів, розрізняти різні види ваг, вчили також культурі спілкування в крамниці та веденні невимушеної розмови з відвідувачами (присутніми); формували вміння вести діалог під час купівлі фруктів та овочів.

Навчальна мета III-го етапу полягала в тому, щоб навчити учнів з ТПМ відповідно вживати назви грошових одиниць та розвивати вміння користуватися ними; навчати перетворювати копійки у гривні та навпаки, групувати монети; вчити узгоджувати числівники з іменниками та орієнтуватись у взаємозв'язку ціна – кількість – вартість.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж, зорієнтованою на загальні та індивідуальні для дітей з ТПМ порушення мовлення та окремих процесів і функцій пізнавальної діяльності.

При формуванні логопедичних занять ми опирались на праці: О. Гончарової (уявлення про базову структуру читацької компетентності та етапи її формування в нормі та при порушеннях у розвитку), В.В. Тарасун (корекційно-превентивне навчання), О.Р. Лурія, С.Д. Смирнова, І.Н. Філімонова та ін. (між окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, знаючи які, можна за одними елементами діяльності будувати інші) та ін.

Отже, матеріал логопедичних заняттях можна використовувати спочатку з метою встановлення контакту з молодшими школярами з ТПМ і реалізації невербального спілкування, а пізніше – з метою розгальмування і формування мовлення і мовленнєвої діяльності. Він виступає засобом організації робочого стану дитини і її активної діяльності. З одного боку спрямований на створення очікування і готовності дитини до сприймання мовлення (слухання), на створення певного емоційного стану, а з іншого – на створення умов для реалізації конкретних дій.

Корекційно-розвивальні заняття ми організовували у вигляді ігор тому, що заняття в молодших школярів є постійно, а для того, щоб дітям було цікавіше, доступніше, ми організували їх у вигляді ігор: „Кубики“, „Крапочки“, „Рамки з вкладками“, „Склади візерунок“ та „Унікуб“, які можна проводити в межах індивідуальних та фронтальних занять з учнями, а також використовувати для відпочинку між уроками і в позаурочний час. Головною метою даної роботи було формування інтелектуальних зв'язків. На підставі цієї роботи у свідомості дитини відкладаються образні інтелектуальні моделі, необхідні для

розв'язування арифметичних задач. Проведення корекційно-розвивальних ігор передбачалося на I, II та III етапах.

Нами було цілеспрямовано підібрано такі ігри, які можна було проводити з дітьми з поступовим ускладненням. Наприклад, гра "Кубики". На першому етапі дітям пропонували конструювати геометричні форми з кубиків за зразком, запропонованим експериментатором. На другому етапі передбачалось, що учні самостійно формуватимуть форми за допомогою кубиків. На третьому етапі передбачалось виконання ними завдань за інструкцією експериментатора.

Зокрема, навчальною метою корекційно-розвивальних ігор I етапу було формування вміння утворювати форми за зразком; вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур, їх положення на площині (зором і на дотик); уміння вести пошук аналогій за кольором, формою, величиною, кількістю.

На II-му етапі навчальною метою передбачалось: стимулювання самостійної творчості у формуванні форм та системи зв'язків; формування вміння утворювати форми самостійно.

Навчальною метою корекційно-розвивальних ігор III-го етапу передбачалось: формування вміння виконувати завдання відповідно до поставленої мети – за інструкцією; формувати вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур та їх положення на площині (зором і на дотик); формувати вміння утворювати форми самостійно.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж: розвиток аналітико-синтетичної діяльності, просторового мислення, образного уявлення, вміння знаходити образ у навколишньому середовищі по пам'яті, здібностей до комбінування, кмітливості, математичного мислення, уваги.

Таким чином організовувати корекційно-розвивальне навчання рекомендували: В.В. Воскобовіч (вибудовував таку дитячу ігрову діяльність, в результаті якої розвивалися психічні процеси: увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення), З. Дьенеш (математичні знання дитина одержує не розв'язуючи численні приклади і читаючи підручники, а граючись), М.О. Зайцев (оригінальна система навчання читання, математики з використанням кубиків, таблиць та ігор з ними), М. Монтесорі (золотий матеріал: для формування математичних здібностей, а також ігри з геометричними формами, природними матеріалами тощо), Б.П. Нікітін (розвиток інтелекту, винахідницьких і дослідницьких здібностей) та ін.

Отже, ми можемо прийти до висновку: щоб зробити дитину уважною – треба організувати її навчальну діяльність. Для впливу на загальну увагу, її стійкість та розподіл ми використовували класичні методи: четвертий зайвий, класифікації, виділення з цілого частини, гру,

конструювання тощо. Дані методи спрямовані на створення умов для стійкості уваги і в цілому на формування пізнавальної діяльності дитини з ТПМ.

Роботу в навчальному напрямі передбачалося проводити, починаючи з II-го етапу і продовжувати на III-му та на IV-му етапах. Основною метою цього напрямку роботи було навчити дітей розв'язувати типи простих арифметичних задач, які на наступних етапах увійшли до змісту складених задач (на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку). Навчальна мета: навчати дітей розв'язувати задачі на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку)).

Арифметичні задачі та завдання за їх змістом були вибрані не випадково. Зокрема, на другому етапі передбачалася робота над простими арифметичними задачами, які на III-му етапі увійшли до змісту складених задач. А на IV-му етапі велася робота по закріпленню вміння розв'язувати ці задачі при виконанні репродуктивно-продуктивних та творчих завдань за їх змістом.

Організуючи роботу над арифметичними задачами, ми опиралися на праці Н.О. Менчинської та ін. (розв'язування арифметичних задач є засобом, що сприяє засвоєнню математичних понять та законів, за допомогою яких розкривається життєвий зміст задач); М.В. Богданович та ін. (досліджували ефективні методи, шляхи формування в молодших школярів умінь розв'язувати арифметичні задачі); В.А. Крутецького, О.М. Леонтьєва та ін. (розглянули арифметичні задачі як засіб розвитку математичних здібностей у дітей); Л.М.Фрідмана та ін. (результати психологічних досліджень процесу розв'язування задач, положення методики математики про роль задач та їх функції в навчанні математики, методики їх розв'язування); Ю.М. Калягіна та ін. (принцип урахування індивідуальних особливостей учнів); Є.М. Кабанової-Меллер, Н.Ф.Тализіної та ін. (проблеми розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання); О.В. Гаврилова, Н.С. Гаврилової, Є.В. Грози, Н.І. Королько, О.М. Ляшенка, В.В. Тарасун та ін. (особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями розвитку).

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Описаний навчальний матеріал сприятиме навчанню молодших школярів з ТПМ розв'язувати прості та складені арифметичні задачі, розвиткові логічного мислення, аналітико-синтетичній діяльності, корекції навчальної діяльності.

Таким чином, ми вважаємо, що корекція недорозвинених процесів та функцій пізнавальної діяльності в дітей з ТПМ має здійснюватися комплексно на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики. Тобто, ми не маємо на меті сформувати у школярів систему навчальних вмінь розв'язувати арифметичні задачі, а наше завдання полягає в тому, щоб розвинути в них спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, не залежні від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

### Список використаних джерел

1. **Богданович М. В.** Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я. Л. Король. – К.: А.С.К., 1999. – 352 с. 2. **Конопляста С.Ю.** Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с. 3. **Максименко С. Д.** Індивідуальні особливості мислення дитини / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Знання, 1977. – 48 с. 4. **Менчинская Н. А.** Очерки психологии обучения арифметике / Наталья Александровна Менчинская. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Учпедгиз, 1950. – 119 с. 5. **Синьов В. М.** Методичні рекомендації до застосування методів навчання і корекції в допоміжній школі / Віктор Миколайович Синьов. – К.: МО УССР, Республ. учбово-метод. кабінет спец. шкіл. – 1976.– 66 с. 6. **Тарасун В.В.,** Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с. 7. **Томме Л.Є.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Є. Томме // Дефектология. – 2007. – №5 С. 33-41.

### Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. **Bogdanovich M. V.** Metodika vikladannya matematiki v pochatkovikh klasakh / M.V. Bogdanovich, M.V. Kozak, YA. L. Korol'. – K.: A.S.K., 1999. – 352 s. 2. **Konoplyasta S.YU.** Logopsikhologiya: navch. posib. / S. YU. Konoplyasta, T. V. Sak; za red. M. K. SHeremet. – K.: Znannya, 2010. – 293 s. 3. **Maksimenko S. D.** Individual'ni osoblivosti mislennya ditini / Sergij Dmitrovich Maksimenko. – K.: Znannya, 1977. – 48 s. 4. **Menchinskaya N. A.** Ocherki psikhologii obucheniya arifmetike / Natal'ya Aleksandrovna Menchinskaya. – Izd. 2-e, pererab. – M.: Uchpedgiz, 1950. – 119 s. 5. **Sin'ov V. M.** Metodichni rekomendatsii do zastosuvannya metodiv navchannya i korektsii v dopomizhnij shkoli / Viktor Mikolajovich Sin'ov. – K.: MO USSR, Respubl. uchbovo-metod. kabinet spets. shkil. – 1976.– 66 s. 6. **Tarasun V.V.,** Gavrilova N.S. Osoblivosti navchannya matematiki molodshikh shkolyariv z porushennyami movlenneвого rozvitku:

navchal'nij posibnik / V.V. Tarasun, N.S. Gavrilova. – Kam'yanets'-Podil's'kij: PP Moshins'kij V.S., 2007. – 268 s. 7. **Tomme L.Є.** Issledovaniya gotovnosti detej s tyazhelymi narusheniyami rechi k obucheniyu matematiki / L.Є. Tomme // Defektologiya. – 2007. – №5 S. 33-41.

**L.I. Lisova. Characteristics of phased development of educational activity of children with severe speech disorders in the process of solving arithmetic problems.** The present article suggests a methodology for the phased development of educational activity of children with severe speech disorders in the process of solving arithmetic problems. Analysis of special scientific-methodical sources and materials of our study showed that the level of mastering arithmetic problems among children with severe speech disorders is mostly low, and at each stage of working on them children encounter different types of difficulties. The reasons for these difficulties are different, including selective hypoplasia of individual cognitive processes, and also components of the educational activity. As a result, this category of pupils requires a specially organized type of work aimed not only at creating the ability and skills to solve arithmetic problems, but also at the provision of correctional orientation of training while working on them. Given this, there is a need in the creation of educational-correctional techniques that will allow you to adjust not only separate mental functions, but educational activities in general. This approach provides a comprehensive impact on a pupil and solves the problem of educational activity development. There are four stages of educational activity correction among primary school pupils with severe speech disorders associated with the process of forming their skill of solving arithmetic problems. Differentiated areas of educational-correctional work were identified at each stage (logopedic, correctional and educational). Thus, we believe that the correction of underdeveloped processes and functions of cognitive activity among pupils with severe speech disorders should be carried out comprehensively in the speech therapy classes, psycho-correctional practice and at Math classes. That is, our aim is not to develop pupils' system of teaching skills to solve arithmetic tasks, but our task is to develop general groups of operations or so-called common components of mental activity that do not depend on special features of the solution of arithmetic problems.

**Key words:** arithmetic task, abilities, junior school, teaching activities, development, formation.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

## ЗАСТОСУВАННЯ СТРУКТУРНОГО АНАЛІЗУ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ У НАВЧАННІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

---

Milevska O.P. Using the structural analysis of text comprehension in teaching pupils with mental retardation / O.P. Milevska // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 193–203

---

**О.П. Мілевська. Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку.** У статті розглядаються психологічні та методичні підходи до проблеми формування розуміння тексту в учнів із затримкою психічного розвитку, зокрема звертається увага на значущості здійснення структурного аналізу розуміння тексту. У сучасній науці механізм розуміння визначається як діяльнісний, який реалізується у площині пізнавальних функцій та містить процесуальний і результативний компоненти. Розуміння тексту відбувається на різних рівнях (синтаксичному, семантичному, прагматичному) і опосередкований мовно-мислинневими функціями, особистісним досвідом та чуттєвими процесами. Сукупність рівнів, компонентів та операцій, задіяних у процесі розуміння тексту, складатимуть структуру розуміння. Відповідно, формування вчителем розуміння тексту в учнів ускладниться за наявності порушень пізнавальних функцій, що має місце у випадку затримки психічного розвитку. Робота над розумінням тексту потребуватиме з боку вчителя здійснення структурного аналізу розуміння тексту учнями, а саме врахування даних щодо структури процесу розуміння, особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, особливостей опанування структурних компонентів розуміння тексту школярами із ЗПР, а також співвіднесення вказаних даних із сучасними дидактико-методичними підходами стосовно навчання читання дітей з особливостями пізнавальної діяльності.

У статті пропонується практичний матеріал застосування структурного аналізу розуміння тексту, який зорієнтує вчителя в організації такої роботи.

**Ключові слова:** текст, аналіз тексту, структурні компоненти розуміння, учні із затримкою психічного розвитку.

**Е.П. Милевская. Использование структурного анализа понимания текста в обучении учащихся с задержкой психического развития.** В статье рассматриваются психологические и методические подходы к проблеме формирования понимания текста у учащихся с задержкой психического развития, в частности обращается внимание на значение структурного анализа понимания текста. В современной науке механизм понимания определяется как деятельностный, который реализуется в плоскости познавательных функций и содержит процессуальный и результативный компоненты. Понимание текста происходит на разных уровнях (синтаксическом, семантическом, прагматическом) и опосредованный речевыми и мыслительными функциями, личностным опытом и чувственными процессами. Совокупность уровней, компонентов и операций, задействованных в процессе понимания текста, составляют структуру понимания. Соответственно, формирование учителем понимания текста у учащихся усложнится при наличии нарушений познавательных функций, что имеет место в случае задержки психического развития. Работа над пониманием текста потребует со стороны учителя осуществления структурного анализа понимания текста учащимися. В частности, учет данных о структуре процесса понимания, об особенностях познавательной деятельности и особенностях овладения структурными компонентами понимания текста учащимися с ЗПР, а также соотнесение указанных данных с современными дидактико-методическими подходами касательно обучения чтению детей с особенностями познавательной деятельности.

В статье предлагается практический материал применения структурного анализа понимания текста, который ориентирует учителя в организации такой работы.

**Ключевые слова:** текст, анализ текста, структурные компоненты понимания, ученики с задержкой психического развития.

**Постановка проблеми.** Навчання школярів з порушеннями пізнавальної діяльності в Україні тривалий час здійснювалось в умовах спеціалізованих освітніх установ, організованих за нозологічним принципом. Зрозуміло, що навчальний процес у таких закладах проводився з урахуванням вказаних особливостей, пов'язаних із провідним дефектом (порушення інтелекту, мовлення, зору тощо). Проте, завдяки соціальним та освітнім реформам останніх років, зумовлених суспільно-політичними реформаціями у державі, для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності стало доступним отримання шкільної освіти у масових освітніх закладах, що значно розширює можливості їхньої соціалізації.

Однак, у новому світлі постала проблема навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності у системі масової загальної освіти, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). Предметом



нашої уваги є вдосконалення навчання читання учнів вказаної категорії, а саме – процес оптимізації розуміння текстів цими дітьми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що проблема розуміння тексту тривалий час залишається актуальною у науковому середовищі – у лінгвістиці (В.П. Белянін, П.С. Ілієва, Н.А. Купіна, М.В. Ляховицький, М.Я. Микулинська та ін.), у психології (Л.П. Доблаєв, Д.М. Дубовіс, О.М. Корніяка, В.І. Нароліна, та ін.), у педагогіці (Г.Й. Давиденко, А.Б. Коваленко, Т.Ю. Крушинська, Я.А. Мікк та ін.). Її витoki сягають філософських теорій розуміння, згідно з якими розуміння є засобом вироблення знань, засобом пізнання нового та його передачі у певній спільноті (Н.С. Автономова, Х.Г. Гадамер, С.С. Гусєв, Г.Л. Тульчинський, С.Б. Кролинський та ін.). Звідси й значимість проблеми розуміння текстів.

На сучасному етапі в науковій літературі проблема розуміння найбільш повно представлена як предмет психологічних досліджень, у яких зазначається, що розуміння тексту є одним із найважливіших і найскладніших питань психології читання [4, с.4]. Більшість науковців схиляються до визначення діяльнісного механізму розуміння тексту як пізнавального процесу, виділяють його процесуальний компонент [3, с. 4] і результативний [4, с. 16] та співвідносять з активністю пізнавальних функцій.

Вивчення процесуального компоненту розуміння навели науковців на думку про можливість безпосереднього характеру розуміння тексту. Так, О.М. Соколов вважає, що в процесі безпосереднього розуміння тексту мислиннєві компоненти присутні в скороченій формі, в результаті чого мислення практично супроводжує сприймання. О.М. Соколов говорить про те, що на початкових етапах розуміння виступають такі мислиннєві процеси, в основі яких – асоціативне впізнавання на фоні нерозчленованого сприймання. На середніх етапах домінують розгорнуті логічні процеси (аналіз, синтез, розмірковування, узагальнення, ін.). Тут відбувається логічна побудова значимих зв'язків на основі розвитку ситуації. На вищих етапах – органічне злиття у свідомості всіх сторін значення слова, складна єдність злитих компонентів розуміння, поданих як цілісне сприймання. Цей сплав значень слів і утворює смисл тексту для читача.

А.В. Антонов [1, с. 38] подає процес розуміння тексту у вигляді семіотичної ієрархії, яка включає три рівні: I – синтаксичний, II – семантичний, III – прагматичний. Науковець вважає, що розуміння здійснює рух від визначення правильності побудови речення у відповідності з граматичними нормами (початковий, синтаксичний рівень), через усвідомлення ситуації, вираженої текстом і розуміння алегоричних зворотів, значення та ролі окремих речень (семантичний рівень), до можливості перенесення отриманих відомостей в іншу сферу (прагматичний рівень).

Надалі, наприкінці XX століття, науковці доводили самотійність

розуміння як психічного процесу, неможливість зведення його до мислення. Вважалось, що цей процес окрім мислинневих процесів включає неусвідомлені, інтуїтивні компоненти і може відбуватись на різних рівнях пізнавального процесу – від відчуттів до понятійного мислення.

**Постановка завдання.** Проведений нами аналіз наукових досліджень показав достатню розробленість психологічного підходу до проблеми розуміння текстів. Разом з цим, слід звернути увагу на лінгвістичний підхід цієї проблеми, адже мовні аспекти та мовленнєві компоненти нерозривно пов'язані із поняттями „текст” та „розуміння тексту”. До того ж, мовлення виступає одним із пізнавальних процесів, який опосередковує інші пізнавальні функції та операції (сприймання, мислення, запам'ятання вербальної інформації, визначення головного та другорядне, складання структурних схем, планів, встановлення причинно-наслідкових залежностей, порівняння тощо). Робота над розумінням тексту вимагає від учня сформованих навичок володіння мовленням та відповідних мовних знань і уявлень (лексичних, морфологічних, граматичних, синтаксичних та ін.). Саме ці фактори забезпечуватимуть адекватне сприймання текстової інформації, а у поєднанні з мислительними операціями – розуміння прочитаного.

Керуючись базовими положеннями психологічної теорії пізнавальної діяльності, спільним положенням теорій розуміння про процеси мислення як основу розуміння (процеси переробки сприйнятої інформації, встановлення смислових зв'язків, відображення відношень об'єктів, предметів чи явищ реального світу, які опосередковані досвідом особистості, особистісним смислом і розглядаються у взаємозв'язку із чуттєвими процесами), ми спрямовуємо наше дослідження на застосування структурного аналізу щодо розуміння текстів у навчанні дітей з порушеннями пізнавальної сфери, зокрема із затримкою психічного розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розуміння тексту науковці та практики розглядають у площині процесу читання, зупиняючись на процесуальних характеристиках (фактори та умови розуміння, які сприяють чи перешкоджають розумінню; механізми розуміння, операції та функції, які його забезпечують) та результативних (етапи і рівні розуміння). Однак, незалежно від аспекту, в якому розглядається розуміння тексту, воно завжди безпосередньо пов'язане з читацькими вміннями та процесом читання.

Цікавою є думка Н.В. Чепелевої про те, що читання – це специфічна форма *комунікативно-пізнавальної діяльності*, яка включає в себе знакове спілкування автора з читачем за допомогою тексту і передбачає адекватне розуміння поданої в ньому інформації. А.А. Брудний, Л.П. Добраєв, Т.Г. Єгоров, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та багато інших дослідників пропонують розглядати читання як високоавтоматизовану дію складної структури, яка об'єднує велику кількість *пізнавальних (розумових) дій* динамічного характеру.

С.Л. Рубінштейн розглядав розуміння як *специфічний пізнавальний процес*, що розкриває внутрішні основи того, що відбувається і зовнішні відношення, як перехід від нерозуміння до розуміння. З іншого боку, розуміння є *результатом пізнавальної діяльності*, і в цій своїй якості він (результат) має свої специфічні риси.

З педагогічних позицій – розуміння тексту передбачає оволодіння способом дії, вироблення навичок роботи з текстом. Забезпечувати вироблення цих навичок покликана методика навчання читання, особливо у початковій ланці освіти. Сучасні методичні підходи стосовно формування розуміння текстів в учнів молодших класів представлені широким колом прийомів (бесіда, відповіді на питання до змісту тексту, переказування, складання плану до тексту, порівняння, смисловий аналіз і встановлення смислових зв'язків, робота з деформованим текстом, розкриття підтексту тощо). Більшість із них опираються на пізнавальні операції, опосередковані аналітичними процесами (порівняння, членування, співставлення, виділення ін.), і лише незначна кількість – пізнавальними операціями синтетичного плану (робота з деформованим текстом, відповіді на спеціальні питання). Тому за наявності в учнів порушень у здійсненні аналітико-синтетичної діяльності виникатимуть значні труднощі у роботі за більшістю методичних прийомів формування розуміння текстів.

Відповідно, робота над розумінням тексту потребуватиме з боку вчителя врахування означених вихідних даних щодо структури та особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, структури процесу розуміння як такого та особливості опанування структурних компонентів розуміння школярами із ЗПР, а також співвіднесення вказаних даних із сучасними дидактико-методичними підходами стосовно навчання читання дітей з особливостями пізнавальної діяльності.

Порушення пізнавальних процесів у школярів із спостерігають за наявності затримки психічного розвитку, спричиненою різним генезом (напр., органічним, психосоціальним, сомато-конституційним). У характеристиці цих порушень – загальна слабкість пізнавальної діяльності, недоліки темпу протікання і переключення психічних процесів, порушення уваги і мнестичних операцій, мовленнєвий недорозвиток, недостатність інтелектуальних операцій (особливо причинно-наслідкового та вербального мислення), слабкість емоційно-вольової напруги та мотиваційної складової навчальної діяльності тощо (Л.І. Блінова, Т.А. Власова, Т.Д. Ілляшенко, З.І. Калмикова, В.В. Лебединський, М.С. Певзнер, В.П. Подобєд, Т.В. Сак, В.В. Тарасун, ін.). Відтак спостерігатиметься недостатнє зосередження у роботі з текстами, сповільненість процесів прийому і переробки сенсорної та вербальної інформації, слабкість актуалізації досвіду та почуттів, необхідних для розуміння прочитаного [2].

Внаслідок порушень мовлення значна частина слів, які містяться у текстах, сприйматиметься цими учнями в неточному значенні. Слід

зазначити, що спотворення значень прийменників, прислівників, флективних зв'язків між словами знижує рівень розуміння реальних відношень, залежностей чи явищ, відображених у текстах.

За наявності порушень пізнавальної сфери в учнів довільні процеси залишаються на низькому рівні розвитку, а процес розуміння тексту потребує достатнього чи високого рівня довільності. Відповідно, під час розуміння тексту учні вказаної категорії не виявлятимуть достатніх умінь зосередитись, переключати увагу, втримувати завдання та ін.

На нашу думку, недоліки довільної сфери у цих дітей негативно позначатимуться на здійсненні інтегрованого сприймання та обробки різних структурних рівнів тексту: синтаксичного рівня (сприймання речень як структурних елементів тексту та синтаксичних особливостей речень), семантичного (сприймання лексичних одиниць тексту та їх семантичних особливостей), предикативного (сприймання системи смислових зв'язків, вираженої предикатами) та ін.

Організація діяльності школярів із ЗПР щодо опосередкованого розуміння текстів, потребує врахування особливостей мовно-мислинневої діяльності учнів даної категорії, застосування спеціальних навчально-пізнавальних завдань, які максимально унаочнили б процес вербалізації обробки змісту текстів та, водночас, сприяли б виконанню розумових дій, спрямованих на вилучення смислу зі змісту текстів, а саме – активізації умінь перцептивно-мнестичної та смислової обробки текстів.

Вважаємо, що традиційні методичні прийоми опрацювання змісту текстів, зорієнтовані на побудову зв'язних висловлювань (*переказ, відповіді на питання*) є недостатньо ефективними щодо формування в учнів із ЗПР розуміння текстів. Натомість, *методичні прийоми роботи з деформованим текстом та доповнення тексту* виявляють потенційні можливості самостійного опрацювання учнями із ЗПР змісту текстів. Ці прийоми максимально активізують уміння школярів встановлювати смислові відношення між смисловими частинами текстів у процесі їх структурування; уміння адекватного добору лексико-граматичних засобів вираження змісту текстів під час відновлення цілісності речень на основі їх самостійного сприймання і розуміння. Дані методичні прийоми забезпечують повторне звернення до текстової інформації, скеровують процеси відтворення і осмислення змісту текстів, активізують перцептивні операції (прочитування окремих частин тексту чи речень) та мнестичні операції (пригадування, відтворення) у поєднанні з мислинневими (прогнозування, порівняння, співставлення). Керуючись даними перевагами прийому роботи з деформованим текстом та прийому доповнення текстів щодо розвитку в учнів умінь самостійного осмислення змісту, ми пропонуємо включити їх у систему корекційної роботи з формування розуміння текстів учнів із ЗПР.

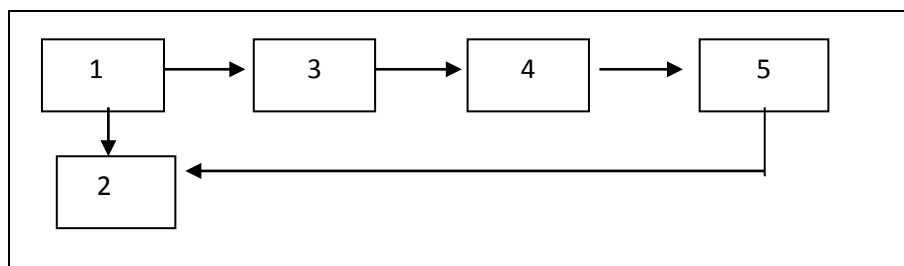
Оскільки розуміння – це пізнавальна діяльність, яка пов'язана з оволодінням розумовими діями (за П.Я. Гальперіним), розуміння

тексту відбуватиметься за умови здійснення певних розумових дій. Згідно теорії про етапи формування розумових дій, виділяють такі основні структурні етапи, як мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий. Стосовно формування розуміння текстів в учнів із ЗПР, ми здійснили спробу реалізації структурного підходу до аналізу розуміння тексту шляхом проекції основних етапів розумової діяльності, запропонованих П.Я. Гальперіним, на учнівську роботу з текстом з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів вказаної категорії. Наведемо орієнтовний зразок змісту роботи над розумінням оповідання із застосуванням структурного аналізу розуміння (на прикладі оповідання „По волосині” (за В.М. Сухомлинським; Читанка 3 кл.).

Аналіз змісту тексту вчителем:

Фактичний зміст оповідання доступний розумінню учнів; автор описує факти, знайомі учням з минулого досвіду (бабуся з онуком йдуть на прогулянку до лісу; беруть з собою їжу; бачать у лісі пташку, яка будує гніздо). Оповідання містить один короткий діалог. Смыслове навантаження у даному тексті представлене окремими зовнішніми лексичними елементами (зокрема, прикметниками антонімічної семантики: „ледаченький, працююча”, іменниками на позначення внутрішніх станів людини: „подив, хвилювання”, які певною мірою доповнюють один одного), а також внутрішніми смисловими зв'язками.

Структурна схема оповідання (представлена на рис.1) ілюструє наявність комбінованого типу смислових зв'язків.



**Рис.1.** Схема смислових зв'язків до тексту „По волосині”.

Частини №№ 1, 3, 4, 5 пов'язані послідовно; разом з тим, частини № 1 і № 5 одночасно пов'язані із смисловою частиною № 2 (паралельні зв'язки). Відсутність послідовного зв'язку між усіма частинами даного тексту ускладнює процес відтворення цілісності тексту, оскільки частина № 2 фактично може бути розміщена учнями перед частиною №1 або після частини № 4. Виходячи зі змісту даного тексту, його узагальнений зміст стає зрозумілим завдяки порівнянню змісту частин № 5 і № 2.

Додаткового опрацювання (уточнення значень) потребують такі слова з тексту: „вузлик”, „гніздо”. Важливими для узагальнення змісту оповідання є наступні речення: „Першокласник Петрик був ледаченьким хлопчиком”, „Невже вона по волосинці носила і збудувала таке велике гніздо? ”

### Зміст роботи над розумінням тексту „По волосині”

#### I. Мотиваційний етап.

##### - Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди

1. Людина повинна трудитись, для того, щоб жити. А що відбувається у тварин? 2. Людина дуже завдячує своїм рукам. Руки – це основний інструмент для людини. 3. Зараз ми прочитаємо оповідання про хлопчика, який пішов з бабусею до лісу і побачив там, як працює маленька пташка. Ти дізнаєшся, як пташка допомогла змінитись цьому хлопчику.

##### - Голосове читання

##### - Опрацювання рідковживаних слів:

а) „вузлик” (в даному тексті) – хустина, всередині якої лежить їжа (тощо), а чотири кінці хустини попарно зв’язані.

б) „гніздо” – домівка пташок, сплетена з гілочок, сухої трави, пір’їн ін..

##### - Повторне читання

#### II. Орієнтувальний етап

##### - Відповіді на предметно-змістові запитання

1. Як звали хлопчика та його бабцю? 2. Куди вони разом пішли? 3. Що вони взяли з собою? Хто що поніс? Чому? 4. Що Петрик побачив в лісі? 5. Чому його здивувала пташка? 6. Які події змальовані в оповіданні?

##### - Активізація творчої уяви

1) Опиши, що побачив у лісі Петрик?

2) Пригадай, якими бувають гнізда птахів? Де їх можна побачити?

- Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово”

1) „Петрикові вузлик здався дуже \_\_\_\_\_”.

2) „... побачили, як до куща прилетіла \_\_\_\_\_ пташка.”

3) „В дзьобику вона принесла \_\_\_\_\_.”

4) „Пташка ... щоразу \_\_\_\_\_ по волосинці.”

5) „невже вона \_\_\_\_\_ носила і \_\_\_\_\_ ... велике гніздо?”

#### III. Виконавчий етап.

##### - Робота з деформованим текстом (з текстовими частинами)

Інструкція до виконання: „Розгляньте уважно усі частини, зорієнтуйтеся у їхніх змістах. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

##### - Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „По волосині”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання, пригадуй, що говорилось в оповіданні”

(хто?) **повела** (кого? куди?). (хто?) **був** (яким?).  
(хто?) **збираючись** (куди?), **дала** (що?) **нести** (кому? що? з чим?).  
(кому?) **здався** (що? яким?). (хто?) **понесла, дала** (що? кому? з чим?).  
**Прийшовши** (куди?), (хто? з ким?) **сіли відпочити**. (хто?) **побачили, прилетіла** (хто? яка? куди?). (хто?) **принесла** (що? у чому?).  
(хто?) **підвівся, глянув** (на що?). (хто?) **побачив** (що?) (хто?) **летіла** (як? куди?), **приносила** (що?). (хто?) **стояв** (як?), **відкривши** (що?як?).  
(хто? у кого?) **запитав** (як?): (хто?) **носила** (що?) **і збудувала** (що? яке?)  
(хто?) **відповіла** (що саме?). **Це** (хто? яка?).  
(хто?) **стояв** (який?). (коли? хто?) **сказав**: (хто?) **нестиму** (що? чие? звідки?).

*Методична вказівка:* Учні пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь, притримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей.

- Відповіді на предметно-смислові запитання до тексту:

1. Що пташка приносила в дзьобику, щоразу прилітаючи до гнізда? 2. Чому бабуся назвала пташку працювитою? 3. Петрик побачив працювиту пташку. А сам яким був? Що говориться про Петрика на початку оповідання?

- Робота з методикою доповнення тексту.

Теплого весняного дня бабуся Марія \_\_\_\_\_ свого онука Петрика до лісу.

Першокласник Петрик \_\_\_\_\_ ледаченьким хлопчиком. Збираючись до лісу, бабуся \_\_\_\_\_ йому \_\_\_\_\_ вузлик з їжею й водою. Петрикові вузлик \_\_\_\_\_ дуже важким. Бабуся \_\_\_\_\_ їжу сама, а Петрикові \_\_\_\_\_ тільки пляшку з водою.

Прийшовши до лісу, бабуся з внуком \_\_\_\_\_ відпочити. Вони \_\_\_\_\_, як до куща \_\_\_\_\_ маленька пташка. В дзьобику вона \_\_\_\_\_ волосинку. Петрик тихенько \_\_\_\_\_ й \_\_\_\_\_ на кущ. Він \_\_\_\_\_ велике волосяне гніздо.

Пташка швидко \_\_\_\_\_ до куща, щоразу \_\_\_\_\_ по волосинці.

Петрик від подиву й хвилювання \_\_\_\_\_, широко відкривши очі.

- Бабусю, - пошепки \_\_\_\_\_ він, - невже вона по волосинці \_\_\_\_\_ і \_\_\_\_\_ таке велике гніздо?

- Так, по волосинці, - \_\_\_\_\_ бабуся. – Це працювита пташка.

Петрик \_\_\_\_\_ задуманий.

Через хвилину він \_\_\_\_\_:

- Бабусю, я \_\_\_\_\_ з лісу ваше пальто.”

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти.

Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть



слово і заповніть пропуск.

Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі”

- Самостійний переказ.

- Відповіді на смислові запитання

1. Що означає: бути працьовитим? 2. Що вирішив зробити Петрик по дорозі додому? 3. Закінчи речення: „Якщо маленька пташка трудиться, не лінується, то й маленькі діти.....”.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Проблема застосування структурного аналізу розуміння тексту учнями в разі наявності у них порушень пізнавальної діяльності, спричинених затримкою психічного розвитку, потребує подальших розвідок з урахуванням багатокомпонентності процесу розуміння тексту в цілому та обмежених можливостей його реалізації при порушеному онтогенезі пізнавальної сфери.

### Список використаних джерел

1. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / А.В. Антонов. – К.: Наук. думка, 1988. – 182 с.; 2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е. Л. Гончарова ; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – М., 2009. – 40 с.; 3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 158 с.; 4. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння : текст як об'єкт розуміння / О.М. Корніяка. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1990. – 48 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antonov A. V. Ynformatsyya: vospryyaty e y ponymanye / A.V. Antonov. – K.: Nauk. dumka, 1988. – 182 s.; 2. Honcharova E.L. Rannye etapy stanovlenyya chytatel'skoy deyatel'nosty v norme y pry otklonyenyakh v razvytyy : avtoref. dyss. ...d-ra psykhol. nauk : 19.00.10 / E. L. Honcharova ; Yn-t korrekts. pedahohyky RAO. – M., 2009. – 40 s.; 3. Zhynkyn N. I. Rech' kak provodnyk ynformatsyy / N.I. Zhynkyn. – M.: Nauka, 1982. – 158 s.; 4. Korniyaka O. M. Labirynty rozuminnya : tekst yak ob'yekt rozuminnya / O.M. Korniyaka. – K.: T-vo „Znannya” URSR, 1990. – 48 s.

**Olena Milevska. Using the structural analysis of text comprehension in teaching pupils with mental retardation.** The article deals with the psychological and methodological approaches to the problem of formation of text comprehension in pupils with mental retardation, in particular draws attention to the importance of understanding the structural analysis of the text. In modern science, the understanding of the mechanism is defined as the activity that is implemented in the plane of cognitive functions and contains procedural and efficient components. Understanding of the text takes place at different levels (syntactic, semantic, pragmatic) and indirect

speech and thinking function, personal experiences and sensory processes. The aggregate level, components and operations involved in the process of understanding the text, make up the structure of understanding. Accordingly, the formation of teacher understanding of the text students becomes more difficult in the presence of cognitive impairment that occurs in the case of mental retardation. Work on understanding the text would require the teacher implementation of structural analysis of text comprehension by pupils, accounting data on the structure of the process of understanding about the features of cognitive activity and mastering features of the structural components of understanding of the text students with mental retardation, as well as the correlation of these data with modern didactics and methodological approaches about learning to read children with cognitive activity.

The paper proposes practical application of structural analysis of the material understanding of the text, which will orient teachers in the organization of such work.

**Key words:** text, text analysis, structural components of understanding, students with mental retardation.

Received 10.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 14.06.2015

**УДК 364-78:75**

**О.М. Опалюк**  
[sedoy74@ukr.net](mailto:sedoy74@ukr.net)

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРИКЛАДНІ МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

---

Opaliuk O.M. Techniques of fine arts in applied methods of social work / O.M. Opaliuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 203–213

---

**О.М. Опалюк. Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи. У статті розглянуто особливості впровадження нетрадиційних**

технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи. Образотворче мистецтво відіграє велику роль у формуванні гармонійної особистості. Зокрема, нетрадиційне малювання значною мірою впливає на розвиток художнього смаку дітей і являється однією з складових частин загального процесу її виховання. Способом нетрадиційного малювання можна роздивитись внутрішній світ дитини, відчувати її неповторність і своєрідність, визначити емоційний стан, якісь скриті комплекси, проблеми чи страхи. Образи, які виникають в уяві дитини і відтворюються на папері, здатні допомогти виявити та передати таким безпечним і своєрідним способом всі ті думки, почуття, прагнення та бажання, які так складно передати словами. Нетрадиційне малювання і образотворча діяльність відіграють важливу роль в основному психічному та інтелектуальному розвитку дитини. Адже орієнтуватися потрібно не на кінцевий продукт – власне малюнок, а на сам процес малювання, в ході якого дитина виражає свою індивідуальність та формує ряд можливостей.

У статті проаналізовано особливості вивчення нетрадиційних технік образотворчого мистецтва студентами та засвоєння ними теоретичних знань і набутих практичних вмінь. У статті висвітлено сутність, структуру та поетапність впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи, що забезпечує успішність проведення нетрадиційних уроків образотворчого мистецтва та арт-терапевтичних занять, розглянуто основні поняття, які описують цей процес. У статті описано особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи для розвитку творчих здібностей та проведення арт-терапії.

Доведено, що малювання — найбільш природний і захопливий вид діяльності дітей та дорослих, у якому вони реалізують потребу самовираження, формують естетичний смак, відчуття гармонії, розширюють кругозір, розвивають творчі здібності, дрібну моторику рук, художнє сприйняття життя.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, нетрадиційні техніки, прикладні методики, соціальна робота, креативність, творче мислення, творчі здібності, зображувальна діяльність, образотворча діяльність, естетичний вплив, творча активність дітей, творчість.

**О.М. Опалюк. Особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства в прикладные методики социальной работы.** В статье рассмотрены особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства в прикладные методики социальной работы. Изобразительное искусство играет

большую роль в формировании гармоничной личности. В частности, нетрадиционное рисование в значительной степени влияет на развитие художественного вкуса детей и является одной из составных частей общего процесса ее воспитания. Способом нетрадиционного рисования можно разглядеть внутренний мир ребенка, почувствовать ее неповторимость и своеобразие, определить эмоциональное состояние, какие-то скрытые комплексы, проблемы или страхи. Обиды, которые возникают в воображении ребенка и воссоздаются на бумаге, способны помочь выявить и передать таким безопасным и своеобразным способом все те мысли, чувства, стремления и желания, которые так сложно передать словами. Нетрадиционное рисование и изобразительная деятельность играют важную роль в основном психическом и интеллектуальном развитии ребенка. Ведь ориентироваться нужно не на конечный продукт - собственно рисунок, а на сам процесс рисования, в ходе которого ребенок выражает свою индивидуальность и формирует ряд возможностей.

В статье проанализированы особенности изучения нетрадиционных техник изобразительного искусства студентами и усвоение ими теоретических знаний и приобретенных практических умений. В статье отражена сущность, структура и поэтапное внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства в прикладные методики социальной работы, которая обеспечивает успешность проведения нетрадиционных уроков изобразительного искусства и арт-терапевтических занятий, рассмотрены основные понятия, которые описывают этот процесс. В статье описаны особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства в прикладные методики социальной работы для развития творческих способностей и проведения арт-терапии. Доказано, что рисование - наиболее естественный и увлекательный вид деятельности детей и взрослых, в котором они реализуют потребность самовыражения, формируют эстетический вкус, ощущение гармонии, расширяют кругозор, развивают творческие способности, мелкую моторику рук, художественное восприятие жизни.

**Ключевые слова:** изобразительное искусство, нетрадиционные техники, прикладные методики, социальная работа, креативність, творческое мышление, творческие способности, изобразительная деятельность, эстетическое влияние, творческая активность детей, творчество.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Твори мистецтва, на протязі всієї історії існування цивілізації, ставали

яскравим відображенням людських мрій, бажань і пристрастей, відображенням великих подвигів та перемог, глибоких розчарувань та трагічних втрат. Заняття мистецтвом слугувало людям засобом звільнення від напруги і стресів, допомагало у вирішенні величезного спектру проблем, створювало душевний комфорт, наповнювало життєвою енергією, відновлювало життєві сили, виступало засобом психологічного і духовного відродження.

З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва. Не слід очікувати від дітей миттєвих успіхів і геніальних творів, адже не це є головною метою малювання. Усі діти по-своєму талановиті, кожна має творчий потенціал, який позитивно впливає на формування особи в цілому та її естетичні уподобання, зокрема. Кожна дитина – індивідуальність, і для кожної необхідно знайти підхід. В першу чергу слід її зацікавити, бо кожна робота, тим паче малювання повинно проходити із задоволенням. Отже, при нетрадиційному малюванні дитина може сміливо виражати свої почуття та емоції, малювати без заборон і правил, що ще більше її заохочуватиме. Малюючи фарбами, можна сміливо змішувати кольори, використовувати руки, пальчики, інші підручні предмети, які допоможуть у створенні творчих робіт. Важливо не обмежуватись лише запрограмованими видами образотворчої діяльності, а творчо підходити до цього процесу. При нетрадиційному малюванні дитина розвиває творчі здібності і талант.

**Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій** свідчить, що образотворча діяльність відіграє велике значення для всебічного розвитку особистості. У процесі роботи з нетрадиційними техніками образотворчого мистецтва в дітей формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Під час зображувальної діяльності дитина має можливість доступними засобами виразити свій емоційний стан, своє ставлення до навколишнього світу, вчиться самостійно створювати прекрасне, помічати його в повсякденному житті, у творах мистецтва саме нетрадиційними техніками образотворчого мистецтва. Над цією темою працювали: Використання нетрадиційних технік малювання як засіб розвитку творчості в дітей дошкільного віку. Дайджест 2. Упорядник Н.В. Погрібняк, А.Ф. Михайліченко 2010 – 100 с. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова О.М. та інших. Малювання з дітьми дошкільного віку: нетрадиційні техніки, планування, конспекти занять. – М.: Сфера, 2005. Федорова О.П., вихователь ДНЗ №67 Харківської міської ради,

«Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку у зображувальній діяльності засобами нетрадиційного малювання», 2012, 77ст.

Під час виконання творчих робіт в нетрадиційних техніках в дитини відбувається тренування рухів пальців рук. Відомо, що розвиток зон мозку, які відповідають за мовлення, відбувається під впливом імпульсів, що йдуть від пальців. Якщо розвиток рухів пальців відстає, то затримується і розвиток мовлення, хоча загальна фізична активність дитини при цьому може бути нормальною. Стимулювання мовленнєвого розвитку дітей шляхом тренування пальців рук є одночасно й підготовкою руки до письма. Таким чином, стає зрозумілою важливість засвоєння дітьми вмінь і навичок із зображувальної діяльності саме в цьому найкраще допоможуть нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва які доцільно буде впроваджувати в прикладні методики соціальної роботи. Мета введення нетрадиційних технік на заняттях в прикладні методики соціальної роботи – створювати стійку мотивацію, прагнення висловити своє ставлення, настрій образ та проводити арт-терапію.

Тому метою нашого дослідження є розкриття сутності впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи.

**Виклад основного матеріалу. Здібності** - індивідуальні особливості, що забезпечують успіх у діяльності й легкість оволодіння нею. Здібності виявляються в швидкості, глибині і міцності оволодіння способами та прийомами діяльності.

Будь-яка діяльність вимагає від людини не однієї здібності, а багатьох. **Творчі здібності** – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду. Основні показники **творчих здібностей**:

- швидкість думки - кількість ідей, що виникають в одиницю часу.
- гнучкість думки - здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.
- оригінальність - здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних при послідовному логічному аналізі.

Творчі здібності розвивають креативність.

**Креативність** — (лат. creatio — створення) — новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до просування принципово нових ідей, що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора»[2].

**Креативне мислення** – це комбінація особистих властивостей і особливостей характеру. Діяльність людини може вважатися креативною, якщо вона включає в себе нові або унікальні підходи та методи вирішення різних проблем і може виражатися як у створенні всесвітньо відомих шедеврів, так і в умінні вирішувати повсякденні питання. Ключовим елементом, необхідним для креативності, є мотивація. Цей факт узгоджується з визначенням креативного мислення, у якому особистість сама визначає для себе спонукання, необхідне для здійснення великих справ. Креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, свіже рішення соціальних проблем тощо.

Залучаючи дітей до нетрадиційного малювання ми можемо спостерігати за унікальною палітрою індивідуальностей. І навіть якщо дитина після відвідування занять по образотворчому мистецтву не стане художником, вони залишать “культурний слід” у формуванні її особистості.

Світ мистецтва безмежний. Пізнавати його ми будемо не день, не рік, а все життя. Тому, починаючи з дошкільного навчального закладу, педагог покликаний розвивати в дітей художній смак, виховувати важливу для людини якість – любов до мистецтва, до прекрасного. Зорові образи, створені мистецтвом, легко запам’ятовуються й залишаються в пам’яті надовго. Вони збагачують емоційний світ, учать яскравіше сприймати навколишнє життя.

Витоки творчих сил людини йдуть із дитинства, з того часу, коли творчі прояви часто мимовільні та життєво необхідні. Дитяча художня творчість має свої особливості, тож необхідно навчитися керувати особливостями її виявлення, розробляти методи, що пробуджують та розвивають дитячу творчість. Під поняттям розвитку творчої активності дитини ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дітей, що відбуваються внаслідок розвитку вмінь та навичок мистецької діяльності. Науковці відводять значну роль заняттям художньою діяльністю, а також усій виховній роботі з дітьми щодо розвитку в них уміння сприймати красу в навколишньому світі та в творах мистецтва, які відіграють велику роль у загальному і творчому розвитку дитини. Інтерес до образотворчої діяльності дітей зумовлюється його важливістю для розвитку особистості дитини, і з роками потреба в ній не послаблюється, а ще більше зростає.

Образотворча діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Образотворча діяльність надає можливість доступними



засобами висловити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

Сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації образотворчої діяльності дітей набуває вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; виразні засоби скульптури – в ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури у конструктивній творчості дітей.

Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожної дитини. Таке завдання вимагає особливої уваги. Під час виконання дітьми завдань їм необхідно надавати допомогу. Слід намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості.

У процесі зображувальної діяльності забезпечується всебічне виховання дошкільників: сенсорне, розумове, естетичне, моральне, трудове.

Нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва тісно пов'язана з сенсорним вихованням. Безпосереднє, чуттєве знайомство з предметами та явищами, з їхніми властивостями та якостями складають лінію сенсорного виховання, а зображувальна діяльність – це специфічне образне пізнання дійсності. Для того щоб намалювати, зліпити будь-який предмет, попередньо потрібно добре з ним ознайомитись. Формування уявлень про предмети потребує засвоєння знань про їхні властивості та якості, форму, колір, величину, положення в просторі. Діти знаходять ці якості, порівнюють предмети, знаходять схожість та відмінність, тобто виконують розумові дії. Таким чином, зображувальна діяльність сприяє сенсорному вихованню, розвитку наочно-образного мислення.

Навчання образотворчій діяльності з впровадженням нетрадиційних технік образотворчого мистецтва сприяє формуванню таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. У процесі спостережень, при обстеженні предметів та їхніх частин перед зображенням, дітей вчать виділяти форму предметів та їхніх частин, величину і розміщення частин у предметі, колір. Зображення різних за формою предметів потребує їх зіставлення та встановлення відмінностей. Разом з тим діти вчаться порівнювати предмети, явища та

виділяти в них загальне та відмінне, об'єднувати предмети за схожими ознаками.

На заняттях із образотворчої діяльності впроваджуються нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва які дають можливість розвивати мовлення дітей: засвоєння назв форм, кольорів та їх відтінків, просторових позначень сприяє збагаченню словника; висловлювання в процесі спостережень за предметами та явищами, при обстеженні предметів, а також при розгляданні ілюстрацій, репродукцій картин художників позитивно впливають на розширення словникового запасу та формування зв'язного мовлення. Використання образних порівнянь, віршів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку виразного мовлення.

При проведенні таких цікавих занять виникають сприятливі умови для формування таких якостей, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. Велике значення зображувальної діяльності полягає в тому, що вона є засобом естетичного виховання.

У процесі зображувальної діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття[3].

Для естетичного виховання дітей та для розвитку їх зображувальних здібностей велике значення має знайомство з творами образотворчого мистецтва. Яскравість, виразність образів у картинах, скульптурі, архітектурі, творах прикладного мистецтва допомагають дітям глибше та повніше сприймати явища життя та знаходити образні вираження своїх вражень у малюнках, ліпленні, аплікації. Поступово у дітей розвивається художній смак.

Дитяче образотворче мистецтво має суспільний напрям. Значення занять зображувальною діяльністю для морального виховання полягає в тому, що в процесі цих занять у дітей виховуються морально-вольові якості: потреба та вміння доводити розпочату справу до кінця, зосереджено та цілеспрямовано займатися, допомагати товаришу, долати труднощі і т. п. Зображувальна діяльність повинна використовуватися для виховання доброти, справедливості, для поглиблення тих благородних почуттів, які у них виникають.

Формування працелюбності пов'язане з розвитком таких вольових якостей особистості, як увага, наполегливість, витримка. У дітей виховується вміння працювати, досягати бажаного результату.

У процесі зображувальної діяльності поєднується розумова та фізична активність. Для створення малюнка, скульптури, аплікації необхідно докласти зусиль, виконати ті чи інші дії, оволодіти певними вміннями.

Отже, твори образотворчого мистецтва формують інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне здоров'я.

Основним засобом вираження себе вже на ранніх стадіях життя є малювання. Заняття малюванням розвивають дитину в цілому, прилучають її до найголовнішого – процесу творчості. Тільки в малюванні діти із самого початку вільні від обмежень (знання нотної грамоти у музиці, уміння виразити свою думку в літературі), і тому малювання з усіх видів художньої творчості їм найближче. Гранично обмежені в художніх засобах, щоб розвинути свою думку, діти, спираючись на свій творчий інстинкт, знаходять дивовижні рішення, самостійно відкривають образотворчі закони. Мобілізуючи розумову діяльність, малювання прискорює процеси розвитку просторового мислення, образного бачення, розвиває розумові здібності, спостережливість дітей, відчуття гармонії.

Оволодіння нетрадиційних технік образотворчого мистецтва техніками малювання, та сам процес художнього зображення є школою підготовки руки дитини до письма, пізнання навколишнього середовища, формування основ математики, розвитку психічних процесів, є лікувальною терапією психіки дитини, підґрунтям для діагностування інтелекту та психічного здоров'я дитини, розвитку мовлення. Тож малювання для дитини дошкільного віку – школа інтелектуального розвитку.

Отже, творчість – важлива складова системи виховання, в ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий та соціальний. Вона лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок, саме тому так важливо сформувати у дітей основи творчості.

**Висновки.** Отже, використання нетрадиційних технік в прикладних методиках соціальної роботи допомагає дітям та дорослим подолати негативні емоції. Тобто мимоволі здійснюється психологічна корекція, яка допомагає знімати негативні емоційні переживання дітей. Це сприяє підвищенню рівня самооцінки, самоповаги та нейтралізації захисних симптомокомплексів (тривожність, недовіра до себе, відчуття меншовартості, ворожості, конфліктності, труднощів у спілкуванні), спричинених внутрішніми конфліктами особистості. Тому завданням соціального працівника є навчати дітей відтворювати навколишній світ, творчо мислити, уявляти, а також позбаватись негативних емоцій та переживань, що виникають у школяра в ході виконання практичних завдань з образотворчого мистецтва. Підсумовуючи сказане, варто наголосити, що учень може погано читати, писати, лічити, але чудово малювати. Отже, у нього добре розвинено почуття прекрасного.

### **Список використаних джерел**

1. **Барнич, О. В.** Проблема розвитку творчих здібностей

молодших школярів у художній спадщині українських педагогів (др. пол. XIX - XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Барнич. — Чернігів: ; Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2011. — 19 с. **2. Василькевич, Я.** Проблема діагностики творчих здібностей у діяльності психологічної служби ВНЗ / Я. Василькевич // [Рідна школа](#). — 2008. — № 10. — С. 43-45. **3. Грек О. М.** Візуальна креативність у структурі візуально-мислиннєвої діяльності / О. М. Грек // [Наука і освіта](#). — 2007. — N 4-5. — С. 31-35. **4. Григор'єва, А. А.** Розвиток творчих здібностей студентів у позанавчальній діяльності / А. А. Григор'єва // [Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер.: Педагогіка](#). — 2009. — N 2. — С. 211-215. **5. Гуменюк, С. М.** Особливості розвитку творчих здібностей розумово відсталих дітей на заняттях з образотворчого мистецтва / С. М. Гуменюк // [Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія](#). — 2011. — Вип. 3. — С. 54-58. **6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: моногр.** / Держ. фонд фундамент. дослідж. М-ва освіти і науки України / Ред.: В.О. Моляко; О.Л. Музика. — Житомир: Рута, 2006. — 320 с. — с. 306-319. **7. Лобода, О. В.** Креативність як основа психічного здоров'я особистості / О. В. Лобода // [Наука і освіта](#). — 2010. — № 3. — С. 61-65. **8. Пов'якель, Н. І.** Теоретико-методологічні проблеми креативності в структурі професійного мислення психолога-практика / Н. І. Пов'якель // [Наука і освіта](#). — 2010. — Спец. вип.: проект "Когніт. процеси та творчість". — С. 21-25.

### Spisok vikoristanikh dzherel

**1. Barnich, O. V.** Problema rozvitku tvorchikh zdibnostej molodshikh shkolyariv u khudozhnij spadshhini ukraïns'kikh pedagogiv (dr. pol. XIX - XX st.): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / O. V. Barnich ; CHernigiv. nats. ped. un-t im. T.G. SHevchenka. — CHernigiv, 2011. — 19 s. **2. Vasil'kevich YA.** Problema diagnostiki tvorchikh zdibnostej u diyal'nosti psikhologichnoï sluzhbi VNZ / YA. Vasil'kevich // Ridna shk . — 2008. — № 10. — S. 43-45. **3. Grek O. M.** Vizual'na kreativnist' u strukturi vizual'no-mislinnevoï diyal'nosti / O. M. Grek // Nauka i osvita . — 2007. — N 4-5. — S. 31-35. **4. Grigoreva A. A.** Rozvitok tvorchikh zdibnostej studentiv u pozanavchal'nij diyal'nosti / A. A. Grigor'eva // Nauk. zap. Ternop. nats. ped. un-tu. Ser.: Pedagogika . — 2009. — N 2. — S. 211-215. **5. Gumenyuk, S. M.** Osoblivosti rozvitku tvorchikh zdibnostej rozumovo vidstalikh ditej na zanyattyakh z obrazotvorchogo mistetstva / S. M. Gumenyuk // Visn. Kam'yanets'-Podil. nats. un-tu im. I. Ogienka. Korekts. pedagogika i psikhologiya . — 2011. — Vip. 3. — S. 54-58. **6. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriya, metodika, rezul'tati doslidzhen': monogr.** / Derzh. fond fundament. doslidzh. M-va osviti i nauki Ukraïni /

Red.: V.O. Molyako; O.L. Muzika. — ZHitomir: Ruta, 2006. — 320 s. — s. 306-319. **7. Loboda, O. V.** Kreativnist' yak osnova psikhichnogo zdorov'ya osobistosti / O. V. Loboda // Nauka i osvita . — 2010. — N 3. — S. 61-65. **8. Povyakel', N. I.** Teoretiko-metodologichni problemi kreativnosti v strukturi profesijnogo mislennya psikhologa-praktika / N. I. Pov'yakel' // Nauka i osvita . — 2010. — Spets. vip.: proekt "Kognit. protsesi ta tvorchist'". — S. 21-25.

**O.M. Opaliuk. Techniques of fine arts in applied methods of social work.** The article deals with the introduction of traditional and unconventional techniques of fine arts into applied methods of social work. Fine arts play an important role in the formation of an all-round personality. In particular, unconventional drawing influences greatly the development of children's artistic tastes and is one of the parts of their education. Besides, by means of unconventional drawing one can see the inner world of a child, feel his uniqueness and originality, define the emotional state, some hidden problems or fears. The images emerged in child's imagination and reproduced on paper help to safely identify and represent all the ideas, feelings, intentions and desires which are difficult to put into words. Unconventional drawing and fine arts play an important role in psychical and intellectual development of a child. In fact they are focused not on the result, a picture, but on the process of drawing, during which a child expresses his individuality and forms different skills.

The article gives the analysis of studying theory and practice of traditional and unconventional techniques of fine art by students. The content, structure and stages of introduction of unconventional techniques of fine art into applied methods of social work given in the article result in successful art therapy and unconventional lessons of fine arts, the basic concepts of which are also described.

It is proved that drawing is the most natural and catching activity for children and adults, in which they realize the need of self-expression, form aesthetic taste, feeling of harmony, broaden outlook, develop creativity, fine motor skills, and artistic perception of life.

**Key words:** fine arts, unconventional techniques, applied methods, social work, creativity, creative thinking, creative skills, graphic activity, aesthetic influence, children's creative work.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 376 : 616.89 – 008. 434 – 053.4

Г.І. Парфьонова  
[anuta-2010-11@mail.ru](mailto:anuta-2010-11@mail.ru)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

---

Parfyonova G.I. Theoretical and methodological basis for the formation of oral coherent speech of children with motor alalia / G.I. Parfyonova // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 214–222

---

**Г.І. Парфьонова. Теоретико-методичні основи формування усного зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією.** У статті висвітлені лінгводидактичні основи формування усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Визначені основні напрями організації логопедичної роботи, зокрема: мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності, потреба у внутрішньому програмуванні та зовнішньомовленнєвій діяльності, що ґрунтується на творчості, стимулює бажання продумувати зміст, правильність словесного оформлення, виробляти самостійне зв'язне висловлювання. Схарактеризовані три аспекти розвитку мови та мовлення дітей дошкільного віку. При формуванні усного зв'язного мовлення дітей слід розмежовувати два взаємопов'язані і взаємозумовлені психолінгвістичні поняття: мовленнєві навички і мовленнєві вміння. Комунікативно-мовленнєві вміння включають уміння правильно добирати стиль мовлення, вживати найефективніші, найточніші і найвиразніші мовні засоби, враховуючи екстралінгвістичні фактори. Методика формування зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією повинна містити комплекс завдань, спрямованих як на розвиток розуміння та формування потреби в активній мовленнєвій діяльності. До таких завдань слід відносити вправи на розвиток уваги до мовлення, вміння прислуховуватися до зверненого мовлення, роботу над розумінням змісту, розвиток позитивної мотивації. Особливу увагу слід надавати створенню мовленнєвого середовища.

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, мовні здібності, мовленнєві навички і вміння, алалія.

**Г.И. Парфенова. Теоретико-методические основы формирования устной связной речи у детей с моторной алалией.** В статье освещены



лингводидактические основы формирования устной связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией. Определены основные направления организации логопедической работы, в частности: мотивация коммуникативно-речевой деятельности, потребность во внутреннем программировании и внешнеречевой деятельности, которая основана на творчестве, стимулирует желание продумывать содержание, правильность словесного оформления, производство самостоятельного связного высказывания. Охарактеризованы три аспекта развития языка и речи детей дошкольного возраста. При формировании устной связной речи детей, следует разграничивать два взаимосвязанных и взаимообусловленных психолингвистических понятия: речевые навыки и речевые умения. Коммуникативно-речевые умения включают умение правильно подбирать стиль речи, употреблять эффективные, точные и выразительные языковые средства, учитывая экстралингвистические факторы. Методика формирования связной речи у детей с моторной алалией должна содержать комплекс задач, направленных на развитие понимания и формирование потребности в активной речевой деятельности. К таким заданиям следует относить упражнения на развитие внимания к речи, умение слушать обращенную речь, работу над пониманием содержания, развитие положительной мотивации. Особое внимание следует уделять созданию речевой среды.

**Ключевые слова:** связная речь, языковые способности, речевые навыки и умения, алалия.

Усне зв'язне мовлення є показником освіченості та загальної культури людини, а для дітей дошкільного віку — одним із інформативних показників рівня психічного розвитку й пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим сучасні вчені надають важливого значення дослідженням різних аспектів формування усного мовлення у дітей як із нормальним перебігом природного розвитку, так і з обмеженими психофізичними можливостями, а саме: формування граматичних умінь у дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Ілляшенко, Н. Стадненко, Р. Тригер, С. Шевченко та ін.), порушення усного і писемного мовлення у школярів із дитячим церебральним паралічем (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, М. Малофєєв, О. Мастюкова, В. Тищенко, Л. Халілова та ін.), особливостей мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Л. Бартенєва, Л. Вавіна, О. Жильцова, С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Аналіз лінгвістичної, спеціальної психолого-педагогічної і методичної літератури дає підстави стверджувати, що формуванню



усного зв'язного мовлення дітей із моторною алалією приділяється недостатня увага, психолого-педагогічні, теоретично-методичні дослідження ґрунтовно не розкрили цієї важливої проблеми. Сучасний процес формування усного зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією вимагає нових підходів і визначення ефективних методів засвоєння мови й формування усного зв'язного мовлення, як основи комунікації. У зв'язку з цим, *метою* є дослідження науково-теоретичних основ формування усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Завданнями* є: визначення основних напрямів організації логопедичної роботи при моторній алалії.

Зв'язне мовлення має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, воно позитивно впливає на формування таких її важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвиненого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості [1].

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох напрямках – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс). Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває усі істотні сторони свого предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв). У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Діяльнісний компонент зумовлюється процесами утворення й сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Особистісний – тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Результатом і продуктом зв'язного мовлення є **текст** – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість та прагматична настанова (Н. Головань, Л. Варзацька, В. Мельничайко, М. Пентилюк).

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна, що реалізується у *діалозі* та *монологі* – двох основних формах. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які зумовлюють зміст і характер методики їх формування. Лінгвістика протиставляє діалогічне та монологічне мовлення, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи [1, с. 393].

Встановлено, що вже у старшому дошкільному віці зв'язне мовлення

досягає досить високого рівня. Під час спілкування діти можуть давати точну, коротку або розгорнуту (залежно від ситуації) відповідь, зрозумілу для навколишніх людей. Старші дошкільники здатні брати активну участь у бесіді, висловлювати доречні репліки, вчасно реагувати на чужі висловлювання, формулювати запитання. Характер діалогу дітей певною мірою залежить від змісту їхньої спільної діяльності (Г. Леушина, М. Лісіна).

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Коненко, С. Ласунова, Т. Постоян, О. Смирнова, О. Ушакова та ін.) доводять, що на шостому році життя дитина може бути переконливою, послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, наводити аргументи. У старших дошкільників активно розвивається мовленнєво-творча діяльність, яка за умови правильно організованого навчання сприяє розвитку початкових літературно-художніх здібностей дітей, стимулює та збагачує інші види дитячої творчості (Н. Гавриш, Н. Орланова).

Отже, особливості розвитку зв'язного мовлення на різних вікових етапах визначають характер педагогічних дій, спрямованих на формування дитячого мовлення. Мовленнєва діяльність супроводжує все, чим живе дитина, й розвивається разом із нею. Зв'язне мовлення є самостійним видом мовленнєво-мислиннєвої діяльності, разом з тим виконує важливу роль в процесі виховання і навчання, оскільки воно виступає засобом отримання знань та контролем за ними. У сучасних психологічних і методичних дослідженнях відмічається, що вміння і навички зв'язного мовлення при спонтанному розвитку не досягають рівня, потрібного для повноцінного оволодіння новими знаннями, що підтверджує необхідність організації спеціального навчання. Результатом розвитку мовлення й навчання мови є формування мовних здібностей, мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Це передбачає вивчення процесу оволодіння мовою та закономірностей розвитку мовлення на різних вікових етапах дитинства. Оволодіння мовою і мовленням як засобом спілкування відбувається на спеціально організованих заняттях і в процесі загального розвитку, навчання, виховання та життєдіяльності дитини, *є предметом дошкільної лінгводидактики*. Дослідження проблеми розвитку мовлення та навчання мови (А. Богуш, Ф. Сохін, С. Ушакова й ін.) дозволили окреслити та теоретично обґрунтувати три аспекти розвитку мови та мовлення дітей дошкільного віку: *структурний* (формування різних структурних рівнів мови — фонетичного, лексичного, граматичного); *функціональний* або *комунікативний* (формування навичок володіння комунікативними засобами, розвиток зв'язного мовлення, форм мовленнєвого спілкування — діалогу та монологу); *когнітивний* або *пізнавальний* (формування здатності до елементарного усвідомлення явищ мови та мовлення). Навчання мови відбувається через два взаємопов'язані процеси: 1) *усвідомлення й перетворення мовленнєвого досвіду під впливом знань про мову*; 2) *комплексне застосування дитиною мовних і немовних*

засобів із метою використання одиниць мови для мислення, спілкування й усвідомлення власної особистості в процесі життєдіяльності, наповнення й конкретизації елементарних знань про мову матеріалом мовленнєвого досвіду. Взаємозумовленість цих процесів у навчально-виховній роботі з дошкільниками недостатньо конкретизована насамперед через відсутність сучасних діагностичних методик мовленнєвого розвитку, які б базувалися на трьох аспектах розвитку мови та мовлення дітей дошкільного віку: *структурному, комунікативному й пізнавальному*.

К. Крутій визначає такі головні напрями мовної освіти дітей дошкільного віку: *лінгвістичний* (охоплює фонетику, лексику, граматику і синтаксис української мови); *мовленнєво-діяльнісний* (передбачає активну участь дитини у процесі опанування мовою і мовленням); *комунікативний* (полягає у переорієнтації мети навчання дітей дошкільного віку на формування комунікативних умінь і навичок за умови врахування мовленнєвих можливостей кожної дитини); *національно-культурологічний* (передбачає засвоєння дітьми культурного досвіду українського й інших народів).

Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку і Базовий компонент дошкільної освіти як концептуальна основа державних вимог до освіченості дошкільників, визначають вимоги до мовленнєвого розвитку дітей, що включають наявність мовної здібності, оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками, тобто культурою спілкування, в процесі навчання мови і мовлення. Оскільки основна проблема, з якою стикається дитина з порушеннями мовлення з раннього віку, — труднощі встановлення взаємин з оточуючими, яким належить провідна роль у забезпеченні умов комунікативної діяльності, то саме формування механізму здатності до спілкування є основним підґрунтям розвитку зв'язного мовлення в цілому. Розвиток мовленнєвого спілкування потребує, з одного боку, розвитку навичок усного мовлення, а з іншого — первісного усвідомлення знакової системи мови й осмислення мовних значень у процесі освоєння структур мовлення, зокрема мовленнєвих дій, мовленнєвих операцій, мовленнєвого акту, мовленнєвої ситуації. У зв'язку з цим у формування усного зв'язного мовлення дітей слід розмежовувати два взаємопов'язані і взаємозумовлені психолінгвістичні поняття: *мовленнєві навички* і *мовленнєві вміння*. Комунікативно-мовленнєві вміння — це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і навичок залежно від мети, ситуації спілкування і співрозмовника. Вони включають уміння правильно добирати стиль мовлення, вживати найефективніші, найточніші і найвиразніші мовні засоби, враховуючи екстралінгвістичні фактори (міміку, жести, інтонацію) [4].

А. Богуш визначає мовну здібність як соціальне явище, що формується у процесі спілкування, та сукупність мовленнєвих навичок і вмінь на ґрунті вроджених структур [1]. Мовна здібність, за О. Шахнаровичем, — це набір неусвідомлених знань про мову, правила дії

з матеріалом мови, яка дає можливість створювати нові висловлювання [6].

*Мовленнєва навичка*, за О. Леонтьєвим, це мовленнєва операція, що характеризується певними параметрами: неусвідомленість, повна автоматичність, відповідність нормі мови, нормальний темп виконання, стійкість. У нашому розумінні — це такі навички, якими дитина оволодіває несвідомо, тобто не здогадуючись, що володіє повним автоматизмом мовленнєвої операції у відповідності до мовної норми. В умовах організованого мовного і мовленнєвого навчання дитина усвідомлює власне мовлення, свої мовленнєві навички, тобто навичка сформована, якщо ці параметри властиві тому, кого навчають.

*Мовленнєві вміння* — це використання «мовних механізмів із різною метою спілкування» [4]. За визначенням А. Богуш, це мовна здібність, що стає можливою в результаті сформованості мовленнєвих навичок [1].

Теоретичний аналіз сучасної науково-методичної літератури з питань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку свідчить, що одні науковці значну увагу у формуванні мовленнєвого спілкування надають середовищу (К. Крутій, Н. Маковецька), інші (М. Гелемєєва, Т. Пироженко, С. Хаджирадєва) вбачають ефективність мовленнєвого розвитку в організації цілеспрямованої педагогічної роботи у сенситивний період, особливо на 6-му році життя, і в стосунках між людьми як рівноправними суб'єктами й партнерами та в активній взаємодії з дорослими й однолітками [3; 4; 5].

Дослідники Г. Богомазов і О. Вінарська зазначають, що паралінгвістичні фонетичні засоби мовлення, артикуляційні й перцептивні, які вже функціонують у домовленнєвому періоді розвитку дитини, слугують базою, на якій у мовленнєвому середовищі починає складатися система мовних узагальнень. При дефектах паралінгвістичних фонетичних механізмів виникають системні порушення мовлення, що стосуються не тільки фонетичних механізмів високого рівня, але й лексичних і граматичних підсистем єдиної мовної системи [2].

Теорія ампліфікації, розроблена О. Запорожцем, як оптимальне використання можливостей кожного вікового етапу для повноцінного особистісного розвитку дитини, покладена в основу національної системи освіти й відображена у Базовому компоненті дошкільного виховання. Сутність її розкриває ідею цілісного розвитку особистості, визнання виняткової ролі в особистісному зростанні дошкільника вікових новоутворень у психічній сфері, що зумовлює необхідність своєчасного розвитку різноманітних форм діяльності, зокрема мовленнєвої, та формування мовної особистості [3; 5; 6].

Дослідження психолого-педагогічних особливостей дітей із порушеннями мовлення, проведені вітчизняними й зарубіжними науковцями Л. Бартенєвою, В. Бондарем, Р. Боскіс, Г. Каше, С. Коноплястою, Р. Левіною, В. Лубовським, Н. Пахомовою, Н. Савіною, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенком,

Т. Філічевою, Г. Чіркіною, М. Шевченко, М. Шеремет, свідчать, що у таких дітей наявні специфічні особливості загального психічного й мовленнєвого розвитку. При алалії характерними є порушення всіх підсистем мови: синтаксичної, морфологічної, лексичної і фонематичної, мовлення зовсім не розвивається або розвивається з грубими відхиленнями. У багатьох дітей з алалією відзначаються різноманітні немовленнєві порушення – неврологічні та психопатологічні. Ступінь розладу мовлення у різних дітей може бути різною і виявлятися в межах від повної (або майже повного) відсутності експресивного мовлення до незначних відхилень у функціонуванні мовних підсистем: перша (найважча), друга (середньої тяжкості) і третя (легка) ступені порушення системи мови (або, за термінологією інших авторів, перший, другий і третій «рівні розвитку (недорозвинення) мовлення»). Дітям з алалією властиві різноманітні порушення складової і фонемної структури слів (складова апроксимація) можуть призводити до синтаксичних порушень. Чисельні дослідження підтверджують наявність синтаксичних порушень на рівні зв'язного тексту у всіх дітей з алалією. Ступінь їх вираженості знаходиться в прямій залежності від ступеня порушення мовної системи. Дитина з моторною алалією не здатна відтворити почуте, вона не здатна відтворити артикуляційні устрої. При моторній алалії дитина не може відтворити певну послідовність звуків у слові. У неї не формується образ звуку, та відповідно звуковий образ слова. Вона не може знайти правильну послідовність звуків у слові та слів у реченні. Діти з моторною алалією можуть вимовляти одне й те саме слово по-різному. У таких дітей відмічаються великі труднощі в накопиченні словникового запасу, в оволодінні граматичною стороною мовлення, правильною звуковимовою та складовою структурою слова.

Порівняльне вивчення стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без порушень мовлення виявило відмінності сформованості імпресивного і експресивного мовлення, особливості стану сформованості зв'язного мовлення, а саме фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін та комунікативних навичок, що зумовлені синдромами різного ступеня вираженості й механізмами немовленнєвих і мовленнєвих порушень та передбачають комплексний підхід у процесі організації корекційної роботи. Проте взаємозумовлений характер симптоматики психофізіологічних і мовленнєвих розладів потребує різноманітних методів впливу й корекційних методик, що забезпечували б найбільший ефект. При виборі методів необхідно враховувати наявні фактори логопедичної роботи з дітьми із моторною алалією: співставлення конкретної методики з передбаченням усунення немовленнєвих (артикуляційної моторики, голосових та інтонаційних порушень) і мовленнєвих порушень; урахування особливостей мовлення дитини, типологічного й індивідуального характеру порушення; врахування відповідності методики меті корекційного процесу; здійснення логопедичної корекції у відповідності до складових усного зв'язного

мовлення (імпресивного та експресивного), зокрема діалогічної та монологічної форм.

Відтак, дослідження мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією свідчать, що останні належать до чисельної й неоднорідної групи з обмеженими психофізичними можливостями, проте ці діти мають збережений розумовий розвиток й функціональність аналізаторних систем. Для таких дітей оволодіння усним мовленням є єдиною й основною можливістю здобуття освіти, особистісного розвитку й соціальної адаптації. Відхилення від вікових нормативних показників у розвитку усного мовлення зумовлюють неспроможність такої дитини налагоджувати соціальні контакти з дорослими й однолітками та оволодіти навичками навчальної діяльності, що гальмує процес засвоєння знань, формування вмінь і навичок читання й письма в початковій школі, а також негативно позначається на особистісному розвитку дитини в цілому. Саме тому для таких дітей особливого значення набуває формування усного зв'язного мовлення як основи подальшого успішного навчання. Проведений аналіз науково-методичної літератури свідчить, що формування зв'язного мовлення є складовою основою мовленнєво-мислинєвої діяльності та посідає вагоме місце у організації ефективного навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення. Основними напрямками організації логопедичної роботи є мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності, потреба у внутрішньому програмуванні та зовнішньомовленнєвій діяльності, що ґрунтується на творчості, стимулює бажання продумувати зміст, правильність словесного оформлення, виробляти самостійне зв'язне висловлювання. Методика формування зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією повинна містити комплекс завдань, спрямованих як на розвиток розуміння та формування потреби в активній мовленнєвій діяльності. До кола таких завдань слід відносити вправи на розвиток уваги до мовлення, вміння прислуховуватися до зверненого мовлення, роботу над розумінням змісту, розвиток позитивної мотивації. Починати роботу слід з розгорнутої відповіді на питання з подальшим переходом до опису простих предметів до розповіді за картинкою з нескладним сюжетом і яскраво вираженими ознаками дії. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

### **Список використаних джерел**

- 1. Богущ А. М., Гавриш Н.В.** Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика навчання дітей рідної мови: Підручник / за ред.. А.М. Богущ. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
- 2. Винарская Е.Н.** Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов // Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М. : Астрель, 2005. – 207 с.
- 3. Запорожец А.В.** Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 2-3.
- 4. Крутій К.Л.** Можливості формування мовної особистості у

дошкільному віці // Дошкільна освіта. – Запоріжжя, 2003. – № 1. – С. 32-38. **5. Пирожено Т.** Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей // Дошкільне виховання. — 2001. – № 1. – С. 10-11. **6. Шахнарович А.М.** Проблемы психолінгвистики / А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1987. – 268 с.

### **Spysok vykorystanyh dzerel**

**1. Bogush A. M., Gavrish N.V.** Doshkil'na linhvodydaktyka: Teoriya i praktyka navchannya ditey ridnoyi movy: Pidruchnyk / za red.. A.M. Bogush. – K. : Vyshcha shk., 2007. – 542 s. **2. Vinarskaja E.N.** Vozrastnaja fonetika: ucheb. posobie dlja studentov // E.N. Vinarskaja, G.M. Bogomazov. – M. : Astrel', 2005. – 207 s. **3. Zaporozhets A.V.** Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy vsestoronnego razvitiya i podgotovki k shkole starshih doshkolnikov // Doshkol'noe vospitanie. – 1972. – № 4. – p. 2-3. **4. Krutiy K.L.** Mozhlivosti formuvannya movnoyi osobistosti u doshkil'nomu vitsi // Doshkil'na osvita. – Zaporizhzhya, 2003. – № 1. – p. 32-38. **5. Pirozhenko T.** Suchasni pidhodi do movlenneвого rozvitku ditey // Doshkil'ne vihovannya. – 2001. – № 1. – p. 10-11. **6. Shahnarovich A.M.** Problemy psiholingvistiki / A. M. Shahnarovich. – M. : Nauka, 1987. – 268 s.

**G.I. Parfyonova Theoretical and methodological basis for the formation of oral coherent speech of children with motor alalia.** The article elucidates linguodidactics bases of formation of oral coherent speech in senior preschool children with motor alalia. The main directions of the organization of speech therapy work identified in particular: the motivation of communicative-speech activity, the need for internal programming and external speech activities, which is based on creativity, stimulates the desire to think of the content, correctness verbal clearance, production of self-coherent expression. Characterized the three aspects of speech and language development in preschool children. In forming the oral coherent speech of children, should distinguish between two interrelated and interdependent psycholinguistic concepts: language skills and speech skills. Communicative-speech skills include the ability correctly choose the style of speech, to use effective, accurate and expressive language means considering the extra-linguistic factors. Technique of formation of coherent speech of children with motor alalia should contain a complex of tasks aimed at developing an understanding and formation of needs for active speech activity. To such tasks should be attributed the exercises for development attention to the speech, the ability to listen to the reverse speech, work on the understanding of the content, the development of positive motivation. Particular attention should be given to the development of speech environment.

**Key words:** coherent speech, language skills, speech skills, alalia.

Received 24.04.2015

Reviewed 16.05.2015

Accepted 14.06.2015



УДК: 376.1-053.67:37.01

**І.Г. Саранча, О.О. Толпаєва**  
[isarancha@gmail.com](mailto:isarancha@gmail.com), [juvelir\\_84@mail.ru](mailto:juvelir_84@mail.ru)

## **РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ- ТЕРАПІЇ У ПОЄДНАННІ З РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ СИСТЕМОЮ «НІРВАНА»**

---

Sarancha I.G., Tolpajeva O.O. Development of physical and emotional sphere of preschool children with mental and physical disabilities by means of art therapy in combination with rehabilitation system "Nirvana"/ I.G. Sarancha, O.O. Tolpajeva// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 223–236

---

**І.Г. Саранча, Толпаєва О.О. Розвиток фізичної та емоційної сфери дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку засобами арт-терапії у поєднанні з реабілітаційної системою «Нірвана».** У статті розглядається роль засобів арт-терапії у поєднанні з реабілітаційної системою «Нірвана» для розвитку фізичної та емоційної сфери дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями. Перш за все зроблено змістовий аналіз впливу засобів арт-терапії на розвиток емоційної сфери дошкільників з психофізичними порушеннями розвитку. При цьому зазначається на тому, що техніки арт-терапії можливо використовувати у корекційній роботі щодо подолання внутрішніх та міжособистісних конфліктів, кризових станів, травм, екзистенціальних і вікових криз, втрат, після стресових ситуацій, невротичних розладів та багато інших станів і захворювань у дітей з психофізичними порушеннями розвитку.

Автором звертається увага на те, що за останні роки в систему корекційно-розвивального процесу спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку дедалі частіше інтегрується арт-терапія, де використовується, як самостійно, так і комплексно, у поєднанні з медикаментозними, соціально-педагогічними методами. Основним у статті є розкриття можливостей використання гнучких форм корекційної роботи, зокрема, арт-терапія у поєднанні з реабілітаційною системою «Нірвана», для розвитку емоційної сфери дошкільників з психофізичними порушеннями.

Отже, на думку автора, за допомогою поєднання арт-терапії з реабілітаційною системою «Нірвана», яка включає підбір мотиваційних вправ з потужною і якісною аудіовізуальною стимуляцією і зворотнім зв'язком, можливо досягнути більш позитивного результату нейромоторної, когнітивної реабілітації та підвищити мотивацію до неї дітей з психофізичними порушеннями розвитку. Дана система, яка відрізняється широкою функціональністю та гнучкістю, дає можливість застосовувати її у якості реабілітаційного засобу у корекційно-виховній діяльності для вирішення проблем, що пов'язані з тією чи іншою патологією. Зокрема, реабілітації дітей із хворобою Паркінсона, виправлення геміплегічної ходи, покращення орієнтації дітей в просторі, терапії верхніх або нижніх кінцівок та утримання верхньої частини тіла, корекцію емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

**Ключові слова:** діти з порушеннями психофізичного розвитку, розвиток емоційної сфери, арт-терапія, реабілітаційна система «Нірвана», форми арт-терапії

**И.Г. Саранча, Толпасва О.О. Развитие физической и эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с психофизическими нарушениями развития средствами арт-терапии в сочетании с реабилитационной системой «Нирвана».** В статье рассматривается роль средств арт-терапии в сочетании с реабилитационной системой «Нирвана» для развития физической и эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с психофизическими нарушениями. Прежде всего сделано содержательный анализ влияния средств арт-терапии на развитие эмоциональной сферы дошкольников с психофизическими нарушениями развития. При этом отмечается, что техники арт-терапии можно использовать в коррекционной работе внутренних и межличностных конфликтов, кризисных состояний, травм, экзистенциальных и возрастных кризисов, потерь, после стрессовых ситуаций, невротических расстройств и многие другие состояния и заболевания у детей с психофизическими нарушениями развития.

Автором обращается внимание на то, что за последние годы в систему коррекционно-развивающего процесса специальных общеобразовательных и реабилитационных учреждений для детей с особенностями психофизического развития все чаще интегрируется арт-терапия, где используется как самостоятельно, так и комплексно, в сочетании с медикаментозными, социально - педагогическими методами. Основным в статье является раскрытие возможностей использования гибких форм коррекционной работы, в частности, арт-терапия в сочетании с реабилитационной системой «Нирвана», для

розвиття емоціональної сфери дошкільників с психофізическими нарушениями.

Итак, по мнению автора, с помощью сочетания арт-терапия с реабилитационной системой «Нирвана», которая включает подбор мотивационных упражнений с мощной и качественной аудиовизуальной стимуляцией и обратной связью, можно достичь более положительного результата нейромоторного, когнитивной реабилитации и повысить мотивацию к ней, детей с психофизическими нарушениями развития. Данная система, которая отличается широкой функциональностью и гибкостью, позволяет применять ее в качестве реабилитационного средства в коррекционно-воспитательной деятельности для решения проблем, связанных с той или иной патологией. В частности, реабилитации детей с болезнью Паркинсона, исправления гемиплегической походки, улучшение ориентации детей в пространстве, терапии верхних или нижних конечностей и содержание верхней части тела, коррекцию эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями психофизического развития.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями психофизического развития, развитие эмоциональной сферы, арт-терапия, реабилитационная система «Нирвана», формы арт-терапии.

**Постановка проблеми.** Актуальною проблемою сучасного суспільства є соціальна адаптація дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку. В останні роки відзначається зростання числа народжених дітей з психофізичними порушеннями розвитку.

Актуальним завданням перед корекційними педагогами є проблема пошуку нових підходів, методів і способів надання психолого-педагогічної допомоги дітям дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку в умовах спеціального реабілітаційного закладу, одним з основних напрямків якої є оптимізація емоційного розвитку дітей з інвалідністю.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку є особливою категорією, в роботі з якими дуже важливо використовувати гнучкі форми корекційної роботи. Однією з таких форм є арт-терапія у поєднанні з реабілітаційною системою «Нірвана».

Творча діяльність стимулює бажання дитини з інвалідністю спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із способів пом'якшити стан ізольованості від інших і запевнити себе в приналежності до життя не тільки своєї соціальної групи, а й суспільства в цілому.

**Аналіз останніх досліджень.** У теоретичних і методичних працях українських науковців, присвячених питанням розвитку емоційної сфери

дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку засобами арт-терапії знаходять відображення чимало аспектів цієї складної проблеми. У наукових працях було досліджено роль арт-терапії для розвитку емоційної сфери дітей з психофізичними порушеннями розвитку, а саме: «Психокорекційна робота з дітьми, які мають порушення психічного розвитку» (Б. Айзенберг, Л. Кузнецова); «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» (А. Красикова, Г. Чебанян); «Ефективність казкотерапії в корекційній роботі з дітьми» (М. Поваляєва, Г. Чебанян); «Бібліотерапія на підготовчому етапі соціальної реабілітації заїкуватих» (Ю. Некрасова).

У працях Л. Гаврильченко («Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності»), Г. Беденко, М. Поваляєвої («Корекція просодичної сторони мовлення на музичних заняттях»), О. Вознесеньська («Спроба арт-терапевтичної діагностики травм раннього дитинства»), О. Деркач («Педагогіка творчості: арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю та практичному психологу»), М. Поваляєвої («Нетрадиційні методи в корекційній педагогіці»), Л. Мова («Слухаючи власне тіло або у пошуках власного Танцю»), І. Болдирєвої, Н. Каранди («Театральна діяльність як засіб психодіагностики»), Є. Рау («Роль ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників»), Д. Шульженко («Корекційно-педагогічні та психокорекційні тенденції реабілітаційного процесу дітей з порушеннями розвитку: світовий досвід та реалі його застосування в Україні») та ін. було розкрито застосування різних видів мистецтва в діагностичній, корекційно-розвивальній та лікувально-оздоровчій діяльності з дітьми, які мають психофізичні порушення розвитку.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі та представленні практичних результатів позитивного впливу засобів арт-терапії у поєднанні з реабілітаційною системою «Нірвана» на розвиток фізичної та емоційної сфери дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Дитинство - це ключовий період становлення особистості людини. У період від народження до молодшого шкільного віку формується багато утворень, які є важливими у процесі розвитку особистості дитини. На цьому етапі складається нова емоційна ситуація розвитку. Провідною діяльністю стає гра, під час якої відбувається інтенсивний інтелектуальний та емоційний розвиток дитини, формується готовність до навчання в школі. При цьому психіка дитини на даному етапі дивно сприйнятлива до зовнішніх впливів. Саме тому розроблено безліч найрізноманітніших методик і психологічних технік, що застосовуються у вихованні дітей. І однією з провідних серед них є арт-терапія.

Арт-терапія (лат. *ars* - мистецтво, грец. *Therapeia* - лікування) — це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та

творчості. Уперше цей термін був використаний британським лікарем і художником Андріаном Хілом у 1938 р. при описі своєї роботи з хворими туберкульозом і незабаром отримав широке поширення. Поступово, протягом ХХ століття, арт-терапія стає невід'ємною частиною соціальних заходів профілактичного й реабілітаційного характеру, медичної, психотерапевтичної та педагогічної практики. Арт-терапія сьогодні вважається одним з найбільш м'яких, але ефективних методів, що використовуються в роботі психологами і психотерапевтами, але більшість її різновидів можна використати для педагогічної корекції розвитку особистості.

За останні роки арт-терапія дедалі більше інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку, де використовується, як самостійно, так і комплексно, у поєднанні з медикаментозними, соціально-педагогічними методами.

Арт-терапія призначається не тільки для творчого розвитку дитини з інвалідністю, а для розвитку дитини в цілому. Арт-терапія – це найбільш м'який метод роботи в контакті з «важкими» дітьми. Дитина може не говорити, або не може визнати свої проблеми своїми, але при цьому ліпити, рухатися і виражати себе через рухи тілом. Використання деяких прийомів арт-терапії на заняттях допоможуть знімати психічне напруження.

Багато психічних і деякі фізичні відхилення роблять дитину пасивною. Коло її інтересів стає вузьким, потреба в активній взаємодії зі світом знижується. В результаті знижується і здатність до адаптації. Дитина «йде в себе», вважає, що не зможе знайти вихід зі сформованої ситуації. Арт-терапія дозволяє розірвати це порочне коло. Коли дитина займається творчістю, вона винаходить нові й нові способи вираження своїх емоцій, і поступово нові способи спілкування зі світом, тобто втрачені здібності відновлюються. Інколи трапляється так, що для деяких дітей – це єдиний спосіб дати світові знати про себе, заявити про свої творчі здібності.

У занятті з арт-терапії дуже важливо, щоб дитина відчувала свій успіх в цій справі. Якщо вона бачить, що має успіх у вираженні і відображенні своїх емоцій, створенні унікальних виробів, малюнків, до неї приходить успіх у спілкуванні, а взаємодія зі світом стає більш конструктивною. Успіх у творчості несвідомо переноситься і на звичайне життя. На заняттях з арт-терапії діти з особливими потребами знаходять сенс у власному існуванні, самореалізуються, прагнуть збагатити багаж знань із певного виду мистецтва. Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, вони самовиражаються, у них зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе як повноцінних членів соціуму.

За допомогою технік арт-терапії можливо вирішити дуже великий спектр проблем дітей з особливими потребами, а саме: дітей із ДЦП, із особистісними та афективними розладами, з тривожністю, з психічними порушеннями, інтелектуальними та тяжкими мовленнєвими порушеннями, органічними синдромами, тощо. Арт-терапію застосовують в корекційній роботі щодо подолання внутрішніх та міжособистісних конфліктів, кризових станів, травм, екзистенціальних і вікових криз, втрат, після стресових ситуацій, невротичних розладів та багато інших станів та захворювань.

Якщо говорити про класичну арт-терапію, то вона включає в себе тільки візуальні види творчості, такі, як: живопис, графіка, фотографія, малювання та ліплення. Але сучасна арт-терапія налічує більше видів методик. До неї відносять також бібліо-, казко-, маско-, кольоро-, фото-, відео-, музикотерапію, ігротерапію, анімаційну терапію, орігамі, роботу з глиною, терапію з піском.

У розвитку дитини з інвалідністю, та в корекційному процесі в цілому, особлива роль належить образотворчій діяльності (малюванню). Ізотерапія (малюнкові техніки) є традиційним напрямком арт-терапії. Вони найбільш часто використовуються для діагностики порушень розвитку або емоційної нестабільності дітей, а також є простим, доступним і дієвим терапевтичним засобом для їх подолання.

“Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями” – вважав К.Ушинський, закликаючи дорослих опиратися на ці особливості дитячого мислення [4, с. 32]. Відомо, що чим менша дитина, тим вона емоційніше сприймає оточуючий світ, тим більший “емоційний дискомфорт”, який, як правило, зникає під впливом позитивних емоцій, джерелом яких може і повинна бути арт-терапія. Із дітьми, котрі мають затримку психічного розвитку слід займатися малюванням плоских предметів, працювати за трафаретом, шаблоном, малювати та ліпити. Акцент у даному випадку має робитися не на результат, як такий, а на сам процес. У процесі малювання дитині повинно бути запропоновано максимальну кількість підручних засобів. Поряд з олівцями і фарбами, що є традиційними інструментами для образотворчого мистецтва, арт-терапевтичне малювання передбачає використання воскової крейди, пальчикових фарб, фольги, кольорового паперу, глини, пастель, пластиліну, губки для зафарбовування великих поверхонь, скоч, нитки та інше.

Останнім часом популярності набуває відносно новий перспективний напрям оригамі – старовинне японське мистецтво складання різноманітних фігурок із паперу. Як будь-яке рукоділля, оригамі заспокійливо діє на психіку, зменшують рівень тривожності, підвищують самооцінку, а ще добре розвиває дрібну моторику рук, просторове мислення, творчі та логічні здібності. Таким чином, заняття

оригамі покращують якість життя дітей з інвалідністю. Техніки та моделі оригамі підійдуть кожному, адже їх безліч.

Серед методів сучасної арт-терапії виділяють бібліотерапію. Лікування книгою відіграє важливу роль у розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку. Цей напрямок заснований на літературному самовираженні через творче письмо, твір. Сучасна бібліотерапія – самостійна творчість.

Люди здавна вірили, що лялька має таємничу містичну силу, і надприродними можливостями. Вони використовували ляльок в обрядах вигнання хвороб. Саме тому лялькотерапія об'єднує в собі переваги арт-терапії та ігротерапії. Ляльки та іграшки не випадково є природним і незамінним атрибутом дитинства. Граючи з лялькою, дитина вчиться рефлексії, емоційному ототожненню. Лялька має особливе значення для емоційного й морального розвитку дітей. На психологічному рівні ляльки сприяють і допомагають спрямовувати й коректувати особистісно-орієнтований розвиток, рятуючи дитину від стресу, фобій. Отже, робота з лялькою дозволяє: удосконалювати дрібну моторику рук і координацію руху; дитина вчиться через ляльку проявляти ті емоції й почуття, стани, рухи, які у звичайному житті за якимись причинами він не може виявити, усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями й змінами стану ляльки; учиться знаходити адекватне тілесне вираження різним емоціям, почуттям, станам; розвивати довільну увагу; удосконалювати комунікативні навички й культуру.

Помітно впливає на дитину з порушеннями психофізичного розвитку такий процес художньої творчості, як метод sandplay (дослівно – пісочна гра). Пісочна терапія для дітей-це ігровий спосіб розповісти про свої проблеми, показати свої страхи і позбутися від них. Також в іграх з піском у дітей краще розвиваються пізнавальні функції (сприйняття, увага, мислення, пам'ять) мова, моторика, комунікативні навички. Цей метод можна використовувати в роботі з дітьми з таким спектром проблем, як різні форми порушень поведінки; складнощі у взаєминах з дорослими однолітками; підвищена тривожність, страхи; неврози.

Ще в 20-ті роки минулого століття психотерапевти А. Фрейд, М. Клейн, Г.Хаггелмунт назвали дитячу гру методом лікування, при якому діти розвивають свої здібності, вчатьсЯ долати конфлікти. Поки дитина не уміє визначати об'єктивно весь світ, вона відображає в своїх іграх свій психічний стан і рівень уміння спілкуватися з іншими дітьми. Головне значення гри полягає в тому, що завдяки особливим ігровим прийомам дитина моделює взаємодію з довкіллям та людські стосунки. Під час ігротерапії стосунки з дитиною пристосовані до її можливостей, рівня її психічного розвитку. Саме це забезпечує позитивний терапевтичний ефект. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості. Спектр застосування ігротерапії вельми широкий і



передбачає можливість використання для всіх дітей, незалежно від розумових і фізичних можливостей. Метою поєднання ігротерапії з арт-терапією в реабілітаційному процесі є надання дитині можливості виявити свої приховані хвилювання, самостійно вирішувати свої проблеми, відображати почуття дитини в тій атмосфері, в якій вона несе відповідальність за власні вчинки.

Казкотерапія дає позитивні результати в корекційній діяльності з дітьми, які мають порушення психічного розвитку, з дітьми, які мають різноманітні емоційні та поведінкові порушення, труднощі у сприйнятті своїх відчуттів (сорому, провини, обману і т. д.), в комунікативно-рефлексивних процесах. Казкотерапія сприяє розвитку у дошкільників з психофізіологічними порушеннями активності; самостійності; емоційності; творчості; зв'язного мовлення. У корекційно-виховній роботі з дітьми, котрі мають тяжкі мовленнєві порушення, застосування казкотерапії сприяє розвитку зв'язного мовлення, подоланню вад звуковимови, логофобій, дає дітям можливість відчути впевненість у власних силах.

Неоцінений вплив на розвиток емоційної сфери дошкільників з психофізичними порушеннями розвитку має музикотерапія – практика використання звуків, мелодій для відновлення рівноваги емоційного і покращення фізичного стану людини. Цей метод арт-терапії сприяє підвищенню соціальної активності, комунікативних здібностей дитини, її адекватної соціалізації у суспільстві. За допомогою музикотерапії здійснюється корекція функціональних рухових, психогенних або соціальних відхилень, оскільки за допомогою специфічних форм і засобів вона впливає на осіб із соціальними, психічними та соматичними порушеннями, є джерелом активізуючої творчості та соціальної стимуляції, що позитивно впливає на емоційну і вольову сферу дитини.

Багато досліджень довели, що музика посилює обмін речовин, посилює або зменшує м'язову енергію, змінює дихання, змінює кров'яний тиск, дає фізичну основу для емоцій. Дітям музикотерапія допомагає збагатити знання про навколишній світ, прищепити любов до музики, навчити слухати й розуміти, як і про що розповідає музика.

Людину все життя оточують кольори. Часто вони впливають на наш настрій, самопочуття. Діти з психофізичними порушеннями розвитку дуже чутливі до кольорів. Здавна відомо, що колір може навіть лікувати. На цьому явищі базується такий оздоровчий напрямок, як кольоротерапія. Кольоротерапія - це мова, що впливає з установленого ще античними вченими зв'язку між кольором й емоціями. Вченими доведено, що якщо середовище відзначається бідною кольоровою гамою, то виникають симптоми (асенізації) недостатності кольору та затримка інтелектуального розвитку в дітей.

У Вінницькому центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" МСПУ для розвитку фізичної та емоційної сфери дітей

дошкільного віку з психофізичними порушеннями поєднується використання засобів арт-терапії з реабілітаційною системою «Нірвана».

Реабілітаційна Система «Нірвана» (Італія) – мультифункціональний інструмент для нейромоторної, когнітивної реабілітації дітей з сенсомоторними дефіцитами (патологією опорно-рухової системи, недорозвитком поведінкової та когнітивної сфери), гіперактивності тощо.

Реабілітаційна Система «Нірвана» пропонує підбір мотиваційних вправ індивідуально для кожної дитини з потужною і якісною аудіовізуальною стимуляцією і зворотним зв'язком, що дає можливість досягнути більш позитивного результату в реабілітації. Ця процедура не перевтомлює дітей, а створює гарний настрій і підвищує мотивацію до реабілітації.

Система «Нірвана» створює віртуальне середовище, в якому діти взаємодіють за допомогою особистих рухів. Виконання реабілітаційних вправ підсилюється додаванням додаткових сенсорних стимулів (аудіо-та візуальною стимуляцією дії), що є сильним мотиваційним елементом додаткової дії дитини. Таким чином, дитина отримує додатково когнітивну та моторну стимуляцію в порівнянні зі звичайною терапією. Реабілітаційна система «Нірвана» забезпечує більш точну сенсорну відповідь дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Після завершення кожного сеансу фахівець отримує необхідну від дитини інформацію щодо подальшої корекції реабілітаційних заходів. Психолог і вчитель-реабілітолог за допомогою системи «Нірвана» підбирають групові та індивідуальні мотивуючі вправи. Головною формою роботи в даній реабілітаційній системі є гра, яка створює віртуальне середовище для дитини та сприяє її особистісному розвитку. Психолог використовує систему «Нірвана» для нейромоторної когнітивної реабілітації дітей з психофізичними порушеннями розвитку.

Система «Нірвана» являє собою інструмент для нейромоторної реабілітації дітей з сенсомоторними дефіцитами, в тому числі верхніх та нижніх кінцівок, ушкодженнями мозку та/або ушкодженнями мозочку, включаючи інсульти та черепно-мозкові травми, або викликаними хронічними та прогресуючими неврологічними захворюваннями, наприклад: дитячим церебральним паралічем, нервово-м'язовими захворюваннями, хворобою Паркінсона чи розсіяним склерозом.

Завдяки даній системі, що відрізняється широкою функціональністю та гнучкістю, фахівці реабілітаційних закладів отримали можливість застосування набору вправ для верхніх та нижніх кінцівок, а також вправ для утримання верхньої частини тіла.

Деякі з даних вправ на відновлення функцій управління рухами та зниження наслідків ушкодження носять загальний характер та можуть бути використаними як для реабілітації пацієнтів з ушкодженнями

функцій центральної нервової системи при ДЦП так і для дітей, що страждають на хворобу Паркінсона чи розсіяний склероз.

Інші вправи завдяки наявності спеціального звукового чи візуального зворотного зв'язку, а також завдяки спеціальному розташуванню об'єктів, з якими взаємодіє дитина, можуть застосовуватись в якості реабілітаційного засобу для вирішення конкретної проблеми, що пов'язана з тією чи іншою патологією. Наприклад, це можуть бути вправи, що використовують візуальні стимули для реабілітації пацієнтів із хворобою Паркінсона, вправи для виправлення геміплегічної ходи чи стимулюючі вправи, що покращують орієнтацію пацієнтів із відсутністю уваги чи синдромом ігнорування в просторі при терапії верхніх та/або нижніх кінцівок.

Всі вправи мають на увазі потужну сенсорну стимуляцію (на даний час – візуальну та звукову, а в майбутньому також і нюхову), що викликає великий інтерес та підвищує мотивацію дітей.

Реабілітаційна система «Нірвана» включає в себе:

1. Графічні об'єкти.

В типології «графічні об'єкти» дитина має виконати певні рухи, які спрямовані на те, щоб дотягтися, доторкнутися чи схопити серію об'єктів. В ході взаємодії з проекцією дитина отримує певний візуальний чи звуковий зворотний зв'язок. В залежності від конкретної вправи терапія буде мати на увазі роботу рук, ніг чи дії на утримання верхньої частини тіла.

Вимірювані показники при виконанні вправи: кількість точно обраних об'єктів, затрачений час та кількість помилок (тобто об'єкти, що обрані не відповідно до встановленого раніше порядку).

*Приклад:* на екрані відображається завдання, що мотивує дитину до вибору об'єктів – морських зірок у певній послідовності, щоб вони перетворилися на ракушки. На початку вправи дитина виконує відводящий рух руки (лікоть розігнутий) без зупинки, щоб дотягтися до самої верхньої морської зірки, зображеної на екрані; потім дитина розвертається корпусом із нахилом (фронтальне і латеральне згинання).

2. «Повторюй за мною».

Типологія «повторюй за мною» вимагає від дитини постійного контролю моторики в режимі «онлайн». Сюди відносяться вправи, що ґрунтуються на повторенні траєкторії руху одного чи декількох об'єктів на площині-проекції. В залежності від конкретної вправи від дитини вимагається задіяти різні сегменти тіла, що має на увазі координацію роботи нижніх кінцівок при ході, повторюючи траєкторії руху об'єктів, що проєктуються на стіні. Деякі вправи вимагають додаткових спеціальних рухів після того, як пацієнт доторкнувся до об'єкта.

Вимірювані показники: час, необхідний для активації об'єктів та їх ловлення, або невдалі спроби (просторова чи часова неточність).

*Приклад:* завдання для дитини – зловити рукою і потім повторювати траєкторію руху метеликів та пташок, що проєктуються на стіні.

### 3. «Рух».

Типологія «рухи» включає вправи, що спрямовані на забезпечення кількісних показників рухів: дитина має охопити максимально можливу зону або, навпаки, зберігати певне положення, залишаючись нерухомою (контроль роботи кінцівок або утримання верхньої частини тіла). Стандартне завдання – змести кілька об'єктів, що закривають проєктовану поверхню, рухами рук. Зворотне завдання – дитина має зберігати нерухоме положення, щоб уникнути будь-якої графічної чи акустичної відповіді.

Вимірювані показники: кількість активованих пікселів, відсоток переміщених об'єктів і час виконання вправи.

*Приклад:* вправа з водою – дитина може своїми рухами впливати на поверхню води. Якщо метою є покращення якості рухів і координації, дитина має викликати максимальне коливання водяної поверхні. І навпаки, якщо ціль – завадити певним рухам, пацієнт має забезпечити повний штиль, зберігаючи певне положення.

### 4. Полювання.

Дана категорія «полювання» включає в себе вправи, в яких дитина має зловити об'єкти, що з'являються у випадковій послідовності на площині-проєкції на певний проміжок часу. Якщо дитині вдається зловити ціль, вона активує процес візуальної трансформації та звуковий сигнал, в іншому випадку об'єкт зникає. В залежності від конкретної вправи можуть бути задіяними верхні кінцівки, нижні кінцівки та робота на утримання верхньої частини тіла.

Вимірювані показники: кількість упійманих об'єктів та кількість пропущених об'єктів.

*Приклад:* вправа «злови крота» – дитина має зловити крота, що з'являється у випадковій послідовності зі своїх нірок. Якщо дитина не зловила крота вчасно, той знову ховається у свої нори.

### 5. Ігри.

Типологія «ігри» включає бібліотеку ефектів, що можуть бути використані фахівцями для створення нових вправ, адаптованих під конкретні потреби дитини.

Вказаний ефект дозволяє одній дитині чи кільком дітям взаємодіяти між собою, граючись із картинками.

*Приклад:* на поверхні проєктуються м'ячі, з якими діти можуть гратися як за допомогою рук, так і ніг.

Реабілітаційно-корекційною ціллю поєднання засобів арт-терапії з реабілітаційною системою «Нірвана» у процесі реабілітації дітей дошкільного віку, які мають наслідки ДЦП, є підвищення мотивації до

розвитку рухової активності, формування навичок групової взаємодії та розвиток емоційно-вольової сфери.

Реабілітаційно-корекційною ціллю поєднання засобів арт-терапії з реабілітаційною системою «Нірвана» у процесі реабілітації дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є формування навичок орієнтації у просторі, вміння виконувати дію відповідно інструкції, формування поняття «розмір» та «швидкість», закріплення знань про кольори, розвиток емоційно-вольової сфери.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши досвід застосування арт-терапії у поєднанні з реабілітаційною системою «Нірвана» в комплексній реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, можна зробити висновок, що засоби арт-терапії у поєднанні з сучасними реабілітаційними технологіями мають позитивний корекційний потенціал для розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. Реабілітаційні заклади потребують кваліфікованих фахівців зі спеціальної психології, які будуть застосовувати методи арт-терапії для всебічного розвитку та формування соціальної компетентності дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

**Бастун Н.** Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції [Текст] / Бастун Н. – К.: ІКЦ „Леста”, 2005. – 184 с.; **Бондар В.** Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи / Бондар В. // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004р. / За ред.: В.І. Бодаря, Р. Петришина. — К.: Наук. світ, 2004. — 200 с.; **Іванова О.** Стандарти у соціальній роботі: якими їм бути в Україні? / Іванова О. // Соціальна політика і соціальна робота. — 2004. — № 3.; **Копытин А., Корт Б.** Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия [Текст] / Копытин А., Б. Корт. — СПб. : Речь, 2007. — 272 с.; **Крутій К.** Лінгводидактична модель мовленнєвого супроводу дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ / Крутій К. // "Мова як чинник формування громадянина України": Матеріали Всеукраїн. конф., (м. Запоріжжя, 16-17 травня 2008 року) / За заг. ред.: проф. К.Л. Крутій, проф. А.І.Паленко. — Запоріжжя: ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2008. — 352 с.; **Кузьменко В.** Індивідуалізація виховання і навчання /Кузьменко В. // Дошкільне виховання. — 2000. — № 10. — С. 5-7.; **Лешків О.** Розвивальні заняття з використанням елементів арт-терапії / Олена Лешків // Психолог довкілля. — 2012. — № 9 (38). — вересень. — С. 37–38.; **Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда, порядок її фінансування та реалізації затверджується Кабінетом Міністрів України.** (Розділ V.; Ст. 23; Закону України "Про

реабілітацію інвалідів в Україні" (№ 2961-IV від 06.10.2005 р.); **Реабілітація інвалідів в Україні** (Збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України "Про реабілітацію інвалідів в Україні") // Упорядники Н. Скрипка, В. Масленнікова та ін. — Київ: 2007. — 178 с.; **Савчин М., Василенко П.** Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Василенко П. — 2-ге вид. — К., 2009. — 360 с.; **Сідельнік Л.** Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів [Текст] / Сідельнік Л. - К.: Український фонд соціальних інвестицій, 2007.— 175 с.; **Шпак В.** Реабілітаційна педагогіка: Навчальний посібник Текст] / Шпак В. — Полтава: АСМІ, 2006, — 328 с.

### **Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel**

**Bastun N.** Sluzhbi rann'ogo vtruchannja v Ukraїni: shljah do integracїi [Tekst] / Bastun N. — K.: IKC „Lesta”, 2005. — 184 s.; **Bondar V.** Osvita ditej z osoblivimi potrebami: poshuki ta perspektivi /Bondar V. // Suchasni tendencїi rozvitku special'noї osviti (Ukraїns'ko-kanads'kij dosvid): Materiali Mizhnar. konf., Kiїv, 25-26 travnja 2004r. / Za red.: V.I. Bodarja, R. Petrishina. — K.: Nauk. svit, 2004. — 200 s.; **Ivanova O.** Standarti u social'nij roboti: jakimi їm buti v Ukraїni? /Ivanova O. // Social'na politika i social'na robota. — 2004. — № 3.; **Kopytin A., Kort B.** Tehniki analiticheskoy art-terapii: isceljajushhie puteshestvija [Tekst] / Kopytin A., B. Kort. — SPb. : Rech', 2007. — 272 s.; **Krutij K.** Lingvodidaktichna model' movlenneвого suprovodu ditej doskil'nogo viku v umovah DNZ / Krutij K. // "Mova jak chinnik formuvannja gromadjanina Ukraїni": Materiali Vseukraїн. konf., (m. Zaporizhzhja, 16-17 travnja 2008 roku) / Za zag. red.: prof. K.L. Krutij, prof. A.I.Palenko. — Zaporizhzhja: TOV "LIPS" LTD, 2008. — 352 s.; **Kuz'menko V.** Individualizacija vihovannja i navchannja /Kuz'menko V. // Doshkil'ne vihovannja. — 2000. — № 10. — S. 5-7.; **Leshkiv O.** Rozvival'ni zanjattja z vikoristannjam elementiv art-terapii / Olena Leshkiv // Psiholog dovkilja. — 2012. — № 9 (38). — veresen'. — S. 37–38.; **Polozhennja pro individual'nu programu rehabilitacїi invalida, porjadok її finansuvannja ta realizacїi zatverdzhuet'sja Kabinetom Ministriv Ukraїni.** (Rozdil V.; St. 23; Zakonu Ukraїni "Pro rehabilitaciju invalidiv v Ukraїni" (№ 2961-IV від 06.10.2005 r.); **Reabilitacija invalidiv v Ukraїni** (Zbirnik normativno-pravovih dokumentiv vidpovidno do Zakonu Ukraїni "Pro rehabilitaciju invalidiv v Ukraїni") // Uporjadniki N. Skripka, V. Maslennikova ta in. — Kiїv: 2007. — 178 s.; **Savchin M., Vasilenko P.** Vikova psihologija : navchal'nij posibnik / М. V. Savchin, Vasilenko P. — 2-ge vid. — К., 2009. — 360 s.; **Sidel'nik L.** Standarti social'nih poslug. Zbirka proektiv dokumentiv [Tekst] / Sidel'nik L. - К.: Ukraїns'kij fond social'nih investicij, 2007.— 175 s.; **Shpak V.** Reabilitacijna pedagogika: Navchal'nij posibnik Tekst] / Shpak V. — Poltava: АSМІ, 2006, — 328 s.

**I.G. Sarancha, O.O. Tolpajeva. Development of physical and emotional sphere of preschool children with mental and physical disabilities by means of art therapy in combination with rehabilitation system "Nirvana".** The article deals with the role of art therapy combined with rehabilitation system "Nirvana" for the development of physical and emotional sphere of preschool children with mental and physical disorders. First of all there was semantic analysis of influence of art therapy on the development of emotional sphere of preschool children with mental and physical disorders carried out. It is noted that, art therapy techniques can be used in corrective work of internal and interpersonal conflicts, crisis, trauma, age and existential crises, losses, after stress situations, neurotic disorders and many other conditions and diseases of children with mental and physical disabilities.

The author draws attention to the fact that recently art therapy is increasingly integrated in correctional and developmental process of general and specialized rehabilitation facilities for children with special needs, which is used both independently and comprehensively, in combination with medication, social and teaching methods. The main in the article is to outline the potential use of flexible forms of corrective work, including art therapy combined with rehabilitation system "Nirvana" for the development of emotional sphere of preschool children with mental and physical disorders.

Thus, according to the author, through a combination of art therapy with rehabilitation system "Nirvana", which includes the selection of motivational exercises with powerful and high-quality audio-visual stimulation and feedback, it is possible to achieve more positive results of neuromotor, cognitive rehabilitation and increase the motivation of children with mental and physical disabilities. This system, being highly functional and flexible, makes it possible to use it as a means of rehabilitation in correctional and educational activities to address the problems associated with one or other pathology. In particular, they include rehabilitation of children with Parkinson's disease, corrections of hemiplegic gait, improved orientation of children in space, treatment of upper or lower extremities and supporting of upper body, correcting emotional and volitional sphere of children with mental and physical disorders.

**Key words:** children with mental and physical disorders, development of emotional sphere, art therapy, rehabilitation system "Nirvana", and forms of art therapy.

Авторський внесок Саранчі І.Г. – 70%, Толпаєвої О.О. – 30%.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015



УДК 376.352.29

Т.О. Семенишена, Г.І. Максимів  
anyutta11@mail.ru, [semenishena@ukr.net](mailto:semenishena@ukr.net)

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

---

Semenyshena T.O., Maksymiv H.I. Special features in development of personal preparedness for school learning in visually impaired preschoolers / Semenyshena T.O., Maksymiv H.I.// Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 237–246

---

**Т.О. Семенишена, Г.І. Максимів. Особливості формування особистісної готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі.** В статті розглянуто питання формування психологічної готовності до навчання в школі у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, зокрема такого її компонента, як особистісна готовність. Представлено теоретичний аналіз поглядів різних дослідників у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі щодо формування особистісної готовності до навчання в школі. Визначено місце особистісної готовності в структурі психологічної готовності серед інших компонентів, зокрема соціальної, інтелектуальної, мовленнєвої та інших видів готовності, та критерії сформованості особистісної готовності у дітей старшого дошкільного віку, такі як: мотиваційний, комунікативний, емоційно-вольовий. Коротко представлено методику констатувального дослідження на визначення рівня сформованості особистісної готовності у старших дошкільників зі зниженим та з нормальним зором. За результатами проведеного констатувального дослідження визначено та описано відмінності у сформованості особистісної готовності до навчання в школі у старших дошкільників з нормальним та зі зниженим зором. На цій основі, сформульовано напрямки корекційної роботи на період навчально-виховного процесу у старшій групі спеціального дошкільного закладу для дітей зі зниженим зором, основні з яких стосуються комунікативного та емоційно-вольового критеріїв, як таких, що сформовані у дітей зі зниженим зором на нижчому рівні, порівняно з нормою. Згідно означених напрямків, запропоновано методичний комплекс для підвищення рівня сформованості особистісної готовності до навчання в школі у старших дошкільників зі зниженим зором, який

включає заняття психолога дошкільного закладу, ігри та рекомендації батькам та вихователям. Намічено шляхи подальшого дослідження.

**Ключові слова:** психологічна готовність до навчання в школі; компоненти готовності до навчання в школі; особистісна готовність до навчання в школі; особистість; діти з порушеннями зору.

**Т.А. Семенишена, А.И. Максимив. Особенности формирования личностной готовности дошкольников со сниженным зрением к обучению в школе.** Стаття посвящена вопросу формирования психологической готовности к обучению в школе у детей со сниженным зрением старшего дошкольного возраста, в частности, личностной готовности. Представлен теоретический анализ исследований в общей и специальной психолого-педагогической литературе относительно формирования личностной готовности к обучению в школе. Определено место личностной готовности в структуре психологической готовности среди других компонентов, в частности социальной, интеллектуальной, речевой и других видов готовности. Также, выделены критерии сформированности личностной готовности у детей старшего дошкольного возраста, такие как: мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой. Кратко описана методика констатирующего исследования на определение уровня сформированности личностной готовности у старших дошкольников со сниженным и с нормальным зрением. Представлены результаты проведенного исследования и определены отличия в сформированности личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников с нормальным и со сниженным зрением. На основе определенных особенностей сформированности личностной готовности у дошкольников со сниженным зрением, сформулированы направления коррекционной работы на период воспитательного процесса в старшей группе специального дошкольного учреждения для детей со сниженным зрением, основные из которых касаются коммуникативного и эмоционально-волевого критериев. Согласно обозначенным направлениям, предложен методический комплекс для повышения уровня сформированности личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников со сниженным зрением, которое включает комплексные занятия психолога дошкольного учреждения, игры и рекомендации родителям и воспитателям. Намечены пути дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к обучению в школе; компоненты готовности к обучению в школе; личностная готовность к обучению в школе; личность; дети с нарушениями зрения.

Сучасна українська корекційна педагогіка розвивається у напрямку удосконалення умов інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їм комфортних умов виховання та навчання. Тому набуває великого значення питання готовності дітей до навчання в школі, що забезпечить їм сприятливі умови у новому для них соціальному середовищі. Перехід дитини з дитячого садка у школу є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Реформування в напрямі гуманізації сучасної системи освіти досить гостро порушує питання готовності дошкільників до навчання у школі, оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини адаптуватися до нових умов і реалізувати власні потенційні можливості.

Отже, задля забезпечення ефективної адаптації дитини до шкільного навчання, одне з важливих завдань дошкільного навчального закладу є психологічний та педагогічний супровід формування готовності дітей до шкільного навчання, що ґрунтується на розумінні змісту, структури та критеріїв готовності до школи.

Готовність до шкільного навчання – глибоке поняття, яке потребує комплексних досліджень. Вивченням різних сторін цього поняття займалися такі дослідники, як Л.І. Божович, Л.А. Венгер, О.О. Дубровина, М.М. Заброцький, О.В. Запорожець, А.И. Захаров, В.К. Котирло, О.Є. Кравцова, І.Ю. Кулагіна, М.П. Лещенко, С.Д. Максименко, Б.І. Скомороський, З.В. Юрченко та інші. Вивченням готовності до навчання в школі дітей з різноманітними сенсорними порушеннями займалися Б.Д. Корсунська, В.І. Лубовський, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Р.Д. Тригер, Г.М. Чефранова, Н.О. Ципіна, М.К. Шеремет та ін. Цю проблему неодноразово піднімали багато тифлопедагогів та тифлопсихологів: Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, С.О. Покутнева, В.М. Ремажевська, І.О. Сасіна, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.

Аналіз спеціальної педагогічної і психологічної літератури показав, що дошкільники з порушеннями зору зазнають набагато більше труднощів під час переходу до навчання в школі, ніж діти з нормальним зором. Дітям зі зниженим зором складно наслідувати нові для них правила шкільного життя, орієнтуватися в розмаїтті соціальних відносин і зв'язків, справлятися з новою роллю – учня. Тому важливим та актуальним для спеціальної педагогіки та психології є більш глибоке вивчення готовності до школи саме цієї категорії дітей.

Кожна дитина, що досягла певного віку, виявляється поставленою у відповідне, прийняте в даному суспільстві положення й тим самим потрапляє в систему об'єктивних умов, що визначають характер її життя та діяльності на даному віковому етапі. Відповідати цим умовам для

дитини життєво важливо, тому що тільки так вона зможе почувати себе на висоті того рівня, що займає, й відчувати емоційне благополуччя. Для дитини з порушеннями зору ця відповідність є показником успішної інклюзії і її формування повинно бути першочерговим завданням.

У своїх працях Л.І. Божович [1] виділяє декілька параметрів психічного розвитку дитини, що найбільш істотно впливають на успішність навчання в школі. Серед них – певний рівень мотиваційного розвитку дитини, що включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання, достатній розвиток довільної поведінки та інтелектуальної сфери. Основним критерієм готовності до школи в працях Л.І. Божович виступає новоутворення – "внутрішня позиція школяра", що являє собою сукупність пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні з дорослим на новому рівні.

Дослідник Кулагіна І.Ю. [3] та ряд інших авторів приходять до висновку, що при надходженні дітей у школу часто виявляється недостатня сформованість якого-небудь одного компонента готовності до шкільного навчання. але саме при особистісній неготовності дітей до школи у вчителя виникає вкрай складний комплекс проблем.

У всіх дослідженнях, не дивлячись на відмінність підходів, визнається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки в тому випадку, якщо першокласник володіє необхідними і достатніми для початкового етапу навчання якостями, які потім в навчальному процесі розвиваються і удосконалюються. Можна сказати, що за основу готовності до шкільного навчання береться певна база розвитку, без якої дитина не може успішно вчитися в школі. Фактично роботи з психологічної готовності до школи спираються на положення, що навчання йде слідом за розвитком, оскільки визнається, що не можна починати навчання в школі, якщо немає певного рівня психічного розвитку.

На сьогоднішній день, можна виділити безліч різноманітних компонентів психологічної готовності, адже цим питанням займалися багато поколінь психологів, фізіологів, педагогів. Найпоширенішою є така класифікація: *інтелектуальна, емоційна та соціальна* готовність до школи. У цій класифікації особистісна готовність входить до складу соціальної готовності і розглядається в поєднанні з розвитком усіх психічних функцій дитини.

Слід зазначити, що відомий тифлопедагог Свиридчук Т.П. [5] виділяє дещо інші три складові готовності до школи дітей зі зниженим зором: *фізична, розумова та особистісна*.

Для того, щоб узагальнити наукові дослідження з питання формування саме особистісної готовності та виділити її структуру, необхідно також звернутись до вивчення питання формування особистості у спеціальній психологічній літературі.

Тифлопсихолог Є.П. Синьова [6, с. 92-132] в структурі особистості

порушеннями зору виділяє такі компоненти: спрямованість, темперамент, характер, здібності. Як основний структурний компонент особистості визначається її спрямованість. Саме в спрямованості виражаються цілі, заради яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних аспектів дійсності. Головними складовими спрямованості є потребово-мотиваційна сфера, життєві плани, ставлення до світу та самого себе. Провідна роль мотиваційної сфери в діяльності особистості визначається завданнями, які стоять перед нею, розумовими якостями, за допомогою яких особистість озброюється засобами реалізації своїх засобів і прагнень. Центральними, або стрижневими відносинами особистості є ставлення особистості до оточуючих (колективу) і ставлення особистості до праці.

Узагальнюючи класифікації критеріїв особистісної готовності до навчання в школі висвітлені в науковій літературі, та відповідно до програм навчання й виховання у дошкільному закладі та школі для дітей зі зниженим зором, основними *критеріями* для визначення сформованості особистісної готовності до школи нами були виділені наступні: мотиваційний, комунікативний та емоційно-вольовий. На нашу думку, сформованість саме даних критеріїв особистісної готовності допоможе дитині успішно адаптуватись до умов шкільного навчання.

Виділення *мотиваційного критерію* обумовлено тим, що найголовнішою умовою успішного навчання в школі є наявність відповідних мотивів навчання, ставлення до нього як до суттєвого прагнення придбання знань, інтересу до певних навчальних предметів. Передумовою виникнення цих мотивів служить, з одного боку, формування до кінця дошкільного дитинства бажання вступити до школи, придбати почесне положення учня, а з іншого – розвиток допитливості, розумової активності, що виявляється в живому інтересі до навколишнього, прагненні дізнатися нове та прагненні до діяльності, що має суспільне значення до нової соціальної позиції. Мотиваційний критерій особистісної готовності включає: бажання дитини йти до школи; прагнення вчитися; прагнення виконувати певні обов'язки.

*Комунікативна готовність* дитини до навчання в школі – уміння будувати взаємовідносини із дорослими і ровесниками. Цей критерій готовності включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони мали б можливість спілкуватися з іншими дітьми та дорослими, зокрема, вчителем. Комунікативний критерій складають такі показники: довільність у спілкуванні з дорослими; довільність у спілкуванні з однолітками; ініціювання контактів; налагодження спільної взаємодії; уміння домовлятися; узгодження своїх дій з партнером; бажання допомагати іншим людям; прагнення мобілізуватися на подолання труднощів; виявляти повагу; відповідальність; повага до себе та інших, що особливо є важливим для дітей зі зниженим зором; уміння слухати, розуміти співрозмовника.

*Емоційно-вольова готовність* до навчання в школі засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування та спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою та дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Емоційно-вольовий критерій формують: адекватне сприймання на слух; розуміння та виконання завдання, інструкції вчителя; співвіднесення слова та реального предмету (об'єкту); концентрація уваги; вольові якості; ставлення дитини до себе; ставлення дитини до оточуючих її людей; уміння виробляти самооцінні судження; участь у діалозі.

Метою констатувального етапу нашого дослідження було вивчення стану сформованості особистісної готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі та визначення показників особистісної готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі, які потребують корекційного впливу під час підготовки до школи.

Для визначення рівнів сформованості особистісної готовності до навчання в школі у дітей старшого дошкільного віку було розроблено комплексну методику дослідження, яка складалась з 5 методик для дітей з нормальним зором, та з 5 адаптованих варіантів запропонованих методик для дітей зі зниженим зором [7].

Згідно отриманих результатів проведеного констатувального дослідження, діти зі зниженим зором та діти з нормальним зором були розподілені за чотирма рівнями особистісної готовності по кожному критерію. Більшість дітей, як зі зниженим зором (42,9%), так і з нормальним зором (35,7%), проявили достатній рівень мотиваційної готовності до навчання в школі. Щодо сформованості комунікативної та емоційно-вольової готовності, то діти зі зниженим зором отримали значно гірші результати у порівнянні з дітьми з нормальним зором. Комунікативна готовність у 42,8% дітей зі зниженим зором сформована на середньому рівні та у 28,6% – на низькому. Серед дітей з нормальним зором 28,6% опинились на високому та 28,6% – на достатньому рівні. Дослідження також показало недостатню сформованість емоційно-вольової готовності у дітей зі зниженим зором: 35,7% – середній рівень, 28,6% – низький. У дітей з нормальним зором за критерієм емоційно-вольової готовності результати були значно кращими: 42,8% – на високому рівні, 28,6% – на достатньому.

Таким чином, результати вивчення стану особистісної готовності до навчання в школі показали, що більшість дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку потребує спеціального корекційного навчання для формування цього виду готовності. Той факт, що значний відсоток дітей (64,3%) мають достатній і високий рівні за критерієм «мотиваційна готовність» пояснюється, з одного боку потребами дитини

в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, бажанні піти до школи, отримати почесне звання школяра, а з іншого – розвитком допитливості, розумової активності, що виявляється в живому інтересі до навколишнього, прагненні дізнатися нове та прагненні до діяльності, що має суспільне значення.

За результатами проведеної діагностичної роботи були визначені напрями корекційної роботи по підвищенню рівня особистісної готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором: навчання ініціювати контакти; формування довірливості у спілкуванні з однолітками та дорослими; навчання налагоджувати спільну взаємодію; навчання уміти слухати, розуміти співрозмовника; формування вміння узгоджувати свої дії з партнером; навчання поваги до оточуючих; формування відповідальності; формування вміння концентрувати увагу на предметі, об'єкті, завданні; формування волевих якостей, а саме: наполегливості, самостійності, терпіння, самовладання, цілеспрямованості, витримці; формування адекватного ставлення до себе, до оточуючих. Саме ці показники у дітей зі зниженим зором сформовані найгірше та потребують особливої уваги до їх формування.

Для підвищення рівня сформованості особистісної готовності до навчання в школі у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором нами було розроблено методичний комплекс, який включає заняття психолога, ігри та рекомендації вихователям та батькам. Основний прийом комплексу занять – гра. Ігрова форма була обрана в зв'язку з урахуванням особливостей віку. В грі, у звичному середовищі, діти краще оволодівають певними навичками, здобувають нові знання.

Запропоновані заняття сприяють розвитку таких психічних якостей як мислення, увага, пам'ять, уява, а також розвитку мовлення, дрібної моторики, формуванню словникового запасу. Крім того, на заняттях приділяється увага розвитку емоцій та почуттів дітей, розвитку навичок спілкування, встановлення контакту з однолітками, вміння виявляти взаємну увагу і повагу. Для формування виділених критеріїв особистісної готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі ми пропонуємо також використовувати запропоновані нами ігри, які сприятимуть закріпленню знань та умінь отриманих на заняттях під час провідної діяльності дітей дошкільного віку.

Також, пропонуємо застосувати такі форми організації виховання як екскурсія та театралізована вистава. Дані засоби виховання допомагають у формуванні вмінь дітей зі зниженим зором налагоджувати комунікативні зв'язки не лише у приміщенні спеціального дошкільного навчального закладу, а й поза його межами.

Покращення стану готовності до навчання в школі у дітей зі зниженим зором передбачає врахування багатьох умов. Зокрема, необхідним є дотримання педагогічних принципів під час формування готовності до навчання в школі, мотивування дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі, формування навичок самообслуговування, формування комунікативних вмінь та навичок спільної діяльності,



підвищення рівня фізичного розвитку дитини. І, що найголовніше, – розвиток пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності, в змісті спеціально організованого процесу дошкільного виховання, що має бути спрямованим на розвиток компенсаторних процесів і попередження та корекцію вторинних відхилень у розвитку. У цьому процесі мають бути задіяні всі спеціалісти спеціального дошкільного закладу: тифлопедагоги, вихователі, логопеди, психологи, інструктора з фізичного виховання, медичний персонал. Також, необхідним є залучення батьків до формування готовності до навчання в школі у їхніх дітей [8].

Зрушень у розвитку дитини можна досягти лише тоді, коли педагогу вдається домогтися сталої атмосфери особливої доброзичливості, ширості, поваги до особистості дитини, зазначає відомий вчений-тифлопедагог Л.С. Вавіна [2].

Особлива увага має звертатись на *комунікативний стиль* педагога, який займається з дитиною, оскільки те, як подається мовний матеріал (емоційність, образність мовлення, багатий лексичний запас тощо), сильно впливає на сприймання його дитиною з порушеннями зору.

Важливо, щоб педагог завжди тримав під контролем своє спілкування з дітьми, не дозволяв собі зверхності, байдужості щодо них, тактовно керував спілкуванням вихованців між собою. Особливу увагу слід приділяти колективним формам взаємодії, адже встановлено, що дитина багато чого навчається саме у своїх однолітків. Окрім того, спілкування дітей як з дорослими, так і ровесниками у різних видах діяльності та в повсякденному житті сприяє вихованню у дошкільників гуманних почуттів і доброзичливих взаємин, засвоєнню норм і правил культурної поведінки.

Необхідною умовою успішного формування всебічного розвитку дитини дошкільного віку є не лише робота педагогів, а й взаємозв'язок батьків дитини з дошкільним навчальним закладом. Саме тому необхідно налагодити взаємодію батьків і педагогів за допомогою індивідуальних, групових, колективних та масових форм роботи. Вони мають стати партнерами у вихованні й навчанні дітей, мають виокремити цілі і завдання виховання й навчання дітей, максимально використати виховний потенціал у спільній роботі з дітьми.

Педагоги мають пояснити батькам важливість та необхідність сформованості особистісної готовності до навчання в школі у дітей зі зниженим зором, налаштувати їх на допомогу та щоденну співпрацю. Кожного тижня проводити індивідуальні бесіди з батьками, розповідати про успіхи та поразки, повідомляти про зміст роботи з дитиною на наступний тиждень в межах дошкільного закладу, а також давати завдання для домашнього виконання.

На даний момент нами було апробовано та проаналізовано результати лише частини запропонованої комплексної програми з формування особистісної готовності до навчання в школі у старших дошкільників зі зниженим зором. Отримані результати часткової апробації запропонованого методичного комплексу показали позитивну

динаміку на покращення рівня сформованості особистісної готовності за визначеними критеріями. Проведені заняття та вправи допомогли підвищити рівень сформованості таких показників як: ініціювання контактів; довільності у спілкуванні з однолітками; уміння слухати, розуміти співрозмовника, узгоджувати свої дії з партнером; поважати оточуючих; концентрувати увагу на предметі, об'єкті, завданні; адекватно ставитись до себе та оточуючих.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в повній апробації комплексної програми, спрямованої на підвищення рівня сформованості особистісної готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором, та описі результатів формувального етапу дослідження.

### Список використаних джерел

1. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте (психол. исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 452 с. **2.Вавіна Л. С.** Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом / Л. С. Вавіна. – К. : Візаві, 2001. – 57 с. **3.Возрастная** психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости / [Кулагина И. Ю. и др.]. – М., 2002. – 464 с. **4.Психология** детей дошкольного возраста / [под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина]. – М., 1964. – 352 с. **5.Свиридюк Т. П.** Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк – К. : Рад. школа, 1984. – 95 с. **6.Синьова Є. П.** Тифлопсихологія: [підручник] / Є. П. Синьова– К. : Знання, 2008. – 365 с. **7.Семенишена Т. О.,** Максимів Г. І. Вивчення особистісної готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць / [відп. ред. Є. П. Синьова]. – Київ : НПУ., 2014. – Вип. 10 (18). – С. 93-106. **8.Семенишена Т. О.** Організація мовленнєвої підготовки до навчання в школі дошкільників зі зниженим зором // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць / [відп. ред. Є. П. Синьова]. – Київ : НПУ. 2013. – Випуск 8 (16). – С. 57-66.

### Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Bozhovich L. I.** Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste (psihol. issledovanie) / L. I. Bozhovich. – М. : Prosveshhenie, 1968. – 452 с. **2.Vavina L. S.** Kompensatorno-rozvyvalni funkcii zmistu osvity z ridnoi movy uchniv zi skladnym defektom / L. S. Vavina. – K. : Visavi, 2001. – 57 s. **3.Vozrastnaja** psihologija: razvitie cheloveka ot rozhdenija do pozdnej zrelosti / [Kulagina I. Ju. i dr.]. – М., 2002. – 464 с. **4.Psihologija** detej doskol'nogo vozrasta / [pod red. A. V. Zaporozhca, D. B. Jel'konina]. – М., 1964. – 352 с. **5. Sviridyuk T. P.** Podgotovka slabovidyaschih detey k shkole / T. P. Sviridyuk – K. : Rad. shkola, 1984. – 95 s. **6.Synyova E. P.** Tyflopsychologiya: [pidruchnyk] / E. P. Synyova – K. : Znannya, 2008. – 365 s. **7. Semenysheva T. O.,** Maksymiv G. I. Vyvchennja osobystisnoi' gotovnosti doshkil'nykiv zi znyzhenym zorom do navchannja v shkoli // Social'no-psychologichni problemy tyflopedagogiky : zb. nauk. prac' / [vidp.

red. Je. P. Syn'ova]. – Kyi'v : NPU., 2014. – Vyp. 10 (18). – C. 93-106.  
**9. Semenysheva T. O.** Organizacija movlennjevoi' pidgotovky do navchannja v shkoli doshkil'nykiv zi znyzhenym zorom // Social'no-psychologichni problemy tyflopedahogiky : zb. nauk. prac' / [vidp. red. Je. P. Syn'ova]. – Kyi'v : NPU. 2013. – Vypusk 8 (16). – C. 57-66.

**T.O. Semenysheva, H.I. Maksymiv. Special features in development of personal preparedness for school learning in visually impaired preschoolers.** The article covers the issues of development of psychological preparedness for school learning in elder preschool age children with low vision, in particular such its component as personal preparedness. The article contains theoretical analysis of the views of the number of researches in general and special psychology and pedagogy regarding phenomena of personal preparedness to school learning. The authors define the role of the personal preparedness in the structure of psychological preparedness to school learning among the other components, such as social, intellectual, language and other types of preparedness, as well as criteria for development of the personal preparedness in elder preschool age children, such as: motivational, communicative, emotional and volitional. The article also presents methodological basis for ascertaining experiment aiming to determine developmental level of the personal preparedness for school learning in elder preschoolers with normal and impaired vision. The article includes the results of the conducted research, revealing the differences in maturity of the personal preparedness for school learning in elder preschoolers with normal vision and with visual impairments. Taking into consideration described peculiar features of the personal preparedness to school learning in visually impaired children, there has been drawn out guidelines for special education intervention for the period of studying at the elder group of the preschool educational institution for visually impaired children, main of which cover communication and emotional-volitional criteria. According to the defined directions of the educational intervention, the authors offered methodological set of recommendations to promote development of the personal preparedness for school learning in visually impaired children of elder preschool age, which includes integral sessions with a psychologist, various games and advices for parents and caregivers. Further plans for the scientific researches in this area are defined.

**Key words:** psychological readiness for school learning; components of preparedness to studying at school; personal readiness for school learning; personality; visually impaired children.

Авторський внесок: Семенишена Т.О. – 60%, Максимів Г.І. – 40%.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 375

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

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ ЗІ СТІЙКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ**

---

Semko I.V. Specialties of the artistic perception development in children with constant cognitive disorders. I.V. Semko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 247–256

---

**Семко І.В. Особливості розвитку в дітей зі стійкими інтелектуальними вадами художнього сприймання.** У статті зроблений опис сприймання як психологічного явища і охарактеризовано розвиток художнього сприймання у дітей з розумовою відсталістю. В ній зазначається, що для організації в системі комплексного естетичного і художнього виховання розумово відсталих школярів необхідно чітко уявити природу процесів сприймання, закономірності їхнього протікання, визначити умови для ефективного використання.

Досліджуючи процеси сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями автор відмічає значні відхилення від норми в чуттєвому пізнанні оточуючого середовища, що яскраво проявляється у сповільненні процесу сприймання, слабкості аналізу і синтезу при впізнанні предметів і їх просторових відношень. Також відзначається, що під час розглядані об'єкта зображення учні спеціальної школи часто фіксують свою увагу на незначних елементах об'єкта, що складають “частинку” елемента, але які, з їх точки зору, мають особливе значення, що знаходить відображення в дитячих малюнках.

Під час експериментального дослідження при відтворені тієї чи іншої форми учні спеціальної школи для розумово відсталих дітей мають різноманітні труднощі, ступінь яких може бути обумовлена різним рівнем пониження інтелекту, віком учнів, готовністю до графічної діяльності, а також структурою зображаючого об'єкта, що необхідно враховувати при провденні корекційно-виховної роботи на

уроках малювання. У процесі проведення корекційної роботи постає питання у використанні новітніх технологій, які б враховували насамперед глибинні психологічні закономірності емоційно-чуттєвого розвитку особистості.

**Ключові слова:** сприймання, художнє сприймання, розумова відсталість, малюнок.

**Семко І.В. Особенности развития у детей со стойкими интеллектуальными нарушениями художественного восприятия.** В статье сделано описание восприятия как психического явления и охарактеризовано развитие художественного восприятия у детей с умственной отсталостью. В ней отмечается, что для организации в системе комплексного эстетического и художественного воспитания умственно отсталых школьников необходимо чётко представить природу процессов восприятия, закономерности их протекания, обозначить условия для эффективного использования.

Исследуя процессы восприятия у детей с умственной отсталостью автор отмечает значительные отклонения от нормы в чувственном познании окружающего мира, что чётко просматривается у замедлении процесса восприятия, слабости анали за и синтеза при узнавании предметов и их пространственных соотношений. Також отмечается, что во время рассматривания объекта изображения учащиеся с умственной отсталостью часто фиксируют внимание на незначительных элементах объекта, что составляет “частицу” элемента, но которые, с их точки зрения, имеют особенное значение, что и находит своё отображение в детских рисунках.

Во время экспериментального исследования при воспроизведении той или иной формы ученики специальной школы для умственно отсталых детей имеют различные трудности, стень которых может обуславливаться разным уровнем снижения интеллекта, их возрастом, готовностью к графичекой деятельности, а также структурой изображаемого объекта, что не обходимо учитывать во время проведения коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования. В процессе проведения коррекционной работы возникает вопрос в испошльзовании инновационных технологий, которые у читывали глубинные психологические закономерности эмоционально чувственного развития личности.

**Ключевые слова:** восприятие, художественное восприятие, умственная отсталость, рисунок.

Мистецтво у всім його повноті і цілісності, як і природа з її багатством і різноманітністю, виступають в якості об'єкту пізнання і творчості. Головна мета цього педагогічного процесу – виховання вміння відчувати, бачити, цінувати і творити прекрасне в реальному світі.

Сучасність ставить естетичному і художньому вихованню все більш складні вимоги. Водночас із вихованням у дітей естетичного відношення до дійсності з процесом накопичення знань про мистецтво, все більшою стає необхідність формування в кожної дитини системи моральних цінностей, пізнавальної активності, ініціативи, прагнення брати участь в творчому перетворенні навколишнього світу.

Для організації в системі комплексного естетичного і художнього виховання учнів допоміжної школи необхідно чітко уявити природу процесів сприймання, закономірності їхнього протікання, визначити умови для ефективного використання. Опираючись на численні наукові психолого-педагогічні дослідження можна дати чітке визначення цього поняття.

Сприймання – це цілісне відображення дійсності, предметів, явищ, ситуацій і подій в їхніх чуттєво доступних часових і просторових зв'язках і відношеннях [6, с. 86]. Детерміноване предметністю оточуючого світу. Виникає внаслідок безпосереднього впливу фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуттів. Спільно з процесами відчуття забезпечує безпосередньо-чуттєве орієнтування в оточуючому світі. Будучи необхідним етапом пізнання завжди більшою або меншою мірою пов'язується з мисленням. Пам'яттю, увагою, мовленням. Спрямовується мотивацією і має певну афективно-виражену зумовленість.

Процес відображення в свідомості людини предмета або явища в сукупності у всій різноманітності його властивостей, найяскравішим творчим образом пов'язаний з іншими психічними процесами людської особистості, такими, як відчуття, пам'ять, мислення, уява, мова. Основні характеристики сприймання, сформульовані психологією [5]

Спеціальними дослідженнями встановлений пізнавальний характер дитячого сприймання, яке нерозривно пов'язане з мисленням і мовленням.

Оскільки сприймання органічно входить в процес зображувальної діяльності і здійснюється в певній взаємодії з її компонентами, його можна розглядати як відправний пункт для формування багатьох інтелектуальних операцій. Інакше кажучи, під час малювання перед дітьми з'являються спеціальні задачі. Одна з них – визначення форми предмета, оскільки це ознака при впізнаванні, аналізі, порівнянні має рішачує значення для зображення.

В результаті досконалого, всеохоплюючого сприймання утворюються чіткі і повні уявлення про об'єкт. Чим вища якість сприймання тим яскравіші і багатші уявлення. Таким чином, уявлення – це відтворення в іншій формі того, що мало місце у сприйманні.

Варто підкреслити, що уявлення про той чи інший предмет багато в чому відрізняються від самого предмета. Це пояснюється тим, що по-перше, уявлення не залишаються непорушними, а постійно змінюються і перетворюються.

Крім того, відбувається процес узагальнення уявлень: на перший план виступають головні, постійні ознаки предмета, а другорядні, незначні – тускніють, а потім зникають.

Відомий діяч в області художнього виховання дітей Н.Ф. Сакуліна зробила висновок, що той факт, що образи сприймання узагальнюються, а не просто зберігаються в пам'яті, дозволяє вважати уявлення приналежними до процесу мислення.

Висновок, який зроблений Н.П. Сакуліною у відношенні уявлення надзвичайно важливий для побудови системи корекційно-виховної роботи на уроках малювання в допоміжній школі [3].

В літературі по дитячій зображувальній творчості і в роботах по психології неодноразово порушувалось питання, в якій мірі дитина може передавати свої уявлення про той чи інший предмет засобами малюнка.

Такий спрощений підхід в методиці досліджень дитячих уявлень був справедливо підданий критиці. Ще В.М. Бехтерев попереджував, що не можна судити про якість уявлень дитини по її малюнках [2].

Недоліки уявлень – це, по суті, недоліки сприймання.

Дослідженнями психологів встановлені значні відхилення від норми в чуттєвому пізнанні розумово відсталих школярів. До них слід віднести сповільнення процесу сприймання, слабкість аналізу і синтезу при впізнанні предметів і їх просторових відношень. Крім того, виявлені вузькість, неповнота недостатня диференціація і осмисленість сприймання як реальних об'єктів, так і відображень. Повільний розвиток спостережливості – характерна риса учнів корекційної школи.

Звичайно ж, особливості сприймання розумово відсталих дітей дають вельми специфічну картину уявлень, яка ще більш своєрідно проявляється в малюках.

В чому ж полягає своєрідність відображення форми предметів в малюнках дітей – олігофренів?

Перш за все слід підкреслити, що розумово відсталі школярі значно пізніше, ніж їх нормальні ровесники, оволодівають предметним малюванням. Наприклад, такі традиційні малюнки, як дім, дерево, людина, створені учнями молодших класів корекційної школи, ні повнотою, ні специфічністю відображення особливостей об'єктів, ні по



рівню графічних засобів їх передачі не перевищують того, що спостерігається в малюнках нормальних дітей дошкільного віку.

Характерні риси таких малюнків – примітивність, схематичність відображень проявляються в тому, що загальна будова і форма предметів спрощуються, вагомі частини і деталі упускаються. Малюнкам в значній мірі властиві умовність і декоративність. Вони як правило, позбавлені об'ємності і світлотіні, а по формі наближаються до знайомих геометричних фігур. Єдиним зображуючим засобом являється проста, "проволочна" лінія, що має однакову товщину на всій довжині.

Контурна побудова малюнка – основний спосіб передачі розумово відсталими школярами графічного образу предмета. Внаслідок слабкості зорового аналізу, більшість учнів не в змозі належним чином виділити контур об'єкта, що належить зображенню. Відсутність повноцінного зорового образу веде до помилок образу графічного. Але так як в момент сприймання окреслення предмету виявляються як би розмитими. А форма бачиться спрощеною, то і малюнок виходить невизначеним по формі, нерідко грубо спотворений.

Статичність зображень яскраво проявляються в сюжетних малюнках, головним чином при зображенні людини і тварин. Намальовані учнями корекційної школи живі об'єкти, як правильно позбавлені будь-якої динаміки. Зазвичай ця завмерла, статична фігура у фронтальному положенні, або група людей, намальованих ніби під копірку й розміщених в один ряд. Навіть в тих випадках, коли зміст малюнка вимагає передачі відомих рухів (наприклад, гра в хокей чи в футбол, біг, катання на санках чи лижах та ін.), розумово відсталі школярі не проявляють бажання виразити це графічно.

Такими ж нерухомими залишаються в малюнках і тварини. Виконані в профільному положенні, вони швидше нагадують трафаретні зображення і відповідають малюнкам нормальних дітей середньої групи дитячого садка.

Стереотипність зображень полягає в тому, що раніше засвоєний спосіб малювання повторюється з малюнка в малюнок без будь-яких перебудов і змін. Оволодівши технікою відтворення певної форми, багаторазово дублюючи і закріплюючи її, учні не усвідомлюють, що цю форму можна видозмінювати і т. д. Зучування графічних образів і довготривале стійке збереження однієї і тієї ж манери виконання являються наслідком пізнавальної пасивності учнів.

Пізнавальна пасивність розумово відсталих школярів особливо чітко проявляються в малюванні з натури. Н.П. Сакуліна відмічала, що наявність натури без уміння її сприймати не забезпечує певної значної подібності малюнка з предметами. Крім того. Почавши малювати, дитина направляється вже сприйманням виникаючого малюнка, потрапляє під владу інерції, що приводить до повторення однієї і тієї ж

форми, деталі. Так, малюючи з натури, учень замість двох кроків відтворює чотири. Вірогідно, він намалював би і більше, але на листі не залишилося вільного місця. Інший учень автоматично малює чотири сигнали світлофора – зелений, жовтий і два червоних [3].

Кількісний бік елементів малюнка часто порушується в тих випадках, коли об'єкт складається з декількох деталей і від учнів вимагається більш скрупульозне співвідношення кожної частини зображення з відповідною частиною натури ( кільця розкладної пірамідки, кубики, листя на деревах ... )

Цікавим являється той факт, що під час малювання учні молодших класів корекційної школи майже не звертають уваги на натуру і навіть можуть не помітити того, що її забрали.

Більш чи менш правильна передача форми і будови предмету свідчить про більш високий рівень розумового розвитку дитини. Проте бувають випадки, коли реальні предмети набувають в малюнках своєрідну і дуже далеку від дійсності структуру. Так, в малюнках з натури побудови з кубиків будівельного матеріалу (3 клас) багато елементів нерідко зображуються у вигляді невизначених утворень; крім того, в конструкцію можуть бути внесені такі деталі, які не мають нічого спільного з натурою.

Дуже типові для розумово відсталих школярів помилки зумовлені нерозумінням значення деяких елементів натури. Особливо це помітно на прикладі малювання молотка. Більшість учнів 3 класу, не розуміючи того, що виступаюча частина це продовження дерев'яної ручки, малюють її довільно, „приробляючи” в верхній частині зображення.

При розгляданні об'єкта зображення учні корекційної школи часто фіксують свою увагу на незначних елементах об'єкта, що складають “частинку” елемента, але які, з їх точки зору, мають особливе значення. Таке виділення деталей знаходить відображення в дитячих малюнках. В цих випадках найдрібніші подробиці, як правило, ретельно промальовуються, виділяються кольором і найчастіше, збільшуються в розмірах (ручка дверей, портфеля, вимикач у настільної лампи і т. д.)

Під час малювання з натури часто відбувається характерне перебільшення особливостей деяких деталей. Наприклад, ручка малюнка, що має в оригіналі лише незначне потовщення в нижній частині, в їх малюнках надзвичайно розширюється.

В малюнках розумово відсталих школярів часто виявляються і такі деталі, яких немає в натурі. Це стосується перш за все добре знайомих дітям предметів так, малюючи будівлю з елементами будівельного конструктора, одні учні зображають неіснуючі віконечка, інші примальовують трубу і т. д. Фрукти в багатьох малюнках школярів набувають деякого доповнення у вигляді гілочки з листочками.

Треба вважати, що в цих випадках оригінал уподібнюється добре засвоєному образу того предмета, який склався в уявленні учня шляхом запозичення у однокласників і не однократного відтворення в малюнках.

Маючи досить обмежений запас нечітких уявлень про оточуючу дійсність, багато дітей не можуть знайти невідповідність між виконалим малюнком і реальним об'єктом зображення. Особливо це чітко видно при малюванні людей і тварин. В багатьох дитячих малюнках кількість пальців у людей не відповідає дійсності. Тварини іноді зображуються з двома ногами, а птахи з трьома, чотирма чи більшою кількістю ніг.

Серед малюнків учнів молодших класів немало таких, в яких зустрічаються і інші недоречності: автобус з величезною кількістю коліс і вікнами на даху, корабель своєрідної конструкції та інше.

Вміння правильно сприймати. Уявляти і диференціювати ту чи іншу форму має важливе значення для малювання в цілому.

Крім того встановлено, що учні 1 класу корекційної школи слабо розпізнають основні геометричні форми, а при їх групуванні допускають серйозні помилки.

Число помилок ще більше збільшується, коли перед учнями ставиться завдання підібрати до предмету певної форми відповідну геометричну фігуру (тарілка-круг, зошит-прямокутник...)

Учні молодших класів корекційної школи мають серйозні проблеми при необхідності копіювати зі зразка основні геометричні форми. Помилки, що виникають при зображенні квадрата і прямокутника, відносяться до неправильної передачі пропорції. Крім того, багато фігур виконанні з нахилом в право, формоутворюючі їх лінії непаралельні і сильно викривленні, кінці відрізків мають неточні з'єднання.

Жоден з учнів 1-2 класу не в змозі правильно відтворити рівносторонній трикутник, а рівнобедрений трикутник в малюнках втрачає свою форму.

Більшість учнів не можуть точно намалювати круг. Помилки, пов'язані з його зображенням, мають різний характер, але найчастіше проявляється в створенні кривизни дуги і неспівпаданні кінців кривих ліній. Круг в дитячих малюнках має, як правило сильно витягнуту по вертикалі еліпсоїдну форму.

Вказані помилки в основному пояснюються низьким рівнем розвитку моторики руки, і невмінням дітей здійснювати зоровий контроль за точністю робочих рухів.

Серйозні прорахунки учні запускають, копіюючи не лише геометричні фігури, але і нескладні по формі зображення (гриб, лист, і т.д.).

Навіть самий простий малюнок багато школярів відтворюють дуже приблизно. Що стосується зображень, які включають в себе декілька форм (наприклад грузовик, що складається з п'яти елементів), то вони при перемальовуванні перетворюються в одних учнів у безформенні нагромодження ліній, в інших хоч і впізнаються, але виконанні з великими неточностями і різко вираженими диспропорціями.

Різнохарактерна передача форм предметів учнями одного класу свідчить про неоднорідність складу дітей, про їх різні можливості в оволодінні здібностями до відображення. Чим глибший недорозвиток пізнавальної діяльності, тим пізніше і важче діти засвоюють предметне малювання.

У школярів з помірною розумовою відсталістю можливість осмислення зображувальної діяльності дуже обмежена. Ще гірше ця задача вирішується дітьми з тяжкою розумовою відсталістю. Серед них віом 8-10 років немало таких, які не можуть копіювати навіть найпростіший зразок.

Таким чином, при відтворенні тієї чи іншої форми учні спеціальної школи для розумово відсталих дітей мають різноманітні труднощі, ступінь яких може бути обумовлена різним рівнем пониження інтелекту, віком учнів, готовністю до графічної діяльності, а також структурою зображаючого об'єкта. Все це необхідно враховувати при проведенні корекційно-виховної роботи на уроках малювання.

Освіта як соціальне явище тільки тоді буде вважатися досконалою, якщо вона забезпечує не лише успішне задоволення суспільних запитів сьогодення, а й намічає загальні підходи щодо вирішення майбутніх проблем.

Тож необхідні новітні технології, які б враховували насамперед глибинні психологічні закономірності емоційно-чуттєвого розвитку особистості. Адже для людини має цінність лише пережите в почуттях. Йдеться про почуття, просвітленні розумом. Саме цьому вона морально збагачують особистість, роблять її носієм істини, добра і краси.

Отже, сприйняття кольору дітьми – це діяльність, в процесі якої відбувається складна взаємодія образних компонентів – образотворчих та словесних. Аналіз мовних та образотворчих реакцій дітей показує, що в процесі художнього сприйняття в учнів з'являється здатність до образного мислення, до активної чуйності на красу та поетичність словесного та художнього образів, які мають яскравий зоровий характер.

### **Список використаних джерел**

1. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1982. – 312 с.
2. Леонтьев А.Н. Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 210 с.

3. Опалюк О.М. Використання технік образотворчого мистецтва в навчанні учнів спеціальної школи // Прикладна корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / за ред. О.В. Гаврилова, В.О. Липи. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – С. 469-507.
4. Прикладна корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / за ред. О.В. Гаврилова, В.О. Липи. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 592 с.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини: підручник // Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин.- Минск, Харвест, 1998. – 567 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Groshenkov I.A. Graphical activity in the primary school. – M.: Prosveschenie, 1982. – 312 p.
2. Leontyev A.N. Sensation, perception and concentration of children of junior school age. – M.: P.h. APN RSFSR, 1950. – 210 p.
3. Opalyuk O.M. Usage of techniques of visual art at the education of students of special school // Action-oriented correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy / edited by O.V. Gavrylov, V.O. Lypa. – Kamyanets-Podilsky: TOV «Druk-Servis», 2014. – P. 469-507.
4. Action-oriented correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy / edited by O.V. Gavrylov, V.O. Lypa. – Kamyanets-Podilsky: TOV «Druk-Servis», 2014. – 592 p.
5. Synyov V.M. Psychology of mentally retarded child: textbook // Synyov V.M., Matveyeva M.P., Khohlina O.P. – K.: Znannya, 2008. – 359 p.
6. Practical psychologist's dictionary / Issuer S.U. Golovin. – Minsk, Harvest, 1998. – 567 p.

Semko I.V. Specialties of the artistic perception development in children with constant cognitive disorders. The article contains description of perception as a psychical phenomenon and the characteristics of the development of artistic perception of children with mental retardation. It mentions, that for systemic organization of complex aesthetic and artistic education of mentally retarded students, it is necessary to have a clear idea of the nature of cognitive processes, principles of their behavior, to point out conditions for their effective usage.

Studying the perception processes of children with mental retardation, the author marks huge abnormalities in sensitive cognition of the surrounding world, which can be clearly seen in their slowed process of perception, weak

analysis and synthesis at the time of recognition of subjects and their spatial relations. In addition, the author points out, that at the time of viewing the object, students with mental retardation often fix their attention at the least important details, which are “the part” of it, but from their point of view, this part has a special meaning. It is reflected in their drawings.

At the time of experimental investigation, while reproducing some or other form, students of special school for mentally retarded children showed different difficulties. Their degree was specified according to their different level of intellectual backwardness, their age, readiness to graphic activity, structure of the drawn object. All of this is to be taken into account at the time of correctional and educational work at the lessons of art. In the process of correctional work, we found the necessity of usage innovative technologies to consider deep psychological laws of emotional and sensory development of personality.

Key words: perception, artistic perception, mental retardation, drawing.

Received 12.04.2015

Reviewed 19.05.2015

Accepted 16.06.2015

УДК 376.091-056.263(477)“18/19”

Ю. В. Сербалюк  
[serbaliuk@gmail.com](mailto:serbaliuk@gmail.com)

**ДЕРЖАВНА, ГРОМАДСЬКА ТА ПРИВАТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗІ  
СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ГЛУХОНІМИХ  
(XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)**

---

Serbalyuk Y.V. State public and private activities of founding the institutes for the deaf-and-dumb children (XIX - XX centuries)/ Y.V. Serbalyuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 256–267

---

**Ю. В. Сербалюк. Державна, громадська та приватна діяльність зі створення навчальних закладів для глухонімих (XIX – початок XX ст.)** Розглянуто питання становлення навчальних закладів для глухонімих дітей на українських землях в кінці XIX – на початку XX

ст. Проаналізовано роль держави та громадськості у розвитку освіти для дітей з вадами слуху. Виявлено, що основну роль у створенні спеціальних шкіл та училищ для глухонімих дітей відігравали приватні особи, громадські організації, органи місцевого самоуправління, релігійні конфесії. Відзначено роль приватної ініціативи у заснуванні перших шкіл та училищ. Проаналізовано головні засади діяльності Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих, структуру цієї організації, основні напрямки діяльності та обсяг фінансової підтримки справи навчання глухонімих дітей. Показано становлення регіональних відділів Попечительства. Окреслено коло проблем, які їм довелося вирішувати – відсутність належного державного фінансування, неможливість отримати освіту і підготовку основній масі дітей, розбіжності у підходах до форм і методів навчальної діяльності, постійні фінансові проблеми, втручання некомпетентних чиновників. Відзначено недостатню підтримку держави у справі навчання глухонімих та її залежність від настроїв та вподобань царської родини. Зазначено необхідність об'єднання зусиль різних соціальних інститутів для вирішення проблеми повноцінної соціалізації глухонімих дітей.

**Ключові слова:** благодійність, глухонімі, діти, навчання, Попечительство імператриці Марії Федорівни про глухонімих.

**Сербалюк Ю. В. Государственная, общественная и частная деятельность по созданию учебных заведений для глухонемых (XIX - начало XX вв.)** Рассмотрены вопросы становления учебных заведений для глухонемых детей на украинских землях в XIX – начале XX вв. Проанализирована роль государства и общественности в развитии образования для детей с недостатками слуха. Выявлено, что основную роль в создании специальных школ и училищ для глухонемых детей играли частные лица, общественные организации, органы местного самоуправления, религиозные конфессии. Отмечена роль частной инициативы в создании первых школ и училищ. Проанализированы главные принципы деятельности попечительства императрицы Марии Федоровны о глухонемых, структуру этой организации, основные направления деятельности и объем финансовой поддержки дела обучения глухонемых детей. Показано становление региональных отделов Попечительства. Очерчен круг проблем, которые им пришлось решать – отсутствие надлежащего государственного финансирования, невозможность получить образование и подготовку основной массе детей, различия в подходах к формам и методам учебной деятельности, постоянные финансовые проблемы, вмешательство некомпетентных чиновников. Отмечено недостаточную поддержку государства в деле



обучения глухонемых и ее зависимость от настроений и предпочтений царской семьи. Указана необходимость объединения усилий различных социальных институтов для решения проблемы полноценной социализации глухонемых детей.

**Ключевые слова:** благотворительность, глухонемые, дети, обучение, Попечительство императрицы Марии Федоровны о глухонемых

Навчання, виховання, підготовка до самостійного життя глухонімих на сьогодні є звичною справою. Люди з вадами слуху мають можливість стати повноцінними учасниками суспільного життя. Цим ми значною мірою зобов'язані розвитку вітчизняної сурдопедагогіки, теорії та практики навчання глухонімих. Її історія охоплює майже два століття. Досліджували цей феномен суспільного життя як складову благодійницького руху XIX – початку XX ст. Гузенко Ю. І, Сейко Н. А., Ступак, Ф. Я. В історичному аспекті заснування та діяльність навчально-виховних закладів для глухонімих вивчали Козиряцька С. І., Шевченко В. М., Стременецька В. О., Кравченко О. В., Петрова К. А., Єжова Т.Є., Ярмаченко М. Д. У науковий обіг введено значний масив документів, що висвітлюють історію створення, розвитку шкіл та училищ для глухонімих, що розкривають методологічні підходи до організації навчання дітей у цих закладах. Однак, на нашу думку, недостатньо висвітленні ці процеси через призму співвідношення зусиль різних соціальних інституцій в організації таких спеціальних навчально-виховних закладів. Тому метою нашого дослідження є виявлення місця і ролі держави, напівдержавних та громадських організацій, приватних осіб в створенні навчальних закладів для глухонімих

Ставлення до глухонімих, як і до інших осіб з вадами психофізичного розвитку, у вітчизняній історії базувалось на принципах гуманізму, альтруїзму, християнської любові. Однак століттями справа далі співчуття та милосердя не йшла. Глухонімі були приречені жити на утриманні родичів, опікунських закладів, старцювати, залишатись суспільним баластом і лише в окремих випадках – малоефективною робочою силою.

Поява основного масиву шкіл та училищ для дітей з вадами слуху припадає на кінець XIX – початок XX ст. У цей період спостерігається зростання активності у сфері соціальної опіки, розквіт доброчинного руху, створення різноманітних напівдержавних, громадських, конфесійних організацій та закладів благодійного характеру. Ця суспільна енергія спрямовувалась і на людей з психофізичними вадами, у тому числі і на глухонімих. Відбувається перехід від концепції ізоляції, утримання, співчуття, проявів особистого милосердя до

організації умов для навчання, ремісничої, професійної підготовки, повноцінного входження в соціум осіб з вадами слуху. Це був важливий крок у зміні соціального статусу цієї категорії населення, хоча і маленький. Адже за офіційними даними в Російській імперії, до складу якої входила більша частина сучасної України, нараховувалось біля 85 тис. глухонімих, а за неофіційними – 200 000 [3]. Якщо начальними закладами було охоплено дітей з різними вадами розвитку в середньому 2-5%, то глухонімих лише 1% [12].

До 1898 р., коли з ініціативи влади було засновано Попечительство імператриці Марії Федорівни про глухонімих, створення спеціальних навчальних закладів для дітей з вадами слуху було справою приватних осіб та органів місцевого самоврядування. Вони існували у своїй більшості на благодійницькі кошти, перебуваючи таким чином поза державною системою освіти, що створювало великі труднощі та перешкоди в їх діяльності та розвитку.

Одним з перших фундаторів навчання глухонімих в Україні був граф Ілінський А. На його кошти та у власному маєтку на Волині впродовж короткого часу існувала унікальна навчально-виховна інституція – заклад для глухонімих дітей. У 1805 р. граф Ілінський А. отримав дозвіл на його заснування у м. Романові, а у 1808 р. тут розпочалось навчання. Планувалось приймати глухонімих дітей обох статей християнського віросповідання віком від 8 до 14 років. Однак з огляду на фінансові труднощі, відсутність підтримки з боку влади у 1821-1822 рр. заклад поступово припинив своє існування [9].

За сприяння графа Воронцова М. С. в Одесі було засновано училище для глухонімих дівчаток, яке проіснувало з 1843 по 1896 рр. В 1869 р. при училищі відкрилось відділення для хлопчиків, створене за підтримки графа Коцебу П. Є. Уже через рік після його закриття у 1897 р. Одеська міська дума поставила питання про відновлення роботи училища. Значне сприяння у цій справі здійснив відомий одеський меценат Маразлі Г. Г., який у 1903 р. виявив бажання взяти на власний кошт обладнання та відкриття училища на власній дачі та утримання його до січня 1904 р. До фінансування училища долучилось вище духовенство краю, Одеське міщанство, Севастопольська міська управа.

У Харкові коштом засновників була відкрита приватна школа для глухонімих. Проблема фінансування змусила її ініціаторів – Бахметьєва О. Ф. та Прозорова О. Г., звернутись по допомогу до влади – до міністерства внутрішніх справ. Міністр, визнавши справу навчання глухонімих дітей корисною та важливою, запропонував звернутись по допомогу до земств [5]. На цьому “підтримка” з боку держави завершилась. Однак це не завадило школі проіснувати до 1875 р. Продовжив справу харківський священик Ветухов В., який разом з

Бахметьєвим О. Ф. на кошти благодійників та за сприяння міської думи зумів відновити навчання глухонімих у Харкові у 1896 р. [14].

До створення навчальних закладів для глухонімих долучались і священники та релігійні общини. Відомству Святішого Синоду підпорядковувалась Максимовецька школа для глухонімих дітей Київської губернії, заснована місцевим священником Яворським М. М. Його власні діти народились глухонімими, а дати їм належну освіту в існуючих на той час школах для глухонімих через брак коштів бідний сільський священник не мав змоги. Його школа була розрахована на таких же дітей з бідних родин. Існував заклад головним чином за рахунок фінансування Святішого Синоду.

На кошти німецьких колоністів-менонітів школа для глухих дітей заснована була у с.Тіге Таврійської губернії у 1885 р. У найближчі кілька років один за одним були відкриті навчальні заклади в колонії Вормс Одеського повіту Херсонської губернії та в колонії Пришиб Мелітопольського повіту Таврійської губернії [2; 14].

Таким чином саме завдяки приватній ініціативі, громадській активності, співчуттю справі навчання глухонімих дітей з боку місцевої влади були засновані перші спеціальні навчальні заклади для дітей з вадами слуху в Україні.

На кінець XIX ст. влада все ж усвідомила необхідність створення системи соціальної опіки, медичної допомоги глухонімих у державних масштабах, але обмежилась лише заснуванням у травні 1898 р. Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих. Це було спеціалізоване благодійне відомство під патронатом царської родини для надання соціальної, медичної допомоги глухим, особам з вродженими дефектами мовлення. Воно увійшло у склад більш потужного і давнього Відомства установ імператриці Марії, де вже перебувало Попечительство імператриці Марії Олександрівни про сліпих.

Попечительство імператриці Марії Федорівни про глухонімих, відповідно “Основних положень” мало за мету опіку над глухонімими всіх вікових категорій. Для дорослих осіб це створення майстерень, будинків працелюбства, надання дешевих квартир, пошук роботи, розміщення пристарілих та немічних у богадільні та інші заклади соціальної опіки. Для дітей – відкриття шкіл, навчальних майстерень, притулків. Для сімей з глухонімими дітьми – матеріальна допомога, житло. Передбачалось і вирішення питання забезпечення кадрами шкіл для глухонімих через створення відповідних курсів та розробкою необхідних методик для навчання глухонімих. Структура Попечительства була традиційною для такого типу організацій – Комітет, Рада при ньому та необмежена кількість членів. Керівним

органом був Комітет, який здійснював нагляд за всіма закладами, що входили до складу Попечительства.

Члени організації поділялись на чотири категорії: члени-засновники, які ще до початку діяльності внесли не менше 1 000 руб.; почесні члени, які своєю діяльністю або грошовими пожертвами надавали значну користь Попечительству (тут розмір "допомоги" не вказувався); члени-змагальники, які щороку сплачували не менше 5 руб., або одноразово – 100 руб.; члени-співробітники, які особистою працею долучались до справ Попечительства. Першим дійсним членом був імператор Микола II, серед почесних членів – імператриця Олександра Федорівна та багато інших членів імператорської родини.

Перебування у лавах організації не давало ніяких службових, соціальних чи станових преференцій. Благодійники могли розраховувати лише на суспільне визнання. Однак, ті хто був на посадах попечителів закладів організації отримували чини і мундири, що дає підстави говорити про певну форму державної служби на ниві соціальної опіки глухонімих.

Кошти Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих складались головним чином з благодійних пожертв, членських внесків, плати за перебування в закладах, надходжень від продажу виробів вихованців, коштів від благодійних заходів – балів, концертів, вистав, базарів, кухлевого (карнавального) збору. Передбачалось, що можуть бути субсидії від уряду, але це джерело не гарантувалось, а лише передбачалось.

Створення Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих поживало справу навчання і виховання дітей з вадами слуху. Створені ним відділи опіки глухих у містах імперії (на 1913 р. їх нараховувалось 15) займались популяризацією справи навчання та ремісничої підготовки глухонімих, проводило збори, задіювали пресу, організовували збір коштів на покращання роботи існуючих та відкриття нових навчально-виховних закладів.

Поява Попечительства справила позитивні зміни і нововведення у справі спеціальних шкіл та училищ. У березні 1900 р. було прийнято Статут училища глухонімих у Санкт-Петербурзі, який мав покласти край "хитанню" та експериментам зі способами навчання глухих. Було встановлено "усний" метод навчання, який базувався на розвитку усного мовлення шляхом використання різних методик. Загальна освіта включала вивчення Закону Божого, російської мови, арифметики, геометрії з кресленням, географії, історії, фрагментів з природознавства та фізики, чистописання, малювання, ліпки та курсу "загально корисних відомостей". Вихованці утримувались за рахунок Попечительства про глухонімих і пансіонерської плати, яку вносили рідні або благодійники. Безкоштовне навчання було для сиріт, напів-сиріт (лише батько), дітей

“найбідніших” батьків [9]. Оскільки училище в Сакт-Петербурзі було зразком для створення інших подібних закладів, виконував роль своєрідного загальноросійського навчально-методичного та просвітницького центру, який готував адміністративно-педагогічні кадри для роботи з глухонімими та глухими, то на таких засадах створювались заклади і на периферії. Але досягти єдності у змісті, формах і методах навчально-виховної роботи та термінах навчання не вдавалось. Причиною цього можна вважати те, що такі заклади перебували поза контролем Міністерства освіти і не отримували жодних регулюючих документів від нього. Створення і функціонування закладів для глухонімих мало філантропічно-опікунський характер. Це все і зумовило варіативність навчальних програм виходячи зі змісту місцевих умов. Стосовно навчання на рідній мові, то про це навіть не йшлося. Лише у 1910 р. на III Всеросійському з’їзді сурдопедагогів професор Соколянський І.П. вперше поставив питання про навчання глухонімих рідною мовою [12].

Фінансова підтримка діяльності Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих з боку держави чи царської родини виглядала більше ніж скромно у порівнянні з підтримкою аналогічних установ. При заснуванні Попечительства про глухонімих імператриця Марія Федорівна внесла для утворення недоторканого фонду 300 000 руб. У 1901 р. Попечительству було надано з казни 60 000 руб. і надалі щороку передбачалось виділяти по 15 000 руб. Деякі виплати здійснювались з коштів Відомства установ імператриці Марії [3]. У той час як Попечительство імператриці Марії Олександрівни про сліпих отримало від імператора Олександра II 1 000 000 руб. Таку ж суму вже від імператора Миколи II отримав створений у 1913 р. Романівський комітет, який опікувався сільськими дітьми-сиротами. Царська родина, очевидно, не вважала за потрібне таку ж значну суму виділяти і Попечительству глухонімими. Красномовним є також свідчення про доходи у 1904 р. двох попечительств. Дохід Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих склав 150 251 руб., тоді як дохід Попечительства імператриці Марії Олександрівни про сліпих – 1 045 624 руб. [11]. Це не давало можливості Попечительству про глухонімих розгорнути масштабну діяльність у межах держави. Тому воно орієнтувало свої регіональні відділення на пошук коштів на місцях. Тому саме завдяки приватній добродійності, діяльності та співпричетності різних благодійних товариств до справи соціальної опіки глухонімими, зміг виникнути масив спеціальних шкіл в державі.

Відповідно до Положення 1900 р. Попечительство Марії Федорівни про глухонімих могло відкривати свої відділи у містах. На території сучасної України були створено Київський, Олександрівський (Катеринославська губернія), Одеський, Полтавський, Харківський,

Чернігівський відділи. Завдяки подвижницькій діяльності не байдужих людей до долі глухонімих, почали виникати школи, училища, дитячі садки і навіть санаторій для цієї категорії дітей. Це були як відомі добродійники, такі, як Терещенко М. А., який пожертвував на потреби Київського відділу Попечительства 10 000 руб. [8], так і пересічні громадяни, які в міру своїх можливостей долучались до цієї благодійної справи. Наприклад, у одному із звітів про діяльність Київського відділу зазначались такі пожертви, як 100 груш від священника Фоменка К., 10 фунтів цукерок від Дьякова І., п'яльці дубові та 5 фунтів різнокольорових клаптиків тканин від Гаркавенко Л. [7].

Для розвитку мережі навчальних закладів для глухонімих Попечительство видає спеціальний циркуляр місцевим відділенням стосовно облаштування біля міст або великих сіл особливих шкіл-хуторів, де глухонімі з округи мали б можливість навчатись грамоті, усному мовленню, а, головне, сільськогосподарській праці. Враховуючи, що кількість людей з такими вадами значна, це дало б їм можливість, на думку авторів циркуляру, стати корисними, працьовитими членами суспільства. Найбільш здібні у навчанні чи ремеслах мали б можливість для подальшого вдосконалення і розвитку вступати до вищих шкіл та майстерень Попечительства.

На початку ХХ ст. в Україні було засновано декілька навчально-виховних закладів для глухонімих. Завдяки фінансовій допомозі міської управи, земства, благодійних організацій, приватних осіб Харківське училище для глухонімих не лише значно розширило свою матеріальну базу (1900 р. – 2,5-поверховий будинок, 1911р. – новий 3-поверховий корпус), але створили філії – ремісничу школу у с. Кочеток (1905 р.) та ремісничу школу у с. Клугинівка (1909 р.) Харківської губернії. Основні витрати зробила при заснуванні цих сільських шкіл Ващенко Н. Г. [5].

Київське відділ Попечительства, завдяки вже згадуваним жертвам Терещенка М. А., відкриває школу інтернат для глухонімих у Києві. У 1904 р. тут же було відкрито приватний дитячий садок Патканової-Кранковської Н.К., який був розрахований на невелику кількість дітей, здебільшого із заможних родин, та дитячий садок Фомічової. У 1915 р. до Києва переїхала єврейська школа для глухих, яка також існувала на приватні кошти [1].

Засновником та енергійним членом Полтавського відділу Попечительства був купець Варда М. Д. Саме за його ініціативи та значною мірою на його кошти було відкрито Лохвицьку школу для глухонімих. В Одесі з 1905 по 1917 рр. на кошти благодійників, єврейської громади існувала школа-притулок для єврейських глухих дітей. У Сімферополі у власній квартирі аналогічний заклад відкрила Тяжелова М. Г. [13].

В Україні розвивалась і хутірська система навчання і виховання глухонімих дітей. Перший хутір для глухонімих в Російській імперії був відкритий у 1901 р. на околицях Чернігова, але брак фінансування, злиденність існування швидко привели до його закриття. Більш успішним був проект Олександрівського хутора Катеринославської губернії, заснованого у 1903 р. З державної казни кошти традиційно не виділялись. Необхідні фінанси здобувались через одноразові та щорічні надходження від громадських організацій, населення регіону, від карнавочних зборів, благодійних лотерей-аллегрі. Завдяки грамотно організованій роботі, завдяки особистій енергії одного із фундаторів закладу Мовчановського Ф.Ф. необхідні кошти вдалось зібрати. З його ж ініціативи було відкрито школу-санаторій для глухонімих дітей у Євпаторії. В Олександрівському хуторі вдалось створити потужний комплекс навчання, виховання, професійної підготовки, працевлаштування глухонімих. Це був один з найкращих закладів для людей з вадами слуху не лише в Росії, але й у Європі. Відсутність фінансової підтримки з боку уряду, матеріальна скрута, втручання чиновників, фабрикація справи проти Мовчановського Ф.Ф. привели до поступового занепаду цього унікального закладу [4].

Про значиму роль приватних осіб, громадськості у справі організації навчальних закладів для глухонімих можна говорити і на прикладі західноукраїнських земель, що належали Австро-Угорщині. Перші школи для глухих дітей тут також виникали з приватної ініціативи і завдяки громадській благодійності. У Львові єврейська школа глухих І. Бардаха (1871 р.) існувала як приватний заклад та одержала деяку дотацію Львівського магістрату. Ужгородський інститут глухонімих (1907 р.) існував на кошти Ужгородського Товариства глухонімих. Чернівецька школа для сліпих і глухих дітей (1908 р.) існувала на благодійницькі кошти, зібрані за ініціативою голови Товариства по догляду за сліпими і глухонімими дітьми Бошняком І. Львівська бурса для глухих підлітків (1912 р.) існувала на благодійницькі кошти і здійснювала ремісничу підготовку [12; 13].

До 1917 р. спеціальні школи та ремісничі училища для глухонімих були в Україні єдиним місцем, де можна було отримати освіту, професійну підготовку. Однак держава не надавала ніякої допомоги у цій справі. Навіть створення у 1898 р. Попечительства Марії Федорівни про глухонімих не змінило фінансової політики з боку влади до такого типу закладів. Хоча не слід применшувати роль цієї організації. Попечительство розбудило громадську думку і змусило суспільство зайнятись глухонімими. Воно змогло переконати у необхідності широкої організації справи навчання глухонімих і задля досягнення цієї мети діяло досить швидко і енергійно. Однак болюче питання фінансування навчальних закладів головним чином перекладалось на місця. Тому завдячувати існуванню шкіл та училищ для глухонімих в Україні у XIX



– на початку ХХ ст. ми маємо перш за все активній громадській позиції кращих представників дворянства, інтелігенції, селянства, міщан, духовенства, які реально втілювали в життя ідеали любові до ближнього, допомоги нужденним та особам з психофізичними вадами. Історичний досвід переконує, що ефективною справа організації навчання і виховання дітей з вадами розвитку можлива лише за умов поєднання зусиль держави, як головного суб'єкта цього процесу, можливостей громадських організацій та приватної ініціативи.

### **Список використаних джерел**

1. Бойчук Ж. В. Навчальні заклади для глухих в дореволюційний період / Ж. В. Бойчук // Зб. матеріалів І Всеукраїнської конференції з питань навчання глухих в Україні. – К., 2001. – С. 13-24.
2. Задерейчук І. П. Розвиток системи освіти в німців на півдні України 1789-1938 рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / І. П. Задерейчук. – Х., 2005. – 19 с.
3. Керзум А. П. Попечительство Императрицы Марии Федоровны о глухонемых [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2815811872>
4. Козыряцкая С.И. Деятельность училища-хутора глухонемых в городе Александровске в начале ХХ века / С.И. Козыряцкая // Музейний вісник. –2007. – №7. – С. 97-111.
5. Кравченко О. В. Добродійність і створення училищ для глухонімих дітей в Україні (ХІХ – початок ХХ ст.) / О. В. Кравченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Історичні науки. – 2012. – Вип. 3.33. – С. 89-96.
6. Сейко Н. А. Добродійність поляків у сфері освіти України (ХІХ – поч. ХХ ст.): Київський учбовий округ : [монографія] / Н. А. Сейко. – Житомир : Полісся, 2007. – 320 с.
7. Отчет о деятельности Киевского отдела состоящего под августейшим покровительством Их Императорских Попечительства Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых за 1909-1910 уч. г. – К : Типо-Литография А.О. Штерензона, 1911. – 64 с.
8. Попечительство Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых // Трудовая помощь. – 1900. – №6. – С. 94-95
9. Устав Санкт-Петербургского училища глухонемых. – Полное собрание законов Российской империи-3. – Т. ХХ. – Отд.1. – №18230
10. Шевченко В. М. Савчук Етапи розвитку закладу для навчання дітей з порушеннями слуху на Буковині (1908 – 2012) / В. М. Шевченко, О. О. Савчук // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць: Вип. 3. / за ред. Колупаєвої А. А. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 161-171
11. Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині ХІХ- початку ХХ століття : монографія / В. М. Шевченко ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. - Київ : ЛІТО, 2010. - 299 с.
12. Хитров А. А. Благотворительная помощь глухонемым в России под покровительством императорской фамилии (кон. ХІХ – нач.

XX в.) / А. А. Хитров. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www: // lib.herzen.spb.ru /text/khitrov-103-29-36pdf](http://www.lib.herzen.spb.ru/text/khitrov-103-29-36pdf). 13. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки // М. Д. Ярмаченко // К. : Вища школа, 1975. – 423 с.

1. Bojchuk Zh. V. Navchal`ni zaklady` dlya gluxy`x v dorevolyucijny`j period / Zh. V. Bojchuk // Zb. materialiv I Vseukrayins`koyi konferenciyi z py`tan` navchannya gluxy`x v Ukrayini. – K., 2001. – S. 13-24. 2. Zaderejchuk I. P. Rozvy`tok sy`stemy` osvity` v nimciv na pivdni Ukrayiny` 1789-1938 rr. : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ist. nauk : specz. 07.00.01 “Istoriya Ukrayiny`” / I. P. Zaderejchuk. – X., 2005. – 19 s. 3. Kerzum A. P. Popechy`tel`stvo Y`mperatry`czy Mary`y` Fedorovny o gluxonemyx [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2815811872> 4. Козыряцкая С.У. Deyatel`nost` uchy`ly`shha-xutora gluxonemyx v gorode Aleksandrovske v nachale XX veka / S.У. Козыряцкая // Muzejny`j visny`k. –2007. – #7. – S. 97-111. 5. Kravchenko O. V. Dobrochy`nnist` i stvorenniya uchy`ly`shh dlya gluxonimy`x ditej v Ukrayini (XIX – pochatok XX st.) / O. V. Kravchenko // Naukovy`j visny`k My`kolayivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V. O. Suxomly`ns`kogo. Ser. : Istory`chni nauky`. – 2012. – Vy`p. 3.33. – S. 89-96. 6. Sejko N. A. Dobrochy`nnist` polyakiv u sferi osvity` Ukrayiny` (XIX – poch. XX st.): Ky`yivs`ky`j uchbovy`j okrug : [monografiya] / N. A. Sejko. – Zhy`tomy`r : Polissya, 2007. – 320 s. 7. Otchet o deyatel`nosty` Ky`evskogo otdela sostoyashhego pod avgustejsy`m pokrovy`tel`stvom Y`x Y`mperatorsky`x Popechy`tel`stva Gosudaryny` Y`mperatry`czy Mary`y` Fedorovny o gluxonemyx za 1909-1910 uch. g. – K : Ty`po-Ly`tografy`ya A.O. Shterenzona, 1911. – 64 s. 8. Popechy`tel`stvo Gosudaryny` Y`mperatry`czy Mary`y` Fedorovny o gluxonemyx // Trudovaya pomoshh`. – 1900. – #6. – S. 94-95 9. Ustav Sankt-Peterburgskogo uchy`ly`shha gluxonemyx. – Polnoe sobrany`e zakonov Rossy`jskoj y`mpery`y`-3. – T. XX. – Otd.1. – #18230 10. Shevchenko V. M. Savchuk Etapy` rozvy`tku zakladu dlya navchannya ditej z porushennyamy` sluxu na Bukovy`ni (1908 – 2012) / V. M. Shevchenko, O. O. Savchuk // Dy`ty`na iz sensory`my` porushennyamy`: rozvy`tok, navchannya, vy`xovannya: zb. nauk. pracz` : Vy`p. 3. /za red. Kolupayevoyi A. A. – K. : Pedagogichna dumka, 2012. – S. 161-171 11. Shevchenko V. M. Vy`ny`knennya i rozvy`tok v Ukrayini special`ny`x shkil dlya gluxonimy`x u drugij polovy`ni XIX- pochatku XX stolittya : monografiya / V. M. Shevchenko ; In-t specz. pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. - Ky`yiv : LITO, 2010. - 299 s. 12. Hy`trov A. A. Blagotvory`tel`naya pomoshh` gluxonemyx v Rossy`y` pod pokrovy`tel`stvom y`mperatorskoj famy`ly`y` (kon. XIX – nach. XX v.) / A. A. Hy`trov. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: [www: // lib.herzen.spb.ru /text/khitrov-103-29-36pdf](http://www.lib.herzen.spb.ru/text/khitrov-103-29-36pdf). 13. Yarmachenko M. D. Istoriya surdopedagogiky` // M. D. Yarmachenko // K. : Vy`shha shkola, 1975. – 423 s.

**Y.V.Serbalyuk. State public and private activities of founding the institutes for the deaf-and-dumb children (XIX - XX centuries).** The question of formation schools for deaf-and-dumb children in the Ukrainian lands in XIX – early XX century was investigated. The role of government and the public in the development of education for children with hearing problems. We discovered that the main role in the creation of schools and colleges for deaf-and-dumb children played individuals, community organizations, local government, religious confession. The role of private initiative in the establishment of the first schools and colleges in Ukraine was noted: in Romanov in Volyn in Kharkiv, Odesa, in the village Maksimovic of Kiev province, the German colonies of Kherson and Tauride provinces. A new page in the organization of institutes for the deaf-and-dumb was opened by trusteeship Empress Maria Feodorovna of the deaf-and-dumb, which was founded in May 1898. The main principles of trusteeship, the structure of the organization, the main activities and the amount of financial support for training deaf-and-dumb children were analyzed. In Ukraine, were opened dedicated departments of trusteeship - Kyiv, Alexander (Katerynoslav province), Odessa, Poltava, Kharkiv and Chernihiv departments. They were involved in the organization of education and social care after deaf-and-dumb. Due to a private charity, and cooperation of different charity organization with case of social care for deaf-and-dumb, new educational institutions in Kyiv, Chernihiv, Poltava Lokhvytsia villages, Kochetok Kluhynivka and Kherson provinces appeared. The most famous institution was Alexander's farm deaf –and-dumb in Ekaterinoslav province. The main principles of trusteeship of Empress Maria Feodorovna on deaf-and-dumb children, the structure of this organization, main activities and the amount of financial support for training deaf children were analyzed. The formation of regional offices of trusteeship were shown. The problems that they had to decide - the lack of adequate public financing, inability to get education and training the bulk of children, differences in approaches to forms and methods of educational activity, financial problems, the intervention of incompetent officials were identified.

The lack of state support in the case of deaf-and-dumb education and its dependence on attitudes and preferences of the royal family was noted. The need of joint efforts of different social institutions for solving the problem of full deaf-and-dumb children socialization was indicated.

**Key words:** charity, deaf-and-dumb, children, education, trusteeship of Empress Maria Feodorovna on deaf-and-dumb

Received 10.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 22.06.2015

УДК: 376 - 056.36 - 053.4:37.062 - 044.332

Г.В. Супрун

## ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

---

Suprun G. V. Social and psychological adaptation of preschool children with autism / G. V. Suprun // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 268–277

---

**Г. В. Супрун. До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом.** На основі аналізу наукової літератури у статті визначено структурними компонентами соціально-психологічної адаптації особистості наступні: соціальний (зовнішній) та психологічний («внутрішні» характеристики особистості). Запропоновано авторське визначення терміну «соціально-психологічна адаптація дошкільників з аутизмом». У авторському визначенні зауважено, що це спеціальним чином організований процес та результат взаємодії дитини з мікро- (родина) та макросередовищем (дошкільний заклад).

Особливості емоційної сфери дитини з аутизмом характеризують «внутрішній» компонент соціально-психологічної адаптації. Соціальний статус, відповідно, є складовою «зовнішнього» компоненту цього поняття.

Діагностичне вивчення особливостей соціальної взаємодії дошкільників з аутизмом включає в себе наступні критерії: рівень ініціативи у контактах, чутливість до впливу партнера взаємодії (реагування на ініціативу у відповідь, на зміни у діях партнера), рівень розвитку засобів комунікації, реагування на допомогу дорослого, відповідь на власне ім'я, реагування на усмішку, особливості зорового контакту, надання переваги іграшкам чи людині під час взаємодії. Ці критерії автор виокремлює завдяки аналізу сучасних методів діагностичного вивчення особливостей психічного розвитку, мисленнєвої діяльності та соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом та без таких особливостей.

**Ключові слова:** психологічна адаптація, соціально-психологічна адаптація, соціальна взаємодія, діти з аутизмом.

**А. В. Супрун. Социально-психологическая адаптация детей младшего дошкольного возраста с аутизмом.** В статье на основе

анализа научной литературы определено такие структурные компоненты социально-психологической адаптации личности: социальный («внешний») и психологический («внутренние» характеристики личности). В предложенном авторском определении термина «социально-психологическая адаптация дошкольников с аутизмом» существенно следующее: социально-психологическая адаптация дошкольников с аутизмом является специально организованным процессом и результатом взаимодействия ребенка с микро- и макросредой.

Особенности эмоциональной сферы детей с аутизмом составляют «внутренний» компонент социально-психологической адаптации. Социальный статус, соответственно, - «внешний».

Диагностика особенностей социального взаимодействия дошкольников с аутизмом раскрывает такие критерии: уровень инициативы, чувствительность к влиянию партнера, уровень развития способов коммуникации ребенка, реакция на свое имя, на помощь взрослого, на улыбку, особенности зрительного контакта, особенности предпочтения игрушек или партнера. Эти критерии были выбраны на основе анализа современных методов изучения психического развития, особенностей мышления та социального взаимодействия детей дошкольного возраста с аутизмом и с нормативным развитием.

**Ключевые слова:** психологическая адаптация, социально-психологическая адаптация, социальное взаимодействие, дети с аутизмом.

Сучасні інтеграційні процеси дітей з особливими потребами в українському суспільстві вимагають наукового обґрунтування та розробки оптимальних умов їх забезпечення. Нагальною є потреба наукового та науково-методичного забезпечення процесу залучення дітей з аутизмом до освітнього процесу. У зв'язку з чим дослідження проблеми психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом до умов навчального закладу є актуальним.

Соціально-психологічна адаптація людини досліджується науковцями в контексті таких категорій, як соціалізація, соціальна адаптація, онтогенетична соціалізація людини. У наукових дослідженнях психологічна адаптація дитини найбільше розроблена в аспекті соціально-психологічної адаптації особистості

Врахування онтогенетичної соціалізації у визначенні поняття соціально-психологічної адаптації особистості, на нашу думку, є продуктивним. Це зумовлено тим, що онтогенетична соціалізація тлумачиться як процес взаємодії індивіда та соціального середовища, під час якого, опиняючись у ряді проблемних ситуацій у сфері міжособистісних стосунків, індивід оволодіває механізмами та нормами соціальної поведінки, настановами, рисами характеру, їх комплексам та іншими підструктурами особистості, що в цілому мають адаптивне

значення. Кожен окремий етап подолання нової проблемної ситуації є процесом соціально-психологічної адаптації. Під час цього процесу особистість використовує набуті на попередніх етапах розвитку навички, шаблони поведінки чи відкриває нові способи поведінки чи вирішення проблемних завдань, нові програми та плани внутрішньо психічних процесів [1, с. 26].

Соціалізація є процесом інтеріоризації групових норм та цінностей, типових норм поведінки, що відбувається під час індивідуального психічного розвитку індивіду. Але це засвоєння не завжди супроводжується станом адаптованості. Сам стан адаптованості характеризується відсутністю внутрішніх чи зовнішніх конфліктів, переживанням самоствердження, відчуттям власної цінності, значущості [1, с.32]. Тому особистість може бути соціалізованою у певній групі та дезадаптованою ( у випадку її цінностей, норм поведінки у даній групі). Також можлива життєва ситуація адаптованості особистості у певних соціальних ситуаціях та несоціалізованість до конкретної соціальної групи, відсутність зв'язків з її членами.

Визначення терміну соціально-психологічної адаптації особистості відбувається з врахуванням таких компонентів, як «соціальний» («зовнішній» компонент) та «психологічний» («внутрішній» компонент: особистісні характеристики індивіда). Такий підхід зумовлений соціальною природою людської психіки та категорії особистості як найбільш інтегрального психічного утворення. Вивчення соціально-психологічної адаптації особистості має на меті розкрити як проблемні ситуації, до яких слід адаптуватися особистості в процесі онтогенетичного дозрівання та соціалізації (засвоєнні та привласненні сучасних соціальних норм, правил та вимог), так і психологічні особливості змін усіх сфер особистості. Умовами такого вивчення стає одночасне дослідження таких понять: структура та психологічні особливості соціальної ситуації, її сприйняття та розуміння особистістю; сама особистість, а саме її цінності, уявлення про світ, засвоєні соціальні норми, рівень зрілості, рівень розвитку захисних та незахисних механізмів та їх комплексів [1, с.54].

Вивчення соціально-психологічної адаптації у дорослих відповідно охоплює соціальну та психологічну складову (зовнішній та внутрішній компоненти). Соціометричні дослідження спрямовані на визначення міжособистісної взаємодії в групі (сприйняття групи та соціальних ситуацій особистістю, груповий статус особистості, стратегії поведінки у фруструючих та нефруструючих ситуаціях та ін.). Вивчення психологічної складової розкриває емоціональний та моральний зміст особистісної структури (рівень тривожності, соціальної фрустрованості, стресостійкості; самосприйняття, система цінностей особистості).

Таким чином, зовнішній компонент соціально-психологічної адаптації співвідноситься з рівнем успішності особистості в групі (соціальний статус) та активності (експансивність). Відповідно, внутрішній компонент соціально-психологічної адаптації



співвідноситься з характеристиками психічного стану (тривожність) та змістом ціннісних орієнтацій особистості.

Особливості соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку, які розвиваються типово, досліджуються з різних методологічних позицій. У закордонних дослідженнях дошкільний період психічного розвитку дитини вивчається у психоаналітичній парадигмі, з точки зору теорії соціального наочіння, категорій розвитку інтелекту Ж. Піаже.

Сучасне спрямування психологічної науки до гуманістичних методологічних парадигм (холізм, системність, синергетичність, феноменологічний підхід), на нашу думку, скеровує нас не тільки на дослідження актуальних досліджень, а на актуалізацію положень науковців минулого століття. Зокрема, слухними стають положення теорії психічного розвитку дитини А. Валлона (1967).

Цілісність та функціональність об'єднує психічну сферу дитини у категорія функціональних рівнів, що утворені функціональними полями, областями, стадіями та типами. В межах теорії визначено внутрішні чинники формування психіки дитини, а саме: афективність, руховий акт, пізнання, особистість. Кожна категорія розуміється і як функціональна область, і як формуючий чинник, і як джерело психічного розвитку певного періоду, і як складова загальної психічної організації дитини. (А. Валлон, 1967).

Вітчизняна вікова психологія визначає особливості психічного розвитку дитини дошкільного віку в культурно-історичній традиції Л. Виготського та школи його послідовників. Ключова позиція діяльності та спілкування як її форми стає ключовою у трактуванні етапів розвитку, їх змісту, завдань та ефективних методів виховання та навчання дитини.

Врахування закономірності періодичності різних типів діяльності стає центральною категорією ряду наукових досліджень (О. Запорожець, О. Леонтьєв, П. Гальперін, П. Зінченко). Період дошкільного дитинства визначається кризою 3-х років, розвитком мотиваційно-потребової сфери особистості. Категорія особистості є центральним науковим стрижнем психічного розвитку дитини. Кожен віковий період визначається науковими категоріями соціальної ситуації, провідним видом діяльності, психічними новоутвореннями та кризами. Навколо цих орієнтирів розгортається процес психічного розвитку.

Розглянемо психологічні особливості розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Молодших дошкільний вік є періодом сюжетної гри. Розвиток та формуючий вплив гри на особистість можливий за умови успішного становлення предметно-практичної діяльності та сформованої потреби у спілкування попереднього вікового періоду. Розвиток вищих психічних функцій, становлення процесів саморегуляції та довільності у поведінці, мовленнєвий розвиток— усе підпорядковано формуванню центральної категорії—особистості дитини. Спілкування як особливий вид діяльності



стає важливим предметом вивчення. Ця категорія включає в себе не тільки безпосередню комунікацію за допомогою слова, а й складну систему взаємовідносин, соціальної взаємодії між партнерами по спілкуванню (дитина – дорослий, дитини - дитина). Вивчення психологічних особливостей дошкільників у зазначених ситуаціях дасть матеріал для висновків та узагальнення щодо змісту та специфіки соціально-психологічної адаптації дітей цього віку.

Традиційно соціально-психологічна адаптація дошкільників вивчається крізь призму проблем адаптації дітей раннього віку та дітей дошкільного віку в цілому до умов дошкільного закладу. Питання адаптації дітей раннього віку досліджується в контексті попередження та профілактики проявів психічної дезадаптації. Період дошкільного дитинства в цілому розглядається як період становлення особистості, розкриття її творчого потенціалу. Найбільше дослідники приділяють уваги індивідуальному розвитку, особливостям міжособистісних відносин дітей цього вікового періоду.

Зауважимо, що інтегративними показниками успішності психічного розвитку дитини молодшого дошкільного віку є наступні: оволодіння навичками самостійності, стійка потреба у спілкування та взаємодії з дорослим; позитивний образ власного «Я», його висока суб'єктивна ефективність (самоефективність) (А. Атанасова-Вукова, Н. Ватутіна, Р. Тонкова-Ямпольська, Є. Шмідт-Кольмер). Науковці у контексті успішності психічного розвитку досліджують проблему психічного та психологічного здоров'я. Категорії внутрішнього комфорту (врівноваженість та позитивність емоційної складової) та ефективної поведінки (самостійність та адекватність ситуації) є мірилом якісної оцінки не тільки процесу психічного розвитку, а також успішного процесу звикання до нової соціальної ситуації у молодшому дошкільному віці (Р. Калініна, О. Левко, І. Левченко, М. Семаго). Зазначені категорії відповідно утворюють, на нашу думку, зміст поняття соціально-психологічної адаптації дітей цього віку.

Питання соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом окремо не вивчалось науковцями. Багато уваги дослідники приділяють проблемам мовленнєвого розвитку та поведінкових проблем дітей з аутизмом. Загалом функціонування такої дитини в соціумі (дитячий колектив, магазин, поліклініка тощо) носить виразні ознаки дезадаптованості. Категорія дезадаптації у наукових джерелах має значення як порушення механізмів пристосування особистості до соціальних умов (В. Блейхер, І. Крук, 1985; В. Жмуров, 2012). Це поняття розкривається у роботах з проблем психічної дезадаптації (медична психологія, психіатрія) Ю. Александровським, Ф. Березіним. У дослідженнях психології особистості дезадаптованість (стійка соціально-психологічна дезадаптованість) визначається як процес патологічної адаптації, хворобливий стан (А. Налчаджан, 2010). Стан дезадаптованості кваліфікується як хворобливий стан у протиставлення

здоровому стану адаптованості (стійка соціально-психологічна адаптованість). З точки зору загальної психічної дезадаптованості досліджуються регулятивні функції афективної сфери дитини з аутизмом О. Арашатською, К. Лебединською, О. Нікольською. Визначення рівня соціального функціонування (високий, середній, низький) у дітей з розладами аутистичного спектра відбувається завдяки використанню феноменологічного підходу (Т. Скрипник, 2010). У контексті такої наукової категорії як інтегральна особистість (Б. Вяткін, 1999) відносно дітей з аутизмом науковці описано 7 типів дизонтогенетичної особистості (Д. Шульженко, 2009).

У закордонних дослідженнях також знаходимо підтвердження дезадаптованості як провідної характеристики дітей з аутизмом. Особливу увагу науковці зосереджують на порушеннях у сфері соціальної взаємодії (Ф. Аппе, Л. Вінг, К. Делагато, Р. Шрамм). Відповідно, стає зрозумілим, що процес соціально-психологічної адаптації має патологічний перебіг та характеризується як дезадаптивний.

Таким чином, соціально-психологічна адаптація дітей дошкільного віку з аутизмом науковцями визначається як така, що має ознаки дезадаптованості.

Узагальнюючи підходи до визначення соціально-психологічної адаптації особистості різними дослідниками у сфері психології особистості, спеціальної психології, ми окреслили поняття соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом наступним чином.

Соціально-психологічна адаптація дітей дошкільного віку з аутизмом є спеціально організований процес та результат взаємодії з соціальним мікро- та макросередовищем, під час якого, долаючи проблемні ситуації у сферах міжособистісних відносин, предметної взаємодії, фізичного дитина оволодіває нормами соціальної поведінки, знаннями про себе, оточуючий світ, при цьому відбувається цілеспрямоване формування адаптивної поведінки як комплексного інтегрального утворення на рівні особистості.

Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом може відбуватись за допомогою стандартних методик для дітей цього віку. Також доцільно використати специфічні методики діагностики особливостей соціальної взаємодії у дітей дошкільного віку. Це дасть змоги встановити якісні відмінності в способах міжособистісної взаємодії у дітей з аутизмом та без нього.

Для дослідження соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку існують адаптовані методики, що розкривають психологічну та соціальну складову цього явища. Визначення індивідуальних особливостей емоційної сфери (який психічний стан переважає, чи спостерігаються прояви внутрішньої напруги, тривожності) відбувається завдяки опитувальникам для дорослих (педагоги, батьки). Також за допомогою опитувальників з'ясовуються знання та уміння дитини користуватись правилами поведінки.

Адаптований варіант соціометрії дає змогу встановити соціальний статус дитини в групі однолітків.

Опосередкованими інструментами вивчення соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом можна назвати стандартизовані методики CARS (Children Autism Rating Scale) – оцінювальна шкала раннього дитячого аутизму; CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) – контрольний список симптомів аутизму у малюків; ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) – програма діагностичного структурованого спостереження аутизму; VABS (Шкала Вайнленд) – напівструктуроване інтерв'ю, яке дає змогу оцінити рівень функціонування дитини у сфері адаптивної поведінки. Але використання цих матеріалів має свої перешкоди: переважна частина методик є іншомовними; частина методик має клінічну спрямованість (встановлення медичного діагнозу); доступні методики є великими за обсягом, що перешкоджає їх широкому використанню. Тому існує потреба у розробці діагностичного інструментарію для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом.

Аналіз вітчизняного та закордонного досвіду психологічного діагностування особливостей соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з порушеннями в розвитку та без них дав змогу зробити наступні узагальнення.

Виправданими для використання можуть бути опитувальники для педагогів та батьків, адаптовані форми соціометрії.

Вивчення індивідуальних особливостей соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом може здійснюватись у формі структурованого спостереження ситуацій вільної діяльності дитини (самостійно, з однолітком) та змодельованої взаємодії з дорослим.

У вітчизняній та світовій психологічній практиці існують приклади структурованих спостережень. Методика структурованого спостереження за аутизмом ADOS вивчає особливості гри, соціальної взаємодії та мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Методика вивчення психічного розвитку дітей раннього віку (О. Смирнова, Л. Галігузова, Т. Єрмолова та ін., 2007) досліджує особливості спілкування та предметної діяльності, які визначено показниками психічного розвитку дітей раннього віку. Діагностика відхилень у розумовому розвитку (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, 2006) містить критерії спостереження та оцінки якісних характеристик діяльності дитини, що є показниками її особистісного розвитку.

Аналіз методологічних підходів, змісту, принципів якісного та кількісного оцінювання дозволив нам зробити наступні висновки.

На початок молодшого дошкільного віку показником психічного розвитку є рівень особистісного розвитку дитини, що характеризується особливостями спілкування та предметної діяльності. Ці два параметри утворюють ядро психічного та особистісного розвитку. Саме під час діяльності та завдяки спілкуванню дитини розвивається і навчається,

оволодіває суспільним досвідом, соціалізується. Здатність дитини оволодівати на достатньому рівні цими видами діяльності стає однією з детермінуючих передумов її успішного розвитку.

У зазначених діагностичних методиках автори описують низку критеріїв соціальної взаємодії. Розгляне їх відносно кожної методики.

Критеріями рівня спілкування дитини виокремлено наступні категорії: ініціативність (прагнення дитини до спілкування), чутливість до впливу партнера (готовність сприйняти ініціативу партнера, відповісти на неї, змінити свою поведінку відповідно до дій іншого), рівень володіння засобами спілкування (конкретні дії, якими дитина здійснює спілкування). Ці критерії досліджують під час вивчення психічного розвитку дітей раннього віку (О. Смирнова, Л. Галігузова, Т. Єрмолова та ін., 2007).

Якісними характеристиками діяльності дитини під час психолого-педагогічного вивчення є особливості контакту з дорослим та інтересу до спілкування, до виконання запропонованих завдань, особливості сприйняття допомоги дорослого під час утруднень (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, 2006).

Критеріями оцінки особливостей соціальної взаємодії дітей з аутизмом, які не володіють мовленням у структурованому спостереженні (ADOS) є наступні: реакція на посмішку (соціальна посмішка), зоровий контакт (його наявність / відсутність, тривалість), реакція на ім'я, очікування предметний дій з іграшкою та соціальних дій з людиною.

Означені критерії, на нашу думку є психологічними феноменами, які можуть характеризувати особливості соціальної взаємодії дошкільників. Їх якісні відмінності у дітей дошкільного віку з аутизмом та без порушень можуть стати основою для певних наукових узагальнень. Співвіднесення зазначених якісних характеристик та результатів вивчення соціально-психологічної адаптації у подальшому стануть підґрунтям для наукових висновків.

Отже, можна узагальнити, що соціально-психологічна адаптація дошкільників з аутизмом є невід'ємною складовою цілісного процесу психологічної адаптації до умов дошкільного закладу.

Поєднання психологічної та соціальної складової вимагає вивчення як особливостей соціальної взаємодії дитини з аутизмом з дорослими та однолітками, так і її соціального статусу в групі, умінь дотримуватись правил поведінки.

Діагностичне вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації молодших дошкільників з аутизмом повинно ґрунтуватись на стандартизованих методиках для дітей цього віку та включати дослідження соціальної взаємодії як сфери, яка зазнає специфічних порушень при аутистичному розладі розвитку.

### Список використаних джерел

**Вимоги** до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації) / [упорядкув. І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачева]. – К., 2008. – 32, с. : табл. – Бібліогр.: с. 32.; **Налчаджян А.** Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян.–2-е изд., перераб. и доп.–М.: Эксмо, 2010.–368 с.; **Психология** адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. Реан, А. Кудашев, А. Баранов. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.; **Скрипник Т.** Феноменологія аутизму: Монографія.– К.: Видавництво “Фенікс”, 2010.–368с.

### Spysok vykorystanyh dzerel

**Martsenkovskyi, Y. B.** Bikshaieva, O. V. Tkacheva (2008). Vymohy do prohramno-tsilovoho obsluhovuvannia ditei z rozlatamy zi spektra autyzmu (metodychni rekomendatsii).; **Nalchadzhjan A.** (2010) Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii / A. A. Nalchadzhjan. Moskow, Eksmo.; **Rean A., Kudashev A., Baranov A.** (2006). Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika. Sankt-Pererburg, Prajm-Evroznak.; **Skrypnyk T.** (2010). Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia. Kyiv: Feniks.

**G. V. Suprun Social and psychological adaptation of preschool children with autism.** The structure of social and psychological adaptation of personality comprises "social" ("external") and "psychological" ("internal" personal characteristics of an individual) components.

The author conducted analysis of different approaches in the study of social and psychological adjustment of children with autism by domestic and foreign researchers. Psychosocial adaptation of preschool children with autism is defined by scientists as having symptoms of social maladjustment.

The author offers his definition of social and psychological adaptation of preschool children with autism. Importantly, this process is a specially organized process and the result of interaction of the child with micro-(family) and macro environment.

Characteristics of emotional sphere (level of anxiety) in children with autism are the part of "internal" component of social and psychological adaptation. Social status is one of the constituents of "external" component of this definition.

For the study of specific social interaction traits of autistic children the author offers the following criteria: the initiative (aspiration of the child to communicate), sensitivity to the partner's influence (willingness to accept the initiative of the partner, to respond to it, to change own behavior according to the actions of another), level of performance of means of communication (specific actions by means of which the child performs communication); acceptance of adult's assistance to child during difficulties; reaction to smile (social smile), eye contact (its presence / absence, duration), response to name, anticipation of object actions with toys and social actions with people.

These criteria were developed on the basis of diagnostic methods: study of psychological development of early age children (O. Smirnova, L. Galiguzova, Ermolaeva T. et al., 2007); diagnostic of deviations in cognitive development (N. Stadnenko, T. Illiashenko, A. Obukhivska, 2006) and ADOS.

**Key words:** psychological adaptation, social and psychological adjustment, social interaction, preschool children with autism.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК 373.2:[159.9.018+37.012]

**Н.А. Суховієнко**  
**chrysantemum@ukr.net**

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНЬ  
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

---

Sukhoviienko N.A. The problem of the formation generalization preschool children in psychological and educational research / N.A. Sukhoviienko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohlenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 277–289

---

**Н.А. Суховієнко. Проблема формування узагальнень у дітей дошкільного віку в психолого-педагогічних дослідженнях.** У статті здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень з даної теми. Значну увагу приділено аналізу та виокремленню основних концептуальних акцентів на постановці проблеми. Зазначено та розкрито основні теоретичні підходи та експериментальні дослідження до вивчення проблеми узагальнення, що сформувались впродовж розвитку психологічної науки. Розглянуто проблему взаємозв'язку узагальнення з розумовою готовністю дитини до навчальної діяльності. Надано узагальнену характеристику положення про формування узагальнення, пов'язаними з актуальними на сьогодні змінами парадигми освіти та перехід на нові програми спеціальних загальноосвітніх закладів. Висвітлено погляди вітчизняних вчених в сурдопедагогічних та

сурдопсихологічних дослідженнях, що пов'язували формування слова і утворення образу в мовленні глухих та слабочуючих дітей з процесом розумового розвитку та формування узагальнень в цілому. Розкрито питання підготовки дітей з вадами слуху до навчання в школі, де суттєве місце відводиться формуванню узагальнених знань про навколишні предмети та явища дійсності. Вивчалася проблема формування узагальнень у дітей з вадами слуху старшого дошкільного віку з метою виявлення їхньої розумової готовності до навчання у шкільній системі освіти. Визначено, що формування у дітей узагальнень вважається пріоритетним завданням сьогодення, враховуючи реформаторські зміни в системі освіти, що пов'язані з інклюзивною складовою процесу навчання і виховання дітей-інвалідів, зокрема дітей з вадами слуху. Одним з найважливіших підсумків корекційно-компенсаторного розвитку в дошкільний період дитинства є готовність дошкільника з вадами слуху до шкільного навчання, що пов'язано з наступними змінами умов життя і діяльності дитини, які різко змінюються: складаються нові відносини з дорослими, з дітьми, з'являються нові вимоги щодо засвоєння знань у вигляді шкільного навчального матеріалу. У даній роботі розкрито теоретичні підходи, що стали підґрунтям для подальших експериментальних досліджень щодо розгляду проблеми формування узагальнень у дітей в психолого-педагогічних дослідженнях різного напрямку. Проаналізовану значну частину психологічних досліджень та з'ясовано, що процес формування узагальнень відбувався в різних напрямках, зокрема: утворення елементарних узагальнень в ранньому дитинстві, за віковими критеріями, за мовленнєвим розвитком, за розвитком мисленнєвих операцій, за діяльнісним підходом.

**Ключові слова:** узагальнення, розумовий розвиток, готовність до школи, діти з вадами слуху.

**Суховиенко Н.А. Проблема формирование обобщений у детей дошкольного возраста в психолого-педагогических исследованиях.** В статье проведен анализ психолого-педагогических исследований по данной теме. Значительное внимание уделено анализу и выделению основных концептуальных акцентов на постановке проблемы. Указано и раскрыто основные теоретические подходы и экспериментальные исследования к изучению проблемы обобщения, которые сформировались на протяжении развития психологической науки. Рассмотрена проблема взаимосвязи обобщения с умственной готовностью ребенка к учебной деятельности. Предоставлено обобщенную характеристику положения о формировании обобщения, связанные с актуальными на сегодня изменениями парадигмы образования и переход на новые программы специальных



общеобразовательных учреждений. Изложенные взгляды отечественных ученых в сурдопедагогических и сурдопсихологических исследованиях, связывали формирование слова и образование образа в речи глухих и слабослышащих детей с процессом умственного развития и формирования обобщений в целом. Раскрыты вопросы подготовки детей с недостатками слуха к обучению в школе, где существенное место отводится формированию обобщенных знаний об окружающих предметах и явлениях действительности. Изучалась проблема формирования обобщений у детей с недостатками слуха старшего дошкольного возраста с целью выявления их умственной готовности к обучению в школьной системе образования. Определено, что формирование у детей обобщений считается приоритетной задачей настоящего, учитывая реформаторские изменения в системе образования, связанные с инклюзивной составляющей процесса обучения и воспитания детей-инвалидов, в том числе детей с недостатками слуха. Одним из важнейших итогов коррекционно-компенсаторного развития в дошкольный период детства готовность дошкольника с недостатками слуха к школе, что связано со следующими изменениями условий жизни и деятельности ребенка, которые резко меняются: складываются новые отношения со взрослыми, с детьми, появляются новые требования к усвоению знаний в виде школьного учебного материала. В данной работе раскрыты теоретические подходы, ставшие основой для дальнейших экспериментальных исследований по рассмотрению проблемы формирования обобщений у детей в психолого-педагогических исследованиях разного направления. Проанализированная значительная часть психологических исследований показывает, что процесс формирования обобщений происходил в разных направлениях, в том числе: по образованию элементарных обобщений в раннем детстве, по возрастным критериям, по речевому развитию, по развитием мыслительных операций, по деятельностному подходу.

**Ключевые слова:** обобщения, умственное развитие, готовность к школе, дети с нарушениями слуха.

Формування у дітей узагальнень вважається пріоритетним завданням сьогодення, враховуючи реформаторські зміни в системі освіти, що пов'язані з інклюзивною складовою процесу навчання і виховання дітей-інвалідів, зокрема дітей з вадами слуху. Уміння узагальнювати та диференціювати у відповідних категоріях предмети та явища навколишньої дійсності, на думку дослідників(Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв) є готовність до школи, яка може розглядатися і як результат виховання, і як навчання дитини з вадами слуху в дошкільний період. Готовність дошкільника з вадами слуху до шкільного навчання є одним з найважливіших

підсумків його корекційно-компенсаторного розвитку в дошкільний період дитинства, що пов'язано з наступними змінами умов життя і діяльності дитини, які різко змінюються: складаються нові відносини з дорослими, з дітьми, з'являються нові вимоги щодо засвоєння знань у вигляді шкільного навчального матеріалу. Тому, вважаємо за необхідне дослідити проблему формування узагальнень у дітей з вадами слуху старшого дошкільного віку з метою виявлення їхньої розумової готовності до навчання у школі.

Дана проблема була відображена у багатьох дослідженнях(Р.М.Боскіс, Н.Ф.Засенко, А.Г.Зикєєв, С.О.Зиков, К.Г.Коровін, Б.Д.Корсунська, Е.І.Леонгард, К.В.Луцько, Т.Ф.Марчук, Л.П.Носкова, О.В.Пархаліна, Е.Г.Рау, Н.А.Рау, Ф.Ф.Рау, К.Г.Речицька, Л.І.Фомічова, Г.М.Чефранова, М.К.Шеремет, Ж.І.Шиф та інші), більшість яких пов'язували готовність дитини до школи з її мовленнєвим та розумовим розвитком(Л.А.Венгер, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Р.Р.Зінурова, Б.М.Кедров, О.М.Леонтьєв, А.А.Люблінська, С.Л.Новосьолова, Г.Л.Розенгард-Пупко, Н.Х.Швачкін та інші).

У даній роботі зупинимося на теоретичних підходах, що стали підґрунтям для подальших експериментальних досліджень щодо розгляду проблеми формування узагальнень у дітей в психолого-педагогічних дослідженнях різного напрямку.

Аналізуючи значну частину психологічних досліджень нами з'ясовано, що процес формування узагальнень відбувався в різних напрямках, зокрема: утворення елементарних узагальнень в ранньому дитинстві (Г.Л.Розенгарт-Пупко, Н.Х.Швачкін), за віковими критеріями (А.Г.Рузька), за мовленнєвим розвитком (Л.С.Виготський, В.В.Давидов), за розвитком мисленнєвих операцій (С.Л.Новосьолова, Л.А.Венгер), за діяльнісним підходом (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, А.Н.Захаров, А.Н.Леонтьєв, А.А.Люблінська).

Отже, більш детально розглянемо важливі, на нашу думку, експериментально-психологічні дослідження щодо проблеми формування узагальнень у дітей з вадами слуху. Генезис узагальнення розглядається Г.Л.Розенгард-Пупко, як розвиток відображення в мозку дитини предметів і явищ об'єктивного світу в їх істотних зв'язках і взаєминах, який змінюється і вдосконалюється під впливом умов життя і виховання [9, с.58].

Формування узагальнень у психологічному відношенні є дуже багатостороннім процесом, основу якого складають осмислені дії дитини з предметами відповідно до суспільно вироблених способів їх вживання, з якими дитина знайомиться в результаті мовленнєвого узагальнення з дорослими з самого раннього віку. Аналізуючи результати свого дослідження, Н.Х.Швачкін встановлює три основних шаблі у розвитку узагальнень у дітей раннього віку. Перший ступінь – це ступінь наочних узагальнень, тобто узагальнень предметів за

найбільш яскравим, найбільш виокремленими ознаками предметів, найчастіше за їх колірним ознаками. Другий ступінь характеризується появою у дитини слова-назви, пов'язаної з уявленням дитини про даний одиничний предмет. На цій стадії дитина ще не відокремлює головних ознак від другорядних. Третю сходинку — ступінь утворення загальних понять автор пов'язує з умінням дитини виокремлювати з сукупності порівнюваних ознак зіставляються предметів найбільш загальні і постійні ознаки при відокремленні від індивідуальних, змінних ознак. Зміну цих ступенів узагальнення автор обумовлює розвитком предметних дій дитини. Слово як вираження конкретних і загальних понять, — виникає у дитини лише в результаті практичного усвідомлення ними предметів[12, с.101].

У своїх дослідженнях психологи прагнули розглядати процес абстрагування та узагальнення у дошкільників у зв'язку з їх мовленнєвим розвитком.

Так, видатний психолог Л.С.Виготський розвиток мислення розглядав як процес оволодіння знаком. Виходячи з такої позиції, Л.С.Виготський стверджував, що дитина до певного віку (до дванадцяти років) не здатна мислити поняттями, користуючись лише «синкретичними образами», «комплексами» і «псевдопоняттями». Створювані пізнавальні структури на всіх трьох основних ступенях розвитку понять спираються на узагальнення. Спільним для всіх комплексів є те, що дитина об'єднує предмети не тільки на основі безпосереднього чуттєвого досвіду, але і спираючись на фактичні зв'язки. І саме в утворенні такого узагальнення провідну роль має словесний знак. Розвиток здатності дитини до узагальнення та абстракції Л.С.Виготський розумів як результат самостійного внутрішнього розвитку певної психічної функції. [4, с.347].

Будь-яка нова ступінь в розвитку узагальнення спирається на узагальнення попередніх шаблів. Новий ступінь узагальнення виникає не з нового узагальнення предметів, а з узагальнення вже узагальнених у колишній структурі предметів. Вона виникає як узагальнення узагальнень, але не просто як новий спосіб узагальнення одиничного предмета[4, с.350].

Велика кількість досліджень було присвячено формуванню узагальнень у дошкільників в різних умовах діяльності (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, А.Н.Захаров А.Н.Леонтьєв, А.А.Люблінська, та ін ).

С.Л.Новосьолова, слідуючи за Л.С.Виготським і А.Н.Леонтьєвим, підходить до розуміння узагальнення як узагальнення досвіду діяльності. С.Л. Новосьолова відзначає, що перші узагальнення дитини формуються в її предметній діяльності ще до оволодіння мовленням. Відповідно до характеру діяльності дитини узагальнений досвід можна закріпити у функціонально-речовій і функціонально-знаковій формі. Таким чином, розвиток розумового процесу здійснюється в кілька етапів: перший етап характеризується тим, що у дитини виникають

перші, найелементарніші узагальнення, у вигляді функціонального досвіду, які складаються в ході неспецифічних предметних маніпуляцій, здійснюваних дитиною в побуті. На наступних двох етапах разом з розвитком предметної діяльності, яка починає набувати орудійний характер, у дитини поступово виникає нова форма узагальнення у вигляді «функціонально-речових утворень». На цьому етапі дитина набуває такий досвід діяльності, який дозволяє їй виділити жорсткий зв'язок між способом дії і засобом її здійснення. Знаряддя набуває сенс знака дії, стає з одного боку, матеріальним носієм, з іншого боку, засобом його подальшого розвитку. На четвертому етапі нову функцію в узагальненні досвіду діяльності набувають словесні позначення[7, с.65].

Дослідження С.Л.Новосолової показують, що вже в переддошкільному дитинстві в процесі формування функції узагальнення закладається фундамент розвитку більш складних форм мислення дитини[7, с.74].

У процесі навчання діти дошкільного віку відносно легко набувають здатність виділяти віддільні властивості об'єктів і формувати на цій основі узагальнення і класифікувати об'єкти за відповідними властивостями, відволікаючись від їх цілісної схожості.

Складний характер процесу узагальнення відзначався в дослідженнях Л.А.Венгер. Для дитини складна відносність ознак, наприклад, відносність понять "ціле" і "частина". Будь-яка величина може бути в одному випадку цілим, в іншому — частиною. Л.А.Венгер підкреслював необхідність того, щоб кожен засіб не тільки прямо задавався дитині, але і "розхитувався", тобто дитині необхідно відчувати відносність використання кожного засобу. У даному випадку також підкреслюється діалектична природа узагальнення[].

В цілому в більшості експериментальних досліджень автори обмежуються висновком про те, що ефективність узагальнення забезпечується відображенням дитиною об'єкта узагальнення в різноманітні його ознак[1, с.32].

До специфічних засобів, що дозволяють дітям засвоювати узагальнені знання про деякі зв'язки і закономірності явищ дійсності, Л.А.Венгер відносить наочні моделі. Наочне моделювання є формою опосередкування. Воно включає в себе оволодіння діями заміщення, побудова моделі шляхом додання заміниками відносин, що відображають відносини заміщаються об'єктів, і використання моделі для вирішення основного завдання. Л.А.Венгер вказував, що моделювання відбувається в процесі інтеріоризації, тобто переходу від побудови та використання зовнішніх матеріальних моделей до побудови та використання функціонально еквівалентних їм модельних уявлень. У дошкільному віці можливе формування дій з трьома видами моделей і відповідно оволодіння трьома видами модельних уявлень: конкретними, що відображають структуру окремих об'єктів; узагальненими, що

відображають загальну структуру класу об'єктів; умовно символічно-передавальними, що наочно відображають ненаочні відношення[3, с.94].

Даний факт Л.Н.Літовченко розглядає як джерело протиріч, так як можливо віднесення якого-небудь конкретного предмета одночасно до двох або кількох комплексів, тобто багатойменна назва одного і того ж предмета. Відсутній єдиний концептуальний підхід до проблеми узагальнення, що свідчить про складність вивчення процесу у дітей. Багатогранність контекстів, в які задається об'єкт, дозволяє говорити про об'єкт як про те ж саме, але і про інше, отже, сам образ носить суперечливий характер. Активізація дитячих узагальнень обумовлена розвитком діалектичних перетворень образу предмета. Аналізується співвідношення вербальних і невербальних засобів у процесі узагальнення. З одного боку, в узагальненні відбувається пошук і позначення словом предметів і їх властивостей, а з іншого — впізнання предметів даного різноманіття за допомогою різних ознак[6, с.43].

Важливу роль у розвитку та становленні узагальнення грають потенційні поняття. Вперше за допомогою абстрагування окремих ознак дитина руйнує конкретну ситуацію, конкретну зв'язок ознак і тим самим створює необхідну передумову для нового об'єднання цих ознак на новій основі. Дитина змушена долати виникаючі протиріччя з урахуванням рішення попередніх, вибудовуючи узагальнення вищого рівня. Однією з важливих сторін комплексного мислення є здатність дітей вловлювати відносність меж між окремими групами явищ[6, с.49].

Дослідження з проблеми узагальнення свідчать про функціонування не тільки образного або вербального конструкту у дітей дошкільного віку, але і їх взаємодії.

А.Г.Рузська зазначає, що з'ясування особливостей процесу і умов узагальнення, які його визначають, створюють необхідні передумови для розробки раціональних методів розумового виховання і навчання дитини. Разом з тим, вивчення розвитку у дітей такого найважливішого розумового процесу як процес узагальнення є одним з основних шляхів вирішення спільних, теоретичних проблем психології[10, с.60].

В основі описаних в дитячій психології переходів від елементарних чуттєвих узагальнень до узагальнень вищого порядку, що ґрунтуються на виділенні в порівнюваних предметах істотних та стійких ознак, лежать своєрідні зміни у взаємовідношенні двох сигнальних систем. А.Г.Рузская в своїх дослідженнях висвітлює ці взаємини при утворенні узагальнень у дітей різних вікових категорій, яке має велике значення для дитячої психології. Вчена наголошує на провідній ролі другосигнальних словесних впливів поряд з безпосередніми першосигнальними впливами[10, с.84].

В.В.Давидов підкреслював, що загальним для всіх ступенів узагальнення буде те, що матеріалом для них служать поодинокі, чуттєво сприйняті предмети і явища навколишньої дійсності. У плані уявлень вже має місце узагальнення і відволікання, так як дитина

користується тут словом. З одного боку, в уяві ще зберігається чуттєво сприйнята форма відображення предмета, але з іншого боку, в уяві вже відкинуті деякі другорядні ознаки і залишені тільки найбільш важливі, характерні. Трансформація образів може здійснюватися в плані, як чуттєвих уявлень, так і пов'язаної з ним словесно-дискурсивної діяльності. Але в обох випадках засоби символічного і знакового вираження ідеальних образів — словесні і речові еталони, що описують і зображують предмети і способи їх виробництва, мають істотне значення[5, с.202].

Проблема формування узагальнень дітей з вадами слуху в сурдопсихології та сурдопедагогіці розглядалася через призму готовності до шкільного навчання як запоруки до засвоєння граматики, математики, природознавства та інших (Р.М.Боскіс, А.М.Гольдберг, О.Катаєва, Б.Д.Корсунська, Л.Лебедева, Н.Морозов, Л.П.Носкова, І.М.Соловйов, Ж.І.Шиф, Н.Яшкова та ін.).

Вище зазначеними авторами зроблено висновки, що формування узагальнень дітей з вадами слуху, підпорядковуючись загальним закономірностям розвитку узагальнень у дітей, має свої специфічні особливості, які обумовлені, передусім, повільним і нетиповим розвитком мовлення, пов'язаним із порушенням слуху.

Так, у своїх експериментальних дослідженнях Ж.І.Шиф показала основні напрямки розвитку наочних узагальнень у дітей з вадами слуху дошкільного віку. Автор зазначає на прикладі добору об'єктів за колірними характеристиками зазначає, що розвиток узагальнень відбувається за двома взаємозв'язаними ступенями, які протягом дошкільного віку ускладнюються. Більша частина дітей з вадами слуху у віці трьох та чотирьох років оволодівають лише одним способом узагальнення кольору, недиференційованим за змістом та широким за обсягом. Лише у невеликої частини дітей чотирьох років та у всіх дітей п'яти років узагальнення складається з двох ступенів. На першому ступені вони виконують вузькі за обсягом диференційовані узагальнення, відбираючи відтінки того ж кольору, що і зразок близькі за світлотою. На другому ступені їх узагальнення розширюються за обсягом, так як діти узагальнюють повнокольорові відтінки суміжних кольорів, а не відокремлюють їх один від одного, не відносять до різних категорій. Третій ступінь узагальнення відноситься до категоріальних узагальнень, де спостерігається ширше і повніше узагальнення за світлотою та насиченістю відтінків одного кольору. Проте, цей рівень узагальнення у дітей з вадами слуху не спостерігається до того часу поки вони не починають використовувати мовлення, що свідчить про затримання цих прогресивних можливостей у дітей цієї категорії. Наявність трьох ступенів узагальнення — симптом розвитку наочного мислення, що свідчить про ускладнення та збагачення узагальнюючої діяльності дітей[13,с.97].



Стан розвитку мовленнєвої діяльності глухих дітей значно впливає на розвиток узагальнень. Недостатнє оволодіння мовленням відчутно позначається на можливості глухих дітей виконувати категоріальні узагальнення кольору. У дітей з вадами слуху розвиток категоріальних узагальнень затримується відсутністю тієї системи словесних позначень, яка допомагає чуючим дошкільникам в узагальненні суміжних кольорів. Суперечливі відношення між появою вузьких і попередньо вироблених широких узагальнень відтінків суміжних кольорів та відсутність категоріальних узагальнень загострюється у дошкільному віці, що свідчить про значні затримки мовленнєвого розвитку у порівнянні із загальним розвитком дитини[13, с.84].

Вищезазначені теоретико-методологічні положення свого часу стали вихідними для психологічних досліджень Л.І.Фомічової, щодо проектування навчання дошкільників з вадами слуху, як засобу їхнього інтелектуального розвитку через операційно-знаковий підхід, де центральним моментом виступили адекватні узагальнення, як показник інтелектуального та розумового розвитку дитини дошкільного віку з вадами слуху. Нею були зроблені висновки, що лексичні узагальнення руйнуються за рахунок формування неправильних критеріїв(кількості і родової структуризації, кількості та видової структуризації, кількості родо-видової структуризації, центрації, децентрації, перецентрації), що свідчить про низький рівень інтелектуального розвитку[11, с.157].

Зокрема, Л.І.Фомічова наголошувала, що в той момент, коли слово засвоєне і віднесене правильно первинним значенням, у глухих та слабочуючих дітей, які сприймають слово, в основному, на зорово-слуховій основі, а не на слуховій, як чуюча дитина, формується такий графічний образ слова, який був би аналогом фонетичному образу. І саме тому, не дивлячись на те, що слова дитина з вадами слуху відносить до предмету і ознак правильно, якщо надавати слова по одному, то в ситуації, коли слів декілька, слова між собою змішуються за схожістю буквенного складу: два слова, які починаються з однієї букви, або два слова, які мають схожий буквенний склад. Це спричинено тим, що в інтелектуальному плані ситуація дійсно об'єднує предмети і завдання інтелекту — роз'єднати їх і з'єднати відповідно рівням узагальнення[11, с.163].

Ті ж основні тенденції спостерігаються при класифікації та узагальненні предметів. Успішність розвитку наочних узагальнень пов'язані з розвитком практичної, розумової, мовленнєвої діяльності дітей, яка здійснюється при планомірному колекційному впливі. Категоріальне узагальнення предметів у дітей з вадами слуху має значні труднощі, хоча вузькі «предметні» узагальнення вони здійснюють рано, ще до опанування мовленням[2, с.72].

Засвоєння узагальнення дій зазнає значних труднощів у порівнянні з засвоєнням назв предметів. За даними досліджень Р.М.Боскіс у письмовому мовленні глухих учнів початкових класів дієслів в два рази



менше ніж іменників. У письмовому мовленні спостерігається змішування значення дієслів, подібних за буквенним поєднанням та використанням дієслів, що наочно охарактеризовують потрібну дію. Це обумовлено неможливістю розрізнення схожих за звуко-буквенним складом дієслова та труднощами в узагальненні реальних дій, які позначають тим чи іншим дієсловом. Узагальнення навіть найпростіших дій набагато складніше явище ніж узагальнення самих предметів. Це зумовлено постійним рухом предметів, який менш чітко сприймається, ніж сам предмет, який виробляє рух. Все це створює великі труднощі аналізу дій, порівняння їх і на цій основі узагальнення, ніж при виконанні аналогічних операцій щодо предметів. Не врахування у навчанні особливостей розвитку узагальнення дій з предметами у дітей з вадами слуху призводить до відставання цього процесу у порівнянні з чуючими однолітками. Зазначена обставина істотно впливає на засвоєння дієслів, що відіграють провідну роль у словесному висловлюванні[2, с.88].

У своїх дослідженнях Т.В.Розанова ґрунтуючись на попередні методичні рекомендації І.М.Соловйова зазначала про значні труднощі глухих дітей в характеристиці дій з предметами, їх порівнянні та узагальненні. В ході дослідження дітей з вадами слуху дошкільного та молодшого шкільного віку давали неточну та неповну характеристику дій, ще менш успішно виконували завдання на порівняння дій. Виникали труднощі у виділенні найістотніших сторін схожості або відмінності двох порівнюваних дій[8, с.153].

Як відомо, узагальнення, засноване на виділенні ознак не тільки загальних, але й суттєвих для даного явища, веде до формування понять, до пізнання закономірних зв'язків та відносин. Вміння розпізнавати істотні риси подібності в діях з предметами важливо для засвоєння наук. У школі це потрібно насамперед для оволодіння арифметикою, для розуміння самої суті арифметичних дій як узагальнень реальних дій з предметами. В умовах нормального розвитку дітей засвоєння арифметики починається при достатньому умінні повно і точно характеризувати у мовленні багатопредметні дії. З огляду на те, що засвоєння арифметики в школі для дітей з вадами слуху починається, коли діти ще не володіють словесним мовленням настільки, щоб легко охарактеризувати будь-яку знайому практичну предметну дію, відмічається відставання у висловлюванні предметних дій арифметичним способом у порівнянні з чуючими однолітками. В ході дослідження спостерігалися і інші помилки, що свідчили про те, що записана арифметична дія не ґрунтувалася на узагальненні реальних дій з предметами. У більшості випадків глухі діти виявляли значне відставання при записі арифметичних рішень від тієї конкретної предметно-дійової ситуації, яку вони повинні були висловлювати[8, с.169].

Таким чином, їх арифметичні дії не були узагальненням предметних дій. На відміну від чуючих дітей у дітей з вадами слуху спостерігається лише часткова відповідність між точністю словесного та арифметичного виразу або відсутність такої відповідності взагалі. У більшості випадків вірні та невірні арифметичні рішення виконані глухими не спирались на поточний їх словесний опис[8, с.186].

Так, деякі арифметичні узагальнення дій виникали у глухих дітей на обмеженні мисленнєво-мовленнєвої основи, без опори на мовленнєві узагальнення предметних дій за їх істотними ознаками, що в подальшому призведе до труднощів у засвоєнні арифметичних знань та розв'язанні простих арифметичних задач.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що проблема формування узагальнень привертала увагу дослідників з різних галузей психології, педагогіки, спеціальної педагогіки та суміжних наук. Адекватне і правильне формування узагальнень з раннього дитинства є підґрунтям розумового розвитку дитини, зокрема з вадами слуху. Сформовані узагальнення про навколишні предмети і явища дійсності є необхідною передумовою подальшого успішного навчання в школі та засвоєнні основ наук.

### Список використаних джерел

1. Баянова Л.Ф. О некоторых особенностях детских обобщений // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 32-40.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Просвещение, 1963. – 335 с.
3. Венгер Л.А. Овладение опосредованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. -, 1983. №2. С43-49.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.2. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1982. — 502 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.
6. Литовченко Л.Н. Трансформация образа предмета при построении обобщения в дошкольном детстве. Диссертация кандидата психологических наук. М., 2000. 190 с.
7. Новоселова С.Л. О ранних этапах в формировании мышления // Дошкольное воспитание, 1967. №4. С.22-25.
8. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. — М., 1978.— 220с.
9. Розенгарт-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. М.: Изд-во АМН СССР, 1948.
10. Рузская А.Г. Роль непосредственного опыта и слова в образовании обобщений у детей дошкольного возраста. Диссертация доктора психологических наук. М., 1954.
11. Фомічова Л.І. Розвиток інтелекту та проектування навчання(чуючі, глухі, слабочуючі дошкільники). — К.: ТОВ «Міжнар. фін.агенція», 1997. — 234 с.
12. Швачкин Н.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка//Известия АПН РСФСР.М., 1994.192 с.
13. Шиф Ж. И. Развитие познания цвета у глухих и слышащих детей// В сборнике «О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей»/ Под ред. И. М. Соловьева. —М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.

### **Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel**

1. Bajanova L.F. O nekotoryh osobennostjah detskih obobshhenij//Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, 2001.№2.S.32-40.
2. Boskis R.M. Gluhie i slaboslyshashhie deti. — M., 1963. — 335 s.
3. Venger L.A. Ovladenie oposredovanyh resheniem poznavatel'nyh zadach i razvitie kognitivnyh sposobnostej rebenka//Voprosy psihologii, 1983.№2. S43-49.
4. Vygotskij L.C. Sobranie sochinenij. T.2. Problemy obshhej psihologii. — M.: Pedagogika, 1982. — 502 s.
5. Davydov V.V. Vidy obobshhenija v obuchenii. — M.: Pedagogika, 1972. — 424 s.
6. Litovchenko L.N. Transformacija obraza predmeta pri postroenii obobshhenija v doshkol'nom detstve.Dissertacija kandidata psihologicheskikh nauk.M., 2000.190 s.
7. Novoselova S.L. O rannih jetapah v formirovanii myshlenija//Doshkol'noe vospitanie, 1967.№4.S.22-25.
8. Rozanova T. V. Razvitie pamjati i myshlenija gluhih detej. — M., 1978.— 220s.
9. Rozengart-Pupko G.L. Rech' i razvitie vosprijatija v rannem vozraste. M.: Izd-vo AMN SSSR,1948.
10. Ruzskaja A.G. Rol' neposredstvennogo opyta i slova v obrazovanii obobshhenij u detej doshkol'nogo vozrasta. Dissertacija doktora psihologicheskikh nauk. M., 1954.
11. Fomichova L.I. Rozvitok intelektu ta proektuvannja navchannja(chujuchi, gluhi, slabochujuchi doshkil'niki). — K.: TOV «Mizhnar. fin.agencija», 1997. — 234 s.
12. Shvachkin N.H. Jeksperimental'noe izuchenie rannih obobshhenij rebenka//Izvestija APN RSFSR.M., 1994.192 s.
13. Shif Zh. I. Razvitie poznaniya cveta u gluhih i slyshashhijh detej// V sbornike «O psihicheskom razvitii gluhih i normal'no slyshashhijh detej»/ Pod red. I. M. Solov'eva. —M. : Izd-vo APN RSFSR, 1962.

**N.A. Sukhoviyenko The problem of the formation generalization preschool children in psychological and educational research.** The article analyzes the psychological and educational research on the topic. Analyzed and identified basic conceptual emphasis in this issue. Solved the basic theoretical and experimental research to study the problem of generalization, which formed in the development of psychological science. Generalized description of the position of forming generalizations associated with the current paradigm shift in education today and the transition to the new program of special schools. We describe the views of local scientists at dumb pedagogical and surdopsyhologichnyh studies linking the formation of words and image formation in speech deaf and hard of hearing children with mental development process and for the general overall. Reveals the preparation of children with hearing impairments to the school, which reveals for the general knowledge of the surrounding objects and phenomena of reality. We studied the problem of forming generalizations in children with hearing under school age to identify their mental readiness to learn in school education. Determined that forming generalizations in children is important today, given the changes in education related to inclusive component of the training and education of children with disabilities, especially children with hearing impairments. An important result of korektsiynonoho a pre-school child is a preschooler readiness hearing impaired to school, which is associated with the following

changes in the conditions of life of the child and that is changing dramatically, creating new relationships with adults and children, there are new requirements for mastering knowledge in the form of school teaching material. This paper describes theoretical approaches, which became the basis for future experimental studies on the formation of generalizations in children psycholohichnyhta pedagogical research. Analyzed most of the psychological research and found that the formation of generalizations occurred in different areas: formation of simple generalizations in early childhood, age indicators for language development, the development of thinking operations, active approach.

**Key words:** generalization, cognitive development, school readiness, children with hearing impairment.

Received 3.04.2015

Reviewed 16.05.2015

Accepted 12.06.2015

УДК: 376.36-053.4:811.161.2'367

Т.М. Швалюк

[shvaluk@mail.ru](mailto:shvaluk@mail.ru)

## **ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВИКОНУВАТИ СКЛАДНІ СИНТАКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ РЕЧЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

---

Shvaluk T.M. Forming the ability to perform the complex syntactical transformation of sentences of preschool age children with heavy speech infringements / T.M. Shvaluk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 289–299

---

**Т.М. Швалюк. Формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.** У статті розглядається проблема формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Представлено аналіз результатів констатувального етапу дослідження, який був спрямований на

вивчення стану сформованості особливостей складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Зазначено, що одним із головних завдань різнобічного розвитку дошкільників є навчання рідної мови та розвитку мовлення. Підкреслено важливість своєчасного засвоєння старшими дошкільниками з тяжкими порушеннями мовлення граматичної будови мови, як важливої умови повноцінного мовленнєвого розвитку. Визначено, що головним показником рівня розвитку дитячого мовлення є вміння будувати речення різної синтаксичної структури. З огляду на це, діти з тяжкими порушеннями мовлення повинні вміти використовувати всі граматичні одиниці – словосполучення та речення рідної мови. Розроблена методика формування складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку представлена у формі корекційно-розвивального процесу поетапного формування різних типів речень від простого до складного, складних синтаксичних конструкцій, відповідно до напрямків та етапів корекційної роботи на рівні імпресивного й експресивного мовлення. Під час формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень використовуються різні методи, прийоми, засоби навчання; визначено основну форму його організації; застосовується диференційований підхід у навчанні дітей із ТПМ. Методика представлена системою навчальних і тренувальних вправ, завдань, ігор дібраних у межах найуживаніших лексичних тем у старшій групі для дітей із ТПМ, відповідно до зазначеного етапу навчання. Запропонована методика дозволить ефективно впливати на розвиток синтаксичної сторони мовлення в цілому у дітей означеної категорії.

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, тяжкі порушення мовлення, методика, складні синтаксичні конструкції, складні синтаксичні трансформації.

**Т.Н. Швалюк** **Формирование умения выполнять сложные синтаксические трансформации предложения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.** В статье рассматривается проблема формирования умения выполнять сложные синтаксические трансформации у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Представлен анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, который был направлен на изучение состояния сформированности особенностей сложных синтаксических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Отмечено, что одним из главных заданий разностороннего развития дошкольников есть обучение родному языку и развитию речи. Подчеркнута важность своевременного усвоения старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи грамматической стороны речи, как важного условия полноценного речевого развития.

Определено, что главным показателем уровня развития детской речи есть умение строить предложения разной синтаксической структуры. Поэтому дети с тяжелыми нарушениями речи должны уметь использовать все грамматические единицы – словосочетания и предложения родного языка. Разработанная методика формирования сложных синтаксических конструкций с разными видами связи представлена в форме коррекционно-развивающего процесса поэтапного формирования разных типов предложений от простого к сложному, сложных синтаксических конструкций, в соответствии с направлениями и этапами коррекционной работы на уровне импрессивной и экспрессивной речи. Во время формирования умения делать сложные синтаксические трансформации используются разные методы, приемы, средства обучения; определена основная форма его организации; используется дифференцированный подход в обучении детей с ТНР. Методика представлена системой обучающих и тренировочных упражнений, заданий, игр подобранных в рамках распространенных лексических тем в старшей группе для детей с ТНР, в соответствии с обозначенным этапом обучения. Предложенная методика позволит эффективно воздействовать на развитие синтаксической стороны речи в целом у детей данной категории.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, методика, сложные синтаксические конструкции, сложные синтаксические трансформации.

У сучасній загальній та спеціальній науково-методичній літературі рівень розвитку мовлення вважається одним із основних показників розумового розвитку дитини (Т. Ахутіна, П. Блонський, А. Богуш, П. Гальперін, Г. Ляміна, І. Марченко, Т. Сак, Є. Соботович, Ф. Сохін, М. Шеремет та ін.). Завдяки мовленню люди отримують широкі можливості спілкування один з одним. Саме у дошкільному віці створюються сприятливі умови для розвитку мовлення, закладається фундамент для писемних форм мовлення – читання й письма, і подальшого мовного й мовленнєвого розвитку дитини (М. Богуш, О. Боряк, Н. Ільїна, С. Конопляста, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

В інтелектуальному й мовленнєвому розвитку дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) провідне місце посідає оволодіння *реченням – основною одиницею мови і мовлення* (А. Богуш, О. Боряк, Л. Виготський, С. Дем'яненко, Н. Жинкін, Н. Жукова, І. Зиміна, Л. Калмикова, Р. Лалаєва, З. Ленів, О. Леонтьєв, І. Марченко, Є. Моїсеєнко, Н. Пахомова, Л. Порядченко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, А. Шахнарович, Н. Швачкін, М. Шеремет, В. Ядешко та ін.).

За рівнем уміння побудови речень різної синтаксичної структури логопед робить висновки про розвиток логічного мислення дитини й обсяг оперативної пам'яті, про сформованість навичок монологічного мовлення, практичне засвоєння нею лексики й граматики, тобто про мовно-мовленнєву готовність до свідомого вивчення усіх предметів шкільного циклу.

Оскільки кількість дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення останнім часом постійно збільшується, проблема формування в них синтаксичної сторони мовлення займає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про методику формування різних типів речень, складних синтаксичних конструкцій стає одним із найактуальніших.

Аналіз даних констатувального експерименту показав, що дошкільники старшого віку з ТПМ знаходяться на значно нижчій сходинці розвитку синтаксичної сторони мовлення, ніж однолітки, які розвиваються нормально. Ця категорія дітей є неоднорідною за структурою мовленнєвого недорозвинення, особливостями синтаксичних порушень, і механізмами, що лежать у їх основі. Так, у дітей із тяжкими порушеннями мовлення виявилися порушення переважно зі сторони лексико-морфологічної, формально-синтаксичної і особливо формально-семантичної організації висловлювання.

Зазначене вказує на необхідність проведення спеціального диференційованого навчання дітей побудови складних синтаксичних конструкцій із урахуванням клінічного заключення дитини.

Нами була розроблена оригінальна авторська методика формування складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку, складних багатокомпонентних речень і представлена у формі корекційно-розвивального процесу поетапного формування усіх типів речень від простого до складного, складних синтаксичних конструкцій.

Основними *напрямами* корекційно-розвивальної роботи з формування складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку є розуміння й практичне оволодіння дошкільниками з ТПМ: 1) простими поширеними, поширеними однорідними членами речення; 2) складними елементарними – складносурядними, складнопідрядними; 3) складними багатокомпонентними: складносурядними, складнопідрядними; складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв'язку. Особливим завданням є формування навичок уживання означених типів речень у висловлюваннях з урахуванням ситуації спілкування, конкретної мети, теми, співрозмовника тощо.

Відповідно до напрямків роботи визначені *етапи корекційної роботи*:

*I - пропедевтичний* - етап навчання щодо формування складних синтаксичних конструкцій (наскрізний, базовий), спрямований на розуміння й володіння дітьми з ТПМ простими типами речень.



*II етап навчання* – спрямований на розуміння і володіння дітьми з ТПМ:

а) складносурядними елементарними, багатокomпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями з безсполучниковим і сурядним зв'язком, б) складнопідрядними елементарними, багатокomпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями з різними видами зв'язку.

*III етап навчання* – спрямований на формування у дітей із ТПМ вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень.

В даній статті буде розкрито методику третього етапу навчання.

Метою заключного етапу роботи було – формування у дітей вміння виконувати складні синтаксичні трансформації (звуження та розширення) речень.

Завдання третього етапу навчання:

1. Вчити розрізняти просту та складну синтаксичну структуру речень;
2. Вчити дітей утримувати основні смислові ситуації, які виражені у реченні.
3. Вдосконалювати уміння користуватися всіма видами зв'язку в реченні.

Завдання заключного етапу навчання ми реалізовували паралельно.

*Етапи роботи з формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації.*

1. Диференціація простих і складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку.
2. Звуження складного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку.
3. Поширення складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку.
4. Перебудова однієї синтаксичної конструкції в іншу.

Є. Соботович зазначає, що операції звуження та розширення речення є критерієм розуміння висловлювань і сприяють розумінню дитиною сприйнятого мовлення, Л. Виготський зазначає, що операція звуження мовленнєвого висловлювання є передумовою формування внутрішнього мовлення дитини [2; 8].

О. Моїсеєнко вказує на те, що головним показником сформованості операцій внутрішнього програмування зв'язного висловлювання є різноманітні способи продукування, які використовуються під час побудови внутрішньої програми висловлювання. Засвоєння цих способів відбувається в процесі розвитку мовленнєвого мислення і передбачає оволодіння дитиною вміння встановлювати логічні відношення між різними смисловими блоками і оформлювати ці відношення за допомогою засобів мови [7].

Під час формування вмінь і навичок виконувати трансформацію речень ми використовували такі *методи і прийоми*: спостереження, бесіда з дорослим, зразок логопеда, питання – відповідь, гра, графічні схеми, ідеограми, піктограми, сюжетні малюнки, мультимедійні презентації тощо.

Спираючись на зразок логопеда, ми показували трансформацію складних синтаксичних конструкцій. Звертали увагу дітей на те, що складне речення, яке ми побудували з двох простих речень може бути не дуже великим і його можна поширити за допомогою опису певного предмету, дії, або явища. Наприклад: «Як тільки прийшла весна, ми побачили проліски.» – «Як тільки прийшла тепла, рання весна, ми побачили у лісі перші весняні квіти – проліски.» Або навпаки, якщо речення дуже велике за обсягом ми можемо його зменшити відповідним чином, наприклад: «У лісі ми побачили маленьку руденьку білочку, *що* дуже уміло стрибала з гілочки на гілочку.» – «У лісі ми побачили білочку, *що* стрибала з гілочки на гілочку.» [5]

*1. Диференціація простих і складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку*

Під час основного етапу навчання ми проводили роботу на диференціацію простих і складних синтаксичних конструкцій. Вчили дітей звертати увагу на обсяг речення (кількість слів у реченні), його структуру, що вказує на рівень сформованості формально-синтаксичної організації речення (схема). Якщо діти навчатися відрізняти просту синтаксичну конструкцію від складної, тоді вони будуть уміти будувати відповідні прості і складні речення. З цією метою пропонували дітям пограти в гру: «Плесни в долоньки, якщо почувеш складне речення» Наприклад: Мама варить борщ. Дівчинка малює олівцями, і хлопчик малює олівцями. Пригріло сонечко, розквітли квіти, і з'явилися метелики. На городі ростуть овочі тощо.

Потім пропонували дітям скласти просте або складне речення за дією, діями, предметним, сюжетним малюнками, серією сюжетних малюнків; підібрати відповідну ілюстративно-графічну, графічну схеми - відповідно до запропонованої наочності, виконаних дій або дії.

На наступних заняттях з метою актуалізації, закріплення, контролю набутих дітьми знань, вмінь та навичок, а також для більш усвідомленого вживання речень різної складової структури ми вчили дітей виконувати трансформацію простих і складних речень в процесі бесіди з дорослим. З цією метою ми використали одне з завдань методики вивчення мовної здібності дошкільників Н. Мікляєвої [6, с.81].  
Питання:

1. Ти – бабуся (дідусь). Правильно я сказала чи ні? Чому?
2. У тебе два рота. Правильно я сказала чи ні? Чому?
3. У тебе не має носа? Правильно я сказала чи ні? Чому?
4. Ти не вмієш їсти? Правильно я сказала чи ні?

5. Ти не підеш не гуляти. Що це значить?
6. Папа відремонтував стілець. Отже, стілець вже ...
7. Мама випрала сукню. Отже, сукня вже ...
8. Суп звариться сам. Таке буває? Чому?
9. Пиріжки спечуться самі. Таке буває? Чому?
10. Я десь живу. Спитай мене про це.
11. У мене щось є. Спитай мене про це.
12. У мене є якась іграшка. Спитай мене про це.
13. Я граюсь із лялькою. Попроси мене дати її тобі.
14. Про що ти мене попросив? Навіщо?
15. Якщо ти її зламаєш, що ти скажеш?
16. Мама сказала: «Я зварила борщ». Про що вона сказала?

Цей вид роботи формує у дітей вміння користуватися: правилами граматичного, синтаксичного структурування в межах діалогічного мовлення; будувати синтаксичні конструкції, які засвоєні, автоматизовані в мовленні дитини.

## *2. Звуження складного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку*

Далі ми пропонували дітям пограти в гру: «Скажи по-іншому». Ця гра вимагала точності висловлювання думки, швидкості, кмітливості в доборі варіантів речень. *Інструкція для дитини:* прослухай речення, яке я придумала за даним малюнком, і спробуй повторити його по-іншому, більш простіше. *Матеріал для гри:* сюжетні малюнки. Речення:

1. Всю зиму проспав ведмідь в барлігу, *а* навесні, *коли* стало тепло, ведмідь прокинувся.
2. Діти збирали яблука, *які* росли в садку у дядька Івана для того, *щоб* мама зварила з них варення.
3. Після теплої дощу, через річку, на якій плавало багато гусей, перекинулася райдуга.»

## *3. Поширення складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку*

З метою поширення простих, складних речень, складних синтаксичних конструкцій можна використати таку дидактичну гру, як: «Доповни речення словами», використовуючи для цього опорні таблиці-ідеограми, піктограми, блок-схеми. Наприклад: запропоноване речення : «Діти збирали яблука, *які* росли в садку у дядька Івана.» – похідне речення: «Діти збирали (таблиця-ідеограма: круг, червона фарба, сік) круглі, червоні, соковиті яблука, *які* росли в садку у дядька Івана.»

З опорою на сюжетний малюнок на якому зображено три дійові особи будуюмо складну синтаксичну конструкцію із безсполучниковим та сурядним зв'язком, потім шляхом вилучення однієї особи будуюмо просте складносурядне речення. І навпаки. Такий прийом, слід спочатку відпрацьовувати з дітьми під час навчання поширення простих речень, а потім, коли діти здобули відповідні навички, переносити на більш складні синтаксичні конструкції.

Далі ми навчали дітей поширювати або звужувати запропоноване нами речення самостійно.

#### *4. Перебудова однієї синтаксичної конструкції в іншу*

Під час заключного етапу роботи ми вчили дітей перебудовувати синтаксичну конструкцію одного типу в другу більш складну, або більш легшу відповідно до певної мовної ситуації, шляхом усвідомлення семантичного значення сполучних слів, структури простого і складного речень.

З цією метою пропонували дітям пограти в гру: *«Яке речення побудуємо?»* Мета: Вчити дітей розуміти мовну ситуацію, про яку вони будуть повідомляти; будувати мовленнєві висловлювання різного типу, спираючись на знання, вміння та навички сформовані на попередніх заняттях. Розвивати вербальне мислення, оперативну пам'ять, сприймання, увагу.

*Хід гри:* Повідомляємо дітям про те, що за певною життєвою ситуацією, сюжетним малюнком, ми можемо побудувати різні види речень відповідно до того, про що хочемо повідомити, або розповісти іншим людям.

Дітям пропонували пригадати гру «Сонячні зайчики», в яку вони грали під час формування навичок розуміння і побудови простого елементарного складносурядного речення зі сполучником «і», побудувати відповідне речення «Сонечко прокинулось, і діти пішли до школи.», виконати його структурний аналіз, викласти графічну схему. Потім пропонували дітям побудувати речення за двома сюжетними малюнками цієї гри (модифікований варіант гри «Сонячні зайчики») – діти будують складносурядне багатокomпонентне речення з єднально-зіставними сполучниками типу: «Сонечко прокинулось, і діти пішли до школи, а дорослі пішли на роботу.», виконують структурний його аналіз, будують графічну схему речення. Звертаємо увагу дітей на те, що в другому реченні ми повідомили більше інформації відносно першого речення.

Далі діти будують складні синтаксичні конструкції із сурядним і підрядним зв'язком за тими ж сюжетними малюнками, що і попереднє речення, але повідомляючи про те, навіщо діти і дорослі пішли до школи і на роботу «Сонечко прокинулось, і діти пішли до школи, щоб навчатись, а дорослі пішли на роботу, щоб працювати.». Діти виконують структурний аналіз речення, будують його графічну схему.

Речення типу: «Коли прокинеться сонечко, тоді діти підуть до школи, а дорослі підуть на роботу.» діти будують за навідним питанням: «Коли це може відбутися?», роблять структурний його аналіз, викладають графічну схему.

В кінці гри логопед разом із дітьми роблять висновок, що про одну і ту ж саму життєву ситуацію можна сказати по-різному, будуючи речення різного типу.

Таким чином, представлена методика передбачала створення проблемної ситуації, яка залучала дитину в активний процес мислення.

Під час вирішення поставленого завдання розглядались і порівнювались різні судження, точки зору, які висловлювалися дошкільниками. Діалогічна форма навчання забезпечувала розвиток самостійності і творчої активності дитини.

Отже, на підставі результатів констатувального експерименту, програмних вимог до мовлення старших дошкільників, науково-методичних принципів і напрямків корекції мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ обґрунтовано та розроблено спеціальну методику формування складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, складних багатокомпонентних речень у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Визначено етапи і форми проведення корекційної роботи, методи і прийоми роботи з формування речень різного типу, психолого-педагогічні умови, з метою досягнення позитивних результатів.

Корекційна методика формування складних синтаксичних конструкцій передбачала три етапи корекційної роботи: перший етап - пропедевтичний, другий етап – розуміння і побудова означених типів речення, які проходили послідовно-паралельно один одному і третій етап навчання – вміння виконувати складні синтаксичні трансформації. Для кожного з них були визначені завдання, тривалість, зміст і обсяг навчального матеріалу; етапи, методи і прийоми роботи. Під час реалізації корекційно-формувального навчання було застосовано диференційований підхід у навчанні дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, з метою впливу безпосередньо на ті особливості порушень, які лежать в основі мовленнєвих дефектів різного генезу, здійснення ефективної корекційної роботи.

У результаті апробації методики формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ значно покращилась лексико-граматична сторона мовлення. Діти засвоїли узагальнюючі поняття мови, усвідомили ієрархію мовних одиниць, навчилися диференціювати їх у спеціально створених умовах. Засвоїли поняття «речення», яке виражає закінчену думку і є основною комунікативною одиницею мовлення. Навчилися розуміти зміст як простих так і складних речень різного типу, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку, виконувати їх словесний аналіз. Засвоїли алгоритм побудови речень різного типу від простого до складного, навчилися структурувати мовленнєві ситуації в одне велике зв'язне повідомлення, виконувати трансформацію однієї синтаксичної конструкції в іншу, що вказує на достатньо сформований рівень логічного міркування на синтаксичному рівні. Діти почали виокремлювати і розрізняти сполучники сурядності та підрядності, їх комбінацію; розуміти семантичне і синтаксичне значення для побудови складного речення.

Спеціально організоване, систематичне, цілеспрямоване корекційне навчання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ розумінню і побудови складних синтаксичних конструкцій підвищує рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, а отже, формує в достатній мірі рівень комунікативної функції мовлення.

Проблема формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ не вичерпується результатами проведеного дослідження.

### Список використаних джерел

**1. Ахутина Т. В.** Порождение речи : нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с. **2. Выготский Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с. **3. Жинкин Н. И.** Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 370 с. **4. Жукова Н. С.** Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие / Н. С. Жукова. – М. : Соц.- полит., журн., 1994. – 96 с. **5. Калмикова Л. О.** Развитие мовлення дітей старшого дошкільного віку / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко. – К., 2007. – 303 с. **6. Микляева Н. В.** Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование : метод. пособие / Н. В. Микляева. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с. – (Библиотека логопеда-практика. **7. Моисеенко Е. М.** Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи : дисс... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. М. Моисеенко. – Санкт-Петербург, 2002. – 216 с. **8. Соботович Е. Ф.** Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : научно-метод. пособие / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

### Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

**1. Akhutina T.V.** Porogdenie rechi: neurolingvisticheskiy analys syntaxisa / T.V. Akhutina. - M: Izd-vo MGU, 1989. - 215 p. **2. Vygotsky L.S.** Mishlenie i rech / L.S. Vygotsky. - M.: Labirint, 1996. - 414 p. **3. Zhinkin N.I.** Mechanismi rechi / N.I. Zhinkin. - M.: APN RSFSR, 1958. - 370 p. **4. Zhukova N.S.** Preodolenie nedorazvytyya rechi u detey: ucheb. method. posobie / N.S. Zhukova. - M.: Sots.-polit., zhurn., 1994 - 96 s. **5. Kalmikova L.O.** Rozvitok movlennya ditey starshogo doshkilnogo viku / L.O. Kalmikova, N.V. Kharchenko, S.D. Dem'yanenko, L.A. Poryadchenko. - K., 2007.- 303 p. **6. Miklyaeva N.V.** Diagnostica yazikovoï sposobnosti u detey doshkolnogo vozrasta. Logopedicheskoe obsledovanie: method. posobie / N.V. Miklyaeva. – 2- e izd. - M: Airis-press, 2007. - 96 p. - (Biblioteka logopeda-practica). **7. Moiseenko E.M.** Formirovanie syntaxicheskoy structure predlogeniya u doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi: diss ... cand. ped. nauk: 13.00.03 / E.M. Moiseenko. - Saint. Petersburg, 2002. - 216 p. **8. Sobotovich E. F.** Psikholingvisticheskaya structura rechevoy deyatelnosti i mekhanizmy ee formirovaniya : nauchno-method. posobie / E. F. Sobotovich. - K.: IZMN, 1997. – 44 s.

**T.M. Shvaluk. Forming the ability to perform the complex syntactical transformation of sentences of preschool age children with heavy speech infringements.** The problem of forming the ability to perform the complex syntactical transformation of sentences of preschool age children with heavy speech infringements is considered in the article. The analysis of results of the establishing stage of the research, which was directed to learn the state of forming the peculiarities of the complex syntactical constructions of preschool age children with heavy speech infringements is presented. It is indicated, that one of the main tasks of comprehensive development of preschool age children is studies of native language and speech development. It is emphasized the importance of timely mastering of grammatical structure of language as an important condition of speech development of preschool age children with heavy speech infringements. The main indicator of the level of children speech development is the culminating process of speech utterance – to be able to build sentences of different syntactical structure. It is defined, that the main indicator of the development of children's speech is the ability to build sentences of different syntactical structure. That's why children with heavy speech infringements should be able to use all grammatical units – phrases and sentences of native language. The methods of forming the complex syntactical constructions with different types of connection are represented as the correctional process of formation of different types of sentences from simple to complex, complex syntactical constructions according to the directions and stages of correction work on the level of impressive and expressive speech. Various methods and means of studies are used during of forming the multi-complex sentences; the fundamental form of organization is devoted; the individual approach in studies of children with heavy speech infringements is used during of forming the ability to perform the complex syntactical transformation of sentences . The methods are presented the system of educational and training exercises, tasks, games, which were selected according to lexical subjects in the older group for children with heavy speech infringements according to mentioned stage of studies. The proposed methods will allow to influence effective on the development of syntactical speech side of children this category in general.

**Key words:** preschool age children, hard speech infringements, the methods, complex syntactical constructions, complex syntactical transformation.

Received 20.04.2015

Reviewed 15.05.2015

Accepted 12.06.2015



## Відомості про авторів

1. **Байбара Тетяна Володимирівна**, вчитель-логопед Комунального закладу «Навчально-виховного комплексу «Загальноосвітньої школи-інтернат зі спеціальним відділенням для дітей, які потребують корекції розвитку – центр розвитку дитини «Гармонія» м. Дніпродзержинська
2. **Белова Олена Борисівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
3. **Вишнева Ірина Миколаївна**, завідувач Комунальної установи «Харківська обласна психолого-медико-педагогічна консультація» Харківської обласної ради
4. **Власенко Софія Борисівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ
5. **Вовк Лілія Миколаївна**, аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
6. **Гончар Ганна Дмитрівна**, викладач кафедри корекційної освіти КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія"
7. **Горох Олена Олександрівна**, магістр Київського національного університету імені Тараса Шевченка
8. **Губарь Ольга Григорівна**, старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
9. **Гужва Марія Андріївна**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
10. **Жадленко Ірина Олександрівна**, викладач дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя
11. **Заїка Світлана Кіндратівна**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України
12. **Заплатинська Анна Богданівна**, старший викладач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
13. **Ільїна Оксана Василівна**, викладач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
14. **Ковальчук Геннадій Петрович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної, початкової,

середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

15. **Коломоєць Наталія Тимофіївна**, завідувач центру ранньої соціальної реабілітації, викладач професійно-орієнтованих дисциплін комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» м.Запоріжжя
16. **Кулеша Ева Марія**, доктор наук, професор Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
17. **Лісова Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
18. **Максимів Ганна Іванівна**, магістр Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
19. **Мілевська Олена Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
20. **Опалюк Олег Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
21. **Парфьонова Ганна Ігорівна**, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
22. **Саранча Ірина Григорівна**, кандидат педагогічних наук, заступник директора по навчально-виховній роботі, Вінницький центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" Міністерства праці та соціальної політики України
23. **Семенишена Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
24. **Семко Ірина Василівна**, Перегінська загально-освітня школа-інтернат, Івано-Франківська область.
25. **Сербалюк Юрій Володимирович**, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
26. **Супрун Ганна Володимирівна**, аспірант Інститут спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України
27. **Суховієнко Наталія Анатоліївна**, аспірант кафедри сурдопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

28. **Швалюк Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

### About the Authors

1. **Bybara Tetyana Volodymyrivna**, speech therapist of the Municipal Institution “Educational complex “Boarding school with special department for children with need of the correction of the development” – Center of the development of a child “Harmonia” of Dneprodzerzhinsk
2. **Belova Olena Borysivna**, Ph.D., senior lecturer in speech therapy and special methods of correction, the Department of Social Pedagogy and Psychology in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
3. **Vyshneva Irina Mykolayivna**, head of the Municipal institution “Kharkiv Regional psychological, medical and pedagogical consultation” of Kharkiv Regional Council
4. **Vlasenko Sofia Borysivna**, Ph.D., senior lecturer in psychology and pedagogy in the Research institute of law and psychology of the National Academy of Internal Affairs
5. **Vovk Lilya Mykolaivna**, graduate student in pedagogics and pre-school education in Drohobych State Pedagogical Ivan Franko University
6. **Gonchar Hanna Dmytrivna**, lecturer of the corrective education of Kharkiv Academy of Humanities and Pedagogical Science
7. **Gorokh Olena Oleksandrivna**, master of Kyiv National T. Shevchenko University
8. **Gubar Olga Grygorivna**, senior lecturer in social and correctional pedagogics in the Poltavskyi National Pedagogical V.G. Korolenko University
9. **Guzhva Maria Andriyivna**, graduate student of the Institute of Special Pedagogy of the NAPS of Ukraine
10. **Zhadlenko Iryna Oleksandrivna**, lecturer in vocationally-orientated arrangement in Khortytsky National educational-rehabilitative center in Zaporizhia
11. **Zaika Svitlana Kindrativna**, graduate student in Institute of special pedagogy of NAPS of Ukraine
12. **Zaplatynska Anna Bogdanivna**, senior lecturer in orthopedagogy and recreation therapy of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
13. **Ilyina Oksana Vasylivna**, lecturer in orthopedagogy and recreation therapy in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
14. **Kovalchuk Gennadiy Petrovich**, Ph.D., senior lecturer in pedagogy of pre-school, elementary, secondary and high-school education and management with educational institution in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
15. **Kolomoyets Natalia Timofiyivna**, head of center of early social rehabilitation, lecturer in vocationally-orientated arrangement in

- Khortytsky national educational-rehabilitative multidisciplinary center,  
Zaporizhia
16. **Kulesha Eva Maria**, Doctor, professor in the Maria Gzhegozhevska Academy of Special Pedagogy, Warszawa, Republic Poland
  17. **Lisova Lyudmila Ivanivna**, Ph.D., senior lecturer in speech therapy and special methods of education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
  18. **Maksymiv Hanna Ivanivna**, master of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
  19. **Milevska Olena Pavlivna**, Ph.D., associate professor in speech therapy and special methods of education of the Department of the correctional and social pedagogy and psychology in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
  20. **Opalyuk Oleg Mykolayovych**, Ph.D., associate professor in social pedagogy and psychology of the Department of the correctional and social pedagogy and psychology in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
  21. **Parfyonova Hanna Igorivna**, graduate student in speech therapy of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
  22. **Sarancha Iryna Grygorivna**, Ph.D., vice principal in educational work, Vinnytsky center of social rehabilitation of invalid children "Promin" of the Ministry of Labor and Social Politics of Ukraine
  23. **Semenyshena Tetyana Oleksandrivna**, Ph.D., associate professor in tiflopedagogics of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
  24. **Semko I.V**, Perehinske boarding school, Ivano-Frankivsk region.
  25. **Serbalyuk Yuri Volodymyrovych**, Ph.D., associate professor in social pedagogy and social work in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
  26. **Suprun Hanna Volodymyrivna**, graduate student of Institute of special pedagogy in the APS of Ukraine
  27. **Suhovienko Natalia Anatolyivna**, graduate student in surdopedagogy of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University
  28. **Shvalyuk Tetyana Mykolaivna**, Ph.D., senior lecturer in speech therapy of Institute of correctional pedagogy and psychology in National Pedagogical M.P. Dragomanov University

**Актуальні питання корекційної освіти**  
**Збірник наукових праць (педагогічні науки)**  
**Національного педагогічного університету**  
**ім. М.П. Драгоманова,**  
**Кам'янець-Подільський національний університет імені**  
**Івана Огієнка**

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання корекційної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі корекційної освіти, батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

## **Collected Works of National Pedagogical Dragomanov University and Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University**

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues correctional education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with impaired mental and physical development in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in remedial education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.



## МОДЕЛЬ РЕЦЕНЗУВАННЯ

### **Вимоги до рецензій.**

Назва статті:

Рецензент:

Дата написання рецензії:

**Просимо виставити оцінку в балах до кожного пункту від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий).**

### **ЗАГАЛЬНА ЦІННІСТЬ СТАТТІ**

1. Чи тематика статті є важливою? **Кількість балів:**

Зауваження:

2. Чи стаття має наукову, практичну, методичну цінність?

**Кількість балів:**

Зауваження:

### **НАЗВА**

3. Чи відповідає назва статті її змісту? **Кількість балів:**

Зауваження:

### **ВСТУП**

4. Чи опис дослідження є зрозумілим для тих, хто не обізнаний з тематикою? **Кількість балів:**

Зауваження:

5. Чи мета дослідження зрозуміло сформульована? **Кількість балів:**

Зауваження:

### **ЗІБРАНИЙ МАТЕРІАЛ ТА МЕТОДИ**

6. Чи є якісь етично некоректні формулювання у статті? **Кількість балів:**

Зауваження:

7. Чи методологія є адекватною? **Кількість балів:**

Зауваження:

### **РЕЗУЛЬТАТИ**

8. Чи результати дослідження є вірогідними? **Кількість балів:**

Зауваження:

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

9. Чи список джерел відповідає змісту дослідження і коректно представлений у тексті статті? **Кількість балів:**

Зауваження:

Загальні рекомендації

10. Загальна оцінка. **Просимо вибрати:**

1) відмінно – опублікувати

2) дуже добре – опублікувати без змін

3) добре – опублікувати з незначними доопрацюваннями

4) повторно перевірити

5) після значної корекції після значної корекції

6) велика кількість помилок – не може бути допущена до друку

7) не визнати

11. Остаточний висновок.

Просимо вписати кінцевий коментар:

## MODEL FOR REVIEW

### ***Requirements to reviews.***

Article name:

Reader:

Date of review:

**Please put a grade to each issue from 1 (the lowest grade) to 5 (the highest).**

### ***GENERAL VALUE OF THE ARTICLE***

1. Is the subject of the article important? ***Score:***

*Remarks:*

2. Does the article have scientific, practical, methodical value? ***Score:***

*Remarks:*

### ***ARTICLE NAME***

3. Does the article name correspond to its content? ***Score:***

*Remarks:*

### ***INTRODUCTION***

4. Is the description of investigation understandable for those, who is not aware of the subject? ***Score:***

*Remarks:*

5. Is the goal of investigation represented clearly? ***Score:***

*Remarks:*

### ***COLLECTED MATERIAL AND METHODS***

6. Are there any statements in the article, supposed to be ethically incorrect? ***Score:***

*Remarks:*

7. Is the methodology suitable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***RESULTS***

8. Are the results of investigation liable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***REFERENCE LIST***

9. Does reference list correspond to the article content and is it represented in the text correctly? ***Score:***

*Remarks:*

General recommendations

10. General assessment. ***Please choose:***

1) *excellent – recommended for publication*

2) *full well – recommended for publication without changes*

3) *well – recommended for publication with a little revision*

4) *countercheck – recommended for publication after a deep revision*

5) *a lot of mistakes – is not recommended for publication*

6) *declined*

11. Final conclusion.

*Please write final comment statement:*

## ІНСТРУКЦІЇ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

### Проблемне поле збірника

1. Історичний шлях становлення корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку на Україні та закордоном;
2. Система підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі спеціальної освіти;
3. Діагностика, психокорекція та психоконсультування в системі спеціальної освіти;
4. Логопедична робота в системі спеціальної освіти;
5. Використання традиційних та інноваційних технологій у навчально-виховній, корекційно-розвивальній та реабілітаційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти;
6. Медичні аспекти роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Обсяг статті від 12 сторінок формату А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. Стил «Обычный»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм<sup>2</sup>, назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 10 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi зберігається у форматі TIF (IBM PC). Підпис розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора (авторів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

**Елементи заголовку:** шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**); наступний абзац – ініціали та прізвище автора (авторів) (**І.В. Бандура**), електронна адреса (електронні адреси) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net)); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру, великими буквами.

Далі з абзацу подається інформація про автора (ППП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна) українською та англійською мовами.

*Відомості автора: Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)*

*Contact: Profesora Natalia Havrylova, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)*

Далі текст анотації та ключові слова українською, російською та англійською мовами. Анотації статті (без слова «анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*»; курсив), українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ініціали автора, назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад на російську та англійську мови має бути якісним), компактність (250–300 слів кожною мовою).

**Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України** від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками.

**Посилання на використані в тексті джерела** робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6]. Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – Вставка–Сноска... (обычная, автоматическая).

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>)..

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.

**До друку приймаються лише статті, які не опубліковувались в інших виданнях.**

**Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.**

**Після рецензування статті автор буде повідомлений про результати рецензування (прийняття статті, потреба у доопрацюванні статті, відмова).**

Після рецензування статті від редакції буде надісланий документ про авторське право, підписуючи який автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів вони усі мають підписати цей документ. Якщо стаття була прийнята для друку – автор (и) мають у редакцію надіслати короткий бібліографічний опис: 3-5 речень про свою професійну діяльність (українською та англійською мовами).

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора (ів), повну назва місця роботи (**без аббревіатури**), посаду, науковий ступінь, вчене звання, адресу, **обов'язково** контактні телефони, e-mail; побажання автора щодо статті; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; тези статті; анотація на статтю.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

Подавати відредагований текст статті (окремий файл, назва якого відповідає прізвищу автора(ів) із супровідним листом (окремий файл назва «Супровідний лист – прізвище автора(ів)»); тема листа «Актуальні питання корекційної освіти» по електронній пошті [kaflogoped@ukr.net](mailto:kaflogoped@ukr.net).

Оргкомітет не несе відповідальності за своєчасне рецензування та друк статті у конференції у **випадку відсутності контактних телефонів та електронної адреси.**

**Матеріали будуть включені у збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» (педагогічні науки), який є у переліку фахових видань, затверджених МОН України (ISSN) та у базі даних [Index Copernicus](#).**

E-mail: [kaflogoped@ukr.net](mailto:kaflogoped@ukr.net)

## INSTRUCTIONS ABOUT THE ARTICLES' STRUCTURE

### Problem field of the collection

7. The historic way of the establishment of the correctional work with children with violations of psychophysical development in Ukraine and abroad;
8. System of arrangement the competitive specialists in the field of special education;
9. Diagnostics, psycho-correction and psycho-consultation in the system of special education;
10. Speech therapy in the system of special education;
11. Usage of the traditional and innovative technologies in the educational, corrective-developmental and rehabilitative work with children with violations of psychophysical development in the conditions of special and inclusive education;
12. Medical aspects of work with children with violations of psychophysical development.

**Article size: at least 12 standard pages.** It should be typed, 1.5-spaced on standard-sized paper (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right margins, paragraph-indentation 12,5mm. You should use 14 pt. Times New Roman font, standard style of formatting document. Max size of tables and pictures in the text: 104x170mm<sup>2</sup>, table-heading situation – above the table. Min font size for tables should be 10 pt. We recommend using pictures in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). Picture-name should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX. Filename should be transliterated from the second name of the author(s), f.e. *Petrenko(-Kovalchuk)*.

**Heading should consist of** UDC cypher in the first line, left-align, no indent (*UDC 162.16*); next paragraph – second name and initial letters of the author(s) (*I.V. Bandura*), e-mail(s) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net)); next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters.

Next paragraph should contain information about author (Surname, first name & patronymic, scientific degree, rank, workplace, city, state) in Ukrainian and English.

*Відомості автора: Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)*

*Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)*



Next, abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English. Abstract is to begin without and word “Abstract”, keywords should begin from the word “*Keywords:*” italicized. Before each abstract, you should mention surname and initial letters of the author, article name (in the language of an abstract). Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality (abstract translation into Russian and English should be qualitative), compactness (250–300 words in each language).

**Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine** dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- Problem statement in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- Analysis of the last investigations and publications which started solving this problem and which the author uses as a basis, detachment of the unsolved parts of the problem, which are the topic of the article;
- Formulating the goal of the article (task statement);
- Delivery of the main material of an investigation with full grounding of the found scientific results;
- Conclusions of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

In the text, you should not use spaces as method of aligning (for this you should use paragraph parameters and tabulation symbols placing). In the text, you should use hyphen «-» without spaces and dash «—» with spaces on both sides.

**References in the sources used in the text** should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first number is the number of a source in the reference list, and the number after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6]. Footnotes should contain only author’s comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

Scientific literature is registered in the language of origin and **transliterated** (use transliteration online <http://translit.ru/>).

In the end of the article, you should mention the author’s contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author’s contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author’s contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30%.



**We accept to printing only articles not published in earlier publications.**

**All the articles will reviewed by the inner and outer review committee.**

**After the article review, the author will get a notifications about the results of reviewing (article accepted, needs correction, refused).**

After the article review, editorial board will send the document about the copyright, which the author should countersign, allowing editorials to publish the material in the collection. If the article has several authors, all of them should countersign this document. If the article is accepted for publishing, author(s) should send editorials short bibliographic description of their professional activity: 3-5 sentences in Ukrainian and English.

Separate document should contain **cover letter** with surname, first and second name of the author(s), full name of their workplace (**no abbreviations allowed**), job position, rank, scientific degree, address, **necessarily** – contact phones, e-mail; author's feedback for the article; title page with article name, number of words and date of presentation; main points of the article; article abstract.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

Revised article (separate file with filename consisting of author(s)' surname(s) with cover letter (separate file named «Cover letter – author(s)' surname(s)») should be sent to the e-mail [kaflogoped@ukr.net](mailto:kaflogoped@ukr.net); letter topic – «**Actual questions of the correctional education**».

Organizing committee is not responsible for well-timed review and publishing of the article in the conference in case of **contact phones and e-mail absence**.

**Materials will be included in the scientific collection «Actual questions of the correctional education» (pedagogical sciences) – one, which is in the catalogue of professional publications, stated by Ministry of Education of Ukraint (ISSN), and in the database of [Index Copernicus](#).**

E-mail: [kaflogoped@ukr.net](mailto:kaflogoped@ukr.net)

## ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

У кінці статті подається текст: «Список використаних джерел» – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

Список використаних джерел подається за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №3, 2008, С. 9–13). У списку слід розрізняти тире (alt+0150) та дефіс, наприклад, ... – 1986. – Т. 7, № 6. – С. 79–83.

### **Книги.**

**Один автор.** Коренівський Д. Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д. Г. – Київ : Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України ; т. 59).

**Два автори.** Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. – Львів : Растр-7, 2007. – 375 с.

**Три автори.** Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, А. Т.Федоренко. – Київ : Знання, 2006. – 447с.

**Чотири і більше авторів.** Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін.]. – Київ : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді" : у 14 кн. ; кн. 13).

**Без автора.** Проблеми типологічної та квантитативної лексикології : [зб. наук. пр.] / наук. ред. Каліущенко В. та ін. – Чернівці : Рута, 2007. – 310 с.

### **Багатотомний документ.**

**Багаторівневий опис.** Адміністративне право України: академ. курс : підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл. : у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – Київ : Юрид. думка, 2004-2005. – Т. 1: Загальна частина. – 2004. – 583 с. ; т. 2 : Особлива частина. – 2005. – 624 с.

**Однорівневий опис.** Адміністративне право України: академ. курс : підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл. : у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ : Юрид. думка, 2004-2005. – 2 т.

### **Бібліографічний опис окремого тому багатотомного видання**

**Матеріали конференцій, з'їздів.** Економіка, менеджмент, освіта в

системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харків. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. – Харків : Харків. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. – 167 с.

**Словники.** Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В. Л.]. – Харків : Халімон, 2006. – 175, [1] с.

Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : слов.-довід. основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – Київ : Європ. ун-т, 2007. – 57 с.

**Атласи.** Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 218 с.

Куерда Х. Атлас ботаніки / Хосе Куерда ; [пер. з ісп. В. Й. Шовкун]. – Харків : Ранок, 2005. – 96 с.

**Законодавчі та нормативні документи.** Кримінально-процесуальний кодекс України : станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ : Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).

Медична статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. – Київ : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).

**Каталоги.** Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області : каталог-довідник / [авт.-упоряд. М. Зобків та ін.]. – Львів : Новий час, 2003. – 160 с.

Університетська книга : осінь, 2003 : [каталог]. – [Суми : Університ. кн., 2003?]. – 11 с.

**Бібліографічні покажчики.** Куц О. С. Бібліографічний покажчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 / О. Куц, О. Вацеба. – Львів : Укр. технології, 2007. – 74 с.

Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997–2005 роки / [уклад. Кириш Б. О., Потлань О. С.]. – Львів : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники ; вип. 2).

**Дисертації.** Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси : дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – Київ, 2005. – 276 с.

Іванова К. Ю. Господарсько-правове регулювання договірних зобов'язань інноваційного характеру : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.04 / Іванова Ксенія Юріївна ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т "Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого" ; наук. кер. Атаманова Ю. Є. – Харків, 2012. – 202 с.

**Автореферати дисертацій.** Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І. Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.

Нгуен Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. – Київ, 2007. – 20 с.

### **Аналітичний опис**

**Частина книги, періодичного, продовжуваного видання.** Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 6. – С. 15-18, 35-38.

### **Електронні ресурси**

**Локальний доступ.** Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III–IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. – 80 Min / 700 MB. – Одеса, 2003. – (Бібліотека студента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.

**Аналітичний опис на складову частину електронного ресурсу.** Нормативні акти України [Електронний ресурс] // Кадрове діловодство : довідник роботодавця / І. Б. Єрмаков. – 3-тє вид., доп. – Електрон. дані та прогр. – Київ : Бізнес Сисеми, 2005. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM): кол. : 12 см. – Системні вимоги: Microsoft Windiws 95/98/2000/XP ; 128 Mb RAM ; SVGA (1024 ×768). – Назва з екрана. – Відом. про вид. з буклету.

### **Віддалений доступ**

**Бібліографічний опис ресурсу віддаленого доступу (Web-сайт).** Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ : НБУВ, 2013-2015. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua) (дата звернення 30.03.2015) – Назва з екрана.

**Бібліографічний опис ресурсу віддаленого доступу (Бібліографічна база даних).** Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс] : [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ : Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: [catalogue.nplu.org](http://catalogue.nplu.org) (дата звернення 30.03.2015). – Назва з екрана.

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>)..

## INSTRUCTION TO REFERENCES

At the end of the article, you should mention reference list with heading **Reference list**; centered, bolded, no two-spot.

Reference list should be given according to the requirements of State Commission for Academic Degrees and Titles (Publication of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine, №3, 2008, P. 9-13). In the list, you should differ dash (alt+0150) and hyphen, f.e., ... – 1986. – Т.7, №6. – P. 79-83.

### **Printed publications.**

**One author.** Коренівський Д.Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д.Г. – Київ: Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України; т. 59).

**Two authors.** Суберляк О.В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Суберляк, П.І. Баштанник. – Львів: Растр-7, 2007. – 375 с.

**Three authors.** Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, А.Т. Федоренко. – Київ: Знання, 2006. – 447 с.

**Four authors and more.** Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, Д.М. Дикова-Фаворська та ін.]. – Київ: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді": у 14 кн.; кн. 13).

**No author.** Проблеми типологічної та квантитативної лексикології: [зб. наук. пр.] / наук. ред. Калущенко В. та ін. – Чернівці: Рута, 2007. – 310 с.

### **Multi-volume edition.**

**Multi-level description.** Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – Т. 1: Загальна частина. – 2004. – 583 с.; т. 2: Особлива частина. – 2005. – 624 с.

**One-level description.** Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – 2 т.

### **Bibliographic description of separate volume of multi-volume edition**

**Materials of conferences, symposiums.** Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу: матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харків.

держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. – Харків: Харків. держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва, 2000. – 167 с.

**Dictionaries.** Географія: словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В.Л.]. – Харків: Халімон, 2006. – 175, [1] с.

Тимошенко З.І. Болонський процес в дії: слов.-довід. основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З.І. Тимошенко, О.І. Тимошенко. – Київ: Європ. ун-т, 2007. – 57 с.

**Atlases.** Анатомія пам'яті: атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О.Л. Дроздов, Л.А. Дзяк, В.О. Козлов, В.Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 218 с.

Куерда Х. Атлас ботаніки / Хосе Куерда; [пер. з ісп. В. Й. Шовкун]. – Харків: Ранок, 2005. – 96 с.

**Legislative and regulatory legal acts.** Кримінально-процесуальний кодекс України: станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).

Медична статистика: зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В.М. Заболотько. – Київ: МНІАЦ мед. статистики: Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).

**Catalogs.** Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області: каталог-довідник / [авт.-упоряд. М.Зобків та ін.]. – Львів: Новий час, 2003. – 160 с. Університетська книга: осінь, 2003: [каталог]. – [Суми: Університ. кн., 2003]. – 11 с.

**Bibliographical tools.** Куц О.С. Бібліографічний покажчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 / О. Куц, О. Вацеба. – Львів: Укр. технології, 2007. – 74 с.

Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997–2005 роки / [уклад. Кириш Б.О., Потлань О.С.]. – Львів: Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники; вип. 2).

**Theses.** Петров П.П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук: 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – Київ, 2005. – 276 с.

Іванова К.Ю. Господарсько-правове регулювання договірних зобов'язань інноваційного характеру: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.04 / Іванова Ксенія Юріївна; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т "Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого"; наук. кер. Атаманова Ю.Є. – Харків, 2012. – 202 с.

**Synopses of theses.** Новосад І.Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів: автореф. дис. на



здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І.Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.

Нгуен Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. – Київ, 2007. – 20 с.

### **Analytic description**

**A section of a book, extended periodical literature.** Козіна Ж.Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж.Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №6. – С. 15-18, 35-38.

### **Digital resources**

**Local access.** Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. мед. вузів III–IV рівнів акредитації / Б.Р. Богомольний, В.В. Кононенко, П.М. Чуєв. – 80 Min / 700 MB. – Одеса, 2003. – (Бібліотека студента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.

**Analytic description of a section of a digital resource.** Нормативні акти України [Електронний ресурс] // Кадрове діловодство: довідник роботодавця / І.Б. Єрмаков. – 3-тє вид., доп. – Електрон. дані та прогр. – Київ: Бізнес Системи, 2005. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM): кол.: 12 см. – Системні вимоги: Microsoft Windiws 95/98/2000/XP; 128 Mb RAM; SVGA (1024 × 768). – Назва з екрана. – Відом. про вид. з буклету.

### **Remote access**

**Bibliographic description of remote access resource (website).** Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: НБУВ, 2013-2015. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua) (дата звернення 30.03.2015) – Назва з екрана.

**Bibliographic description of remote access resource (bibliographic database).** Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс]: [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ: Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: [catalogue.nplu.org](http://catalogue.nplu.org) (дата звернення 30.03.2015). – Назва з екрана.

Reference list should be designed in the first-source language and **transliterated** (use transliteration online: <http://translit.ru/>).

## ЗМІСТ

Байбара Т.В.	До питання формування інформаційно-комунікативної компетентності логопеда в системі післядипломної педагогічної освіти	5
Белова О.Б.	Особливості вивчення саморегульованого виду агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку	17
Вишнева І.М.	Організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах обласної психолого-медико-педагогічної консультації	28
Власенко С.Б.	Особливості оцінювання зовнішності оточуючих сліпими молодшими школярами	37
Вовк Л.М.	Гендерна система управління у сучасній школі	48
Гончар Г.Д.	До проблеми вибору логопедичних методів діагностики стану діалогічного мовлення у дітей з розладами аутичного спектра	60
Горох О.О.	Особливості динаміки психічних станів суб'єкта групового психологічного тренінгу особистісного зростання	70
Губарь О.Г.	Феномен мовної особистості в сучасному освітньому просторі: теоретичний аспект	84
Гужва М.А.	Передумови налагодження міжвідомчої взаємодії фахівців у процесі допомоги аутичним дітям	95
Жадленко І.О.	Інноваційні підходи у логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами за умов використання корекційно-компенсаційних технологій	106
Заїка С.К.	Роль батьків у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами	117
Заплатинська А. Б.	Методичні основи корекції процесу сенсорної інтеграції дітей з ДЦП засобами темної сенсорної кімнати	126
Ільїна Н.В.	Механізми розуміння образних засобів мови у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	137
Ковальчук Г.П.	Гуманізація управління інноваційними процесами у системі шкільної освіти	147
Коломоєць Н.Т.	Каністерапія як допоміжний альтернативний засіб спілкування дітей із розладами аутистичного спектра	159

Kulesza E.M.	Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej i gimnazjum w latach 2000-2013 w polskim systemie oświaty	170
Лісова Л.І.	Характеристика поетапного формування навчальної діяльності в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач	180
Мілевська О.П.	Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку	193
Опалюк О.М.	Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи	203
Парфьонова Г.І.	Теоретико-методичні основи формування усного зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією	214
Саранча І.Г. Толпаєва О.О.	Розвиток фізичної та емоційної сфери дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку засобами арт-терапії у поєднанні з реабілітаційної системою «Нірвана»	223
Семенишена Т.О. Максимів Г.І.	Особливості формування особистісної готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі	237
Семко І.В.	Особливості розвитку в дітей зі стійкими інтелектуальними вадами художнього сприймання	247
Сербалюк Ю. В.	Державна, громадська та приватна діяльність зі створення навчальних закладів для глухонімих (XIX – початок XX ст.)	256
Супрун Г. В.	До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом	268
Суховієнко Н.А.	Проблема формування узагальнень у дітей дошкільного віку в психолого-педагогічних дослідженнях	277
Швалюк Т.М.	Формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	289
Відомості про авторів		300
Модель рецензування		307
Інструкції структури статей		309
Інструкція написання літератури		315

## CONTENTS

Baibara T.V.	To the question of forming of informational-communicational competence of the speech therapist in the post-graduate pedagogical education	5
Belova O. B.	Studies of self-regulating type of aggression in elementary school kids with the disorder of speech development	17
Vyshneva I. M.	Correctional and development organization working with children with mental retardation in a regional psychology-medico- pedagogical consultation	28
Vlasenko S. B.	Features of evaluation of appearance surrounding people by blind younger students	37
Vovk L.M.	Gender management system in modern school	48
Gonchar H.D.	About a problem of choice of logopedic diagnostics methods of dialogic speech state in children with autism spectrum disorders	60
Gorokh O.O.	A personal growth of the group psychological training: the dynamics of the individual psychic states	70
Hubar O.G.	The phenomenon of linguistic identity in the modern world: a theoretical perspective	84
Guzhva M.A.	Prerequisites of establishing interagency of experts in the process of helping autistic children	95
Zhadlenko I.O.	Innovative approaches in speech therapy for children with special needs in the context of correction compensatory technologies	106
Zayika S.K.	Role of parents in the educational process of preschool children with cochlear implants	117
Zaplatynska A. B.	Methodological foundations of correction sensory integration of children with cerebral palsy means dark sensory rooms	126
Iljina N. V.	Iljina Understanding the mechanisms of figurative means of language in children with general speech underdevelopment	137
Kovalchuk H.P.	Humanization of the management of innovative processes in the school system	147
Kolomoets N.T.	Kanisterapiya as an accessory and alternative means of communication with children that have autism spectrum disorders	159

Kulesza E.M.	Students with special educational needs in the elementary and secondary/gymnasium/ schools in period 2000-2013 in polish system of education	170
Lisova L.I.	Characteristics of phased development of educational activity of children with severe speech disorders in the process of solving arithmetic problems	180
Milevska O.P.	Using the structural analysis of text comprehension in teaching pupils with mental retardation	193
Opaliuk O.M.	Techniques of fine arts in applied methods of social work	203
Parfyonova G.I.	Theoretical and methodological basis for the formation of oral coherent speech of children with motor alalia	214
Sarancha I.G. Tolpajeva O.O.	Development of physical and emotional sphere of preschool children with mental and physical disabilities by means of art therapy in combination with rehabilitation system "Nirvana"	223
Semenyshena T.O. Maksymiv H.I.	Special features in development of personal preparedness for school learning in visually impaired preschoolers	237
Semko I.V.	Features of development of children with persistent violations of intellectual artistic perception	247
Serbalyuk Y.V.	State public and private activities of founding the institutes for the deaf-and-dumb children (XIX - XX centuries)	256
Suprun G. V.	Social and psychological adaptation of preschool children with autism	268
Sukhoviienko N.A.	The problem of the formation generalization preschool children in psychological and educational research	277
Shvaluk T.M.	Forming the ability to perform the complex syntactical transformation of sentences of preschool age children with heavy speech infringements	289
About the Authors		303
Model for review		308
Instructions about the articles' structure		312
Instruction to references		319



**COLLECTION  
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY  
and  
KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL  
IVAN OHYENKO UNIVERSITY**

# **ACTUAL QUESTIONS OF THE CORRECTIONAL EDUCATION**

**(pedagogical sciences)**

**Volume 6  
Issue 1**

**Editor-in-charge  
Science editor  
Computer-aided makeup**

**V.M. Synyov  
O.V. Havrylov  
V.S. Romanyshyn**

Articles are given in the original language  
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages  
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 11.12.2015 p. Format 8 60x84/16  
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing  
Con. pr. side 19,0. Acc. edit. side 20,3 Circulation 300. Ord. 300

Finalized for publication and printed  
in the publishing house PE "Medobory"  
32343, Khmelnytsky region, Kamyanets-Podilsky district,  
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79  
Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.



*Наукове видання*

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

**та**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
(педагогічні науки)**

**Випуск 6  
Том 1**

**Головний редактор  
Науковий редактор  
Комп'ютерна верстка**

**В.М. Синьов  
О.В. Гаврилов  
В.С. Романишин**

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 11.12.2015 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 19,0. Обл. вид. арк. 20,3 Тираж 300. Зам. 300

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.