ISSN (Print): 2304–5809
ISSN (Online): 2313–2167

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 8.1 (84.1) серпень 2020 р.

Редакційна колегія журналу

Сільськогосподарські науки
Базалій В.В. – д-р с.-г. наук
Балашова Г.С. – д-р с.-г. наук
Клименко М.О. – д-р с.-г. наук
Коковіхін С.В. – д-р с.-г. наук
Лавриненко Ю.О. – д-р с.-г. наук
Писаренко П.В. – д-р с.-г. наук

Історичні науки
Змерзлий Б.В. – д-р іст. наук

Юридичні науки
Бернацька Н.І. – д-р. юрид. наук
Стратонов В.М. – д-р юрид. наук

Політичні науки
Наумкіна С.М. – д-р політ. наук
Яковлев Д.В. – д-р політ. наук

Педагогічні науки
Козяр М.М. – д-р пед. наук
Рідей Н.М. – д-р пед. наук
Федяєва В.Л. – д-р пед. наук
Шерман М.І. – д-р пед. наук
Шипота Г.Є. – канд. пед. наук

Психологічні науки
Шаванов С.В. – канд. псих. наук

Філологічні науки
Шепель Ю.О. – д-р філол. наук

Філософські науки
Лебедєва Н.А. – д-р філос. в галузі культурології

Технічні науки
Гриценко Д.С. – канд. техн. наук
Дідур В.А. – д-р техн. наук
Шайко-Шайковський О.Г. – д-р техн. наук

Економічні науки
Іртищева І.О. – д-р екон. наук
Козловський С.В. – д-р екон. наук
Шапошников К.С. – д-р екон. наук

Медичні науки
Нетюхайло Л.Г. – д-р мед. наук
Пекліна Г.П. – д-р мед. наук

Ветеринарні науки
Морозенко Д.В. – д-р вет. наук

Мистецтвознавство
Романенкова Ю.В. – д-р мистецт.

Соціологічні науки
Шапошникова І.В. – д-р соц. наук

Хімічні науки
Козьма А.А. – кандидат хімічних наук

Військові науки
Можаровський В.М. – доктор військових наук

Міжнародна наукова рада

Adam Wrobel – Doktor, Associate Professor (Poland)
Arkadiusz Adamczyk – Professor, Dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Javad Khamisabadi – Professor, PhD in Industrial management (Iran)
Michal Sojka – Doctor in Engineer (Poland)
Stanislaw Kunikowski – Associate Professor, Dr hab. (Poland)
Wioletta Wojciechowska – Doctor of Medical Sciences (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глущенко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
НБУ ім. В.І. Вернадського, Google Scholar, CrossRef, Index Copernicus.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 18987–7777Р,
видане Державною реєстраційною службою України 05.06.2012 року.

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2020
© Видавництво «Молодий вчений», 2020

Шановні друзі!

Історія Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара бере свій початок із жовтня 1918 р. З цього часу в його стінах почала функціонувати й кафедра педагогіки (пізніше назва її часто змінювалась залежно від профілю та напрямів діяльності – педагогіки та психології, педагогіки та корекційної освіти, нині – педагогіки та спеціальної освіти), на науково-педагогічний склад якої покладалися і покладаються важливі завдання щодо озброєння студентів основами дидактики, теорії і практики виховної роботи в умовах закладів освіти різних рівнів та напрямів.

Напередодні 15-річчя започаткування в нашому класичному університеті підготовки високоосвічених фахівців за спеціальністю 016 – «Спеціальна освіта» відзначимо значну роль у цій справі кафедри педагогіки та спеціальної освіти (завідувач – кандидат педагогічних наук, доцент Л.М. Ніколенко), яка є випусковою кафедрою за цією спеціальністю, і вагомий внесок науково-педагогічного складу кафедри загальної психології та патопсихології (завідувач – доктор психологічних наук, професор І.Ф. Аршава) у становлення і розвиток фахової підготовки спеціальних педагогів в умовах університетської освіти.

У 2003 р. на виконання соціального замовлення, з яким звернулося Управління освіти Дніпропетровської обласної адміністрації, було прийнято рішення ініціювати набір студентів за новою для нашого університету педагогічною спеціальністю – «Дефектологія». Завдяки всебічній підтримці та методичній допомозі ректора Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, академіка В.П. Андрущенка, та директора Інституту корекційної педагогіки та психології, академіка В.М. Синьова, колективу нашого університету вдалося втілити в життя цей важливий проект державного рівня. До виконання завдань, пов'язаних з відкриттям нової педагогічної спеціальності, було залучено викладачів із 25-ти кафедр.

Перший набір на спеціальність «Дефектологія» (перепідготовка) відбувся в листопаді 2004 р., перший набір студентів денного відділення за першим рівнем вищої освіти «бакалавр» – у 2005 р., а за другим рівнем «магістр» – у 2014 році. У 2008/2009 н. р. було здійснено перший випуск бакалаврів, а в 2015 році – магістрів за галуззю знань 0101 «Педагогічна освіта» (зараз: галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) напряму підготовки 6.010100 «Дефектологія» (нині спеціальність 016 – «Спеціальна освіта») на денному відділенні Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

За цей час кафедрою у співпраці з іншими кафедрами університету підготовлено понад 1 тис. фахівців різних освітніх ступенів (бакалавр, спеціаліст, магістр) за кваліфікацією «вчитель-дефектолог, логопед», «спеціальна освіта».

Напередодні 15-ї річниці створення спеціальності 016 – «Спеціальна освіта» можна впевнено говорити про стан справ та перспективи. Навчальний процес на кафедрі забезпечують 15 науково-педагогічних працівників, серед яких 1 доктор педагогічних наук, професор, 8 кандидатів наук, доцентів, із них 2 заслужені працівники освіти України, 2 відмінники освіти України.

Пишаємося тим, що університет співпрацює з провідними комунальними закладами спеціальної освіти м. Дніпра: «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр № 6» (директор – Л.Н. Гурова), «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний, ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» (директор – В.В. Купрас), «Спеціальна школа «ШАНС» (директор – К.В. Рейда), «Навчально-реабілітаційний центр «Колосок», «Дніпровський навчально-реабілітаційний центр № 10» (директор – Л.Г. Гарнюк), «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» (директор – С.В. Лебідь), «Навчально-реабілітаційний центр № 12» (директор – А.І. Набокіна) та спеціальними закладами загальної середньої освіти області, які стали навчальними базами професійної підготовки студентів зі спеціальної освіти.

Кафедра здійснює активну волонтерську діяльність. Під керівництвом доц. З.П. Бондаренко з 2002 року при кафедрі функціонує Центр соціальних ініціатив та волонтерства, який співпрацює з громадськими організаціями «Два береги», «Даруємо радість», «Мо-

лодь України разом», «Центр підтримки громадських і культурних ініціатив «Тамариск»; міжнародними благодійними організаціями МБФ «Карітас Україна», МБФ «Благополуччя дітей», Благодійною організацією «Юніті» та іншими.

Важливим є те, що підготовка таких фахівців у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара спирається на класичні університетські традиції, ґрунтовну теоретичну базу, фундаментально пророблену методологію, особистісно-орієнтований, системний підхід підготовки педагогів і знання сучасних практичних прийомів та методів педагогічної діяльності.

Треба зазначити, що динаміка набору студентів, які виявляють бажання стати педагогами в галузі спеціальної освіти, постійно збільшується. Цьому сприяють системні заходи, зокрема, останніми роками збільшилася кількість бюджетних місць, зміцнився науково-педагогічний склад випускової кафедри, неухильно покращується якість освітніх послуг, навчально-методичне забезпечення студентів, підвищується імідж професії «спеціальний педагог».

Щиро сподіваємось, що підготовка фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта» у нашому славетному університеті і в подальшому буде вдосконалюватися та повною мірою задовольняти проблеми закладів спеціальної освіти на Дніпропетровщині. Вітаємо професійний колектив кафедри педагогіки та спеціальної освіти! Бажаємо наснаги, творчих успіхів та нових наукових надбань в інклюзивному освітньому просторі й подальшого успішного розвитку в роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами!

Перший проректор
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,
доктор фізико-математичних наук, професор ***О.О. Дробахін***

ЗМІСТ

Антибура Ю.О.
До проблеми унормування девіантної поведінки молодших школярів із порушеннями психофізичного розвитку.....1

Бондаренко З.П.
Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в класичному університеті: історія та сучасність.....5

Бондаренко З.П., Шляхова А.В.
Вплив стосунків у колективі на особистісний розвиток молодших школярів.....11

Василенко І.М.
Вплив логопедичного супроводу сім'ї на розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.....16

Вовченко Г.О., Гречка Є.М.
Питання модифікації змісту освіти середньої ланки загальноосвітніх закладів.....19

Гарнюк Л.Г.
Гра як аспект корекційно-виховної роботи з дітьми із порушеннями слуху.....23

Зимівець Н.В.
Лідерство як підґрунтя освітньої моделі «рівний-рівному».....27

Ісаченко В.О.
Корекційно-логопедична робота з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....31

Криворотько А.О.
Ґендерний підхід як педагогічна проблема.....36

Купрас В.В.
Застосування інноваційного навчання в контексті професійної підготовки майбутнього спеціального педагога у закладах вищої освіти.....39

Лебідь С.В.
Формування життєвої компетентності здобувачів освіти навчально-реабілітаційного центру для дітей з особливими потребами.....43

Липа В.О.
Аналіз феномену «готовність до самостійного життя» в аспекті проблеми формування життєвої компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.....50

Никоненко Н.В.
Провідні чинники становлення та розвитку системи спеціальної освіти.....54

Никоненко Н.В., Никоненко С.О.
Соціалізація дитини із синдромом Дауна через програми раннього втручання.....60

Ніколенко Л.М.
Підготовка магістрів до роботи з розвитку навичок спілкування у дітей із розладами аутистичного спектра.....65

Нічуговська Л.І.
Структурно-функціональна модель формування життєтворчої компетентності здобувача освіти.....69

Переворська О.І., Приходько Т.П.
Інтерактивні засоби покращення інтелектуального здоров'я молодших школярів із порушеннями слуху.....74

Рейда К.В., Тороп К.С.
Особливості комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.....79

Хоменко С.О.
Сучасний стан та перспективи розвитку послуги раннього втручання в Україні.....84

Чернега А.О.
Суїцидальна поведінка підлітків як соціально-психологічне явище.....89

CONTENTS

Antibura Yuliya
Revisiting the problem of deviant behavior normalization of junior schoolchildren with psychophysical development disorders.....1

Bondarenko Zoya
Training of future teachers for professional activity in a classical university: history and the present time.....5

Bondarenko Zoia, Shliakhova Anna
The influence of relationships in the team on the personality development of primary school children.....11

Vasilenko Irina
Speech therapy support for families with children with intellectual disabilities in primary inclusive education.....16

Vovchenko Hanna, Hrechka Yevhen
Questions of change in the content of education in secondary school.....19

Garnyuk Larisa
Game as an aspect of correctional and educational work with hearing-impaired children..... 23

Zymivets Nataliya
Leadership as the basis of the «peer to peer» model.....27

Isachenko Viktoriya
Correctional and speech therapy with dysarthric children of preschool age with mental retardation.....31

Kryvorotko Anastasiia
The gender approach as a pedagogical problem..36

Kupras Vira
Practice of innovative teaching in the context of professional training of future special education teachers in higher education institutions.....39

Lebid Svitlana
Formation of the living competence of the applicants of education of educational and rehabilitation center for children with special needs.....43

Lipa Volodimir
Analysis of the «readiness for independent living» phenomenon in the aspect of life competence formation of adolescents with intellectual disabilities.....50

Nykonenko Nataliia
The leading factors of formation and development of special education system 54

Nykonenko Nataliia, Nykonenko Sergii
Socialization of the child with Down syndrome with early intervention programms.....60

Nikolenko Liudmyla
Training for master's degree students in communication skills development in children with ASD 65

Nichugovskaya Lilia
Structural-functional model of formation of life-giving competence of the educator.....69

Perevorskaya Olena, Prikhodko Tetyana
Interactive means of improving the intellectual health of young schoolchildren with hearing impairments.....74

Reida Carolina, Torop Christina
Features of communicative activity of schoolchildren with intellectual disability.....79

Khomenko Svitlana
The current state and prospects of early intervention in Ukraine.....84

Cherneha Asia
Adolescent suicidal behavior as a socio-psychological phenomenon 89

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-1
УДК 376-056.264

Антибура Ю.О.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ДО ПРОБЛЕМИ УНОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Стаття торкається проблеми особливостей проявів девіантної поведінки дитини із порушеннями психофізичного розвитку, психологічних традицій вивчення девіантної поведінки вітчизняними та зарубіжними психологами і педагогами. Автор звертає увагу, на проблему розвитку особистості школярів з порушеннями психофізичного розвитку та їх соціалізації. Значна увага приділяється розкриттю причин виникнення девіантної поведінки у дітей із порушеннями розумового розвитку, серед яких дослідники різних наукових напрямів зауважують значні розлади мотивації, слабкість спонукань, недорозвиток довільних форм поведінки, підвищення орієнтації на задоволення, неадекватну самооцінку, що значною мірою негативно впливає на їх соціалізацію. Це вимагає від педагогів наполегливих виховних і корекційних зусиль з попередження або корекції негативних проявів, зокрема унормування девіантної поведінки, яке має носити системний особистісно орієнтований характер.

Ключові слова: девіантна поведінка, діти із порушеннями психофізичного розвитку, унормування девіантної поведінки, молодші школярі.

Antibura Yuliya
Oles Honchar Dnipro National University

REVISITING THE PROBLEM OF DEVIANT BEHAVIOR NORMALIZATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT DISORDERS

Summary. The article deals with the problem of peculiarities of deviant behavior manifestations of a child with psychophysical development disorders, psychological traditions of deviant behavior studies by domestic and foreign psychologists and teachers. The author draws attention to the fact that among others the problem of personality development of schoolchildren with psychophysical development disorders and their socialization is acute today. Considerable attention is paid to revealing the causes of deviant behavior in children with intellectual disabilities, among which researchers of various scientific fields note significant disorders of motivation, infirmity of purpose, underdevelopment of conscious behaviors, pleasure-oriented behaviour, inadequate self-esteem, that significantly affects their socialization in the negative way. The main causes of deviant behavior here are primary developmental disorders, underdevelopment of the emotional and volitional spheres, unfavorable conditions of family upbringing, difficulties in communication and adaptation. The author lists the factors influencing on deviant behavior and emphasizes that without special psychological and pedagogical influence younger students with psychophysical underdevelopment do not form the necessary level of social maturity, which is one of the most important aspects of socio-psychological adaptation, they are unable to comply their behavior to social and cultural norms, as well as unable to play the role of a student in schooling. This requires teachers to make persistent educational and corrective efforts to prevent or correct negative manifestations, in particular the normalization of deviant behavior. To this end, in many countries the system of correctional and educational work with children with psychophysical developmental disorders combines pedagogical methods with psychotherapeutic technologies and integrated methods of influence. Normalization of deviant behavior of junior schoolchildren with psychophysical development disorders should be of systematic and personality-oriented character.

Keywords: deviant behavior, children with psychophysical development disorders, normalization of deviant behavior, junior schoolchildren.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві значно зростає кількість дітей із різноманітними порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема, у спеціальних закладах загальної середньої освіти у 2019-2020 н.р. навчалося 37111 учнів, а кількість учнів зі складними порушеннями розвитку збільшилася на 21,6 % (3834 особи) [6]. Тому серед інших гострою на сьогодні є проблема розвитку особистості школярів з порушеннями психофізичного розвитку та їх соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання відхилень у поведінці дітей вказаної категорії поведінки розглядалося у психологічних, педагогічних і соціальних дослідженнях кінця XX – початку XXI століття (Г.М. Дульнєв, О.В. Змановська, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, Н.І. Коритченкова, Д.М. Маллаєв, Н.Г. Морозова, Б.І. Пінський, С.Л. Рубінштейн, С.Н. Фалько, Ж.І. Шиф та інші).

Дослідники різних наукових напрямів зауважували у дітей з порушеннями психофізичного розвитку значні розлади мотивації, слабкість спонукань, недорозвиток довільних форм поведінки, підвищення орієнтації на задоволення, неадекватну самооцінку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Автор наголошує, що у молодших школярів із порушеннями психофізичного розвитку без спеціального психолого-педагогічного впливу не формується необхідний рівень соціальної зрілості, що є одним з найважливіших аспектів соціально-психологічної адаптації, вони не в змозі підкоряти свою поведінку соціокультурним нормам, а також не здатні виконувати роль учня в шкільному навчанні.

© Антибура Ю.О., 2020

З метою соціалізації та унормування девіантної поведінки у багатьох країнах в системі корекційно-виховної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями розвитку власне педагогічні методи поєднують з психотерапевтичними технологіями та інтегрованими методами впливу. Такий комплексний підхід значно збагатить вітчизняний практичний досвід і дозволить якісно вдосконалити підходи до вирішення проблеми девіантної поведінки у молодших школярів із порушеннями психофізичного розвитку.

Формулювання цілей статті. Окреслити проблему корекції проявів девіантної поведінки у дітей з психофізичними порушеннями та визначити підходи до практичного її розв'язання у педагогічній практиці як спеціальних, так й інклюзивних закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема поведінки цих дітей завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів, оскільки емоційна сфера учнів з особливими освітніми потребами, особливо молодших класів, характеризується незрілістю, діти схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. Іноді емоції, що виникають у дитини, неадекватні, непропорційні зовнішнім впливам за своєю динамікою, що значною мірою ускладнює процес їх соціалізації.

Наявність психофізичного порушення суттєво утруднює рішення завдань щодо забезпечення соціально-нормативної поведінки серед однолітків, підвищує можливість соціальних відхилень у більш широкому колі оточуючих. Порушення емоційно-вольової сфери як вторинне відхилення у розвитку дітей з психофізичними порушеннями, викликає роздратованість, імпульсивність, часту зміну настрою, емоційну нестабільність [3, с. 132]. Усе перераховане впливає на взаємовідносини з батьками, однолітками, дорослими, призводить до частих конфліктів. Поза школою порушення поведінки набувають часто антигромадського характеру.

Прояви девіантної поведінки у дітей із порушеннями психофізичного розвитку розглядаємо як несформованість навичок адаптивної поведінки.

Не дивлячись на те, що дослідження вітчизняних фахівців в галузі спеціальної педагогіки й психології певним чином стосуються проблеми поведінки осіб із порушеннями психофізичного розвитку, у спеціальній літературі практично не розглядаються питання, пов'язані із унормуванням цих поведінкових порушень. Однак, на нашу думку, у школярів із порушеннями психофізичного розвитку без спеціального психолого-педагогічного впливу не формується необхідний рівень соціальної зрілості, що є одним з найважливіших аспектів соціально-психологічної адаптації, вони не в змозі підкоряти свою поведінку соціокультурним нормам, а також не здатні виконувати роль учня в шкільному навчанні.

Таким чином, опосередкований вплив психофізичного та емоційно-вольового порушення на формування девіантної поведінки, підвищення можливості протиправної поведінки, вимагає від педагогів наполегливих виховних і корекційних зусиль з попередження або корекції негативних проявів, зокрема унормування девіантної поведінки.

За загальними поглядами, розладом поведінки вважається поведінка, що звертає на себе увагу порушенням норм, невідповідністю отримуваним порадам і рекомендаціям і що відрізняється від поведінки тих, хто укладається в нормативні вимоги сім'ї, школи й суспільства. Поведінка ж, що характеризується відхиленням від прийнятих моральних, а в деяких випадках і правових норм, кваліфікується як девіантна [1, с. 16]. За О.В. Змановською, девіантна поведінка завдає реальної шкоди суспільству або самій особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією. Ці визначення з деякими доповненнями можуть бути прийняті й для оцінки відхилень поведінки дітей і підлітків із порушеннями психофізичного розвитку. Девіантна поведінка в учнів із порушеннями психофізичного розвитку пов'язана з низкою соціальних і біологічних факторів, які виступають у тісній взаємодії. Основними причинами їх девіантної поведінки виступають первинні порушення розвитку, недорозвинення емоційно-вольової сфери, несприятливі умови сімейного виховання, труднощі комунікації та адаптації.

Ми поділяємо думку Н.Ю. Максимової, що девіантна поведінка може бути зумовлена такими факторами:

1) несформованістю особистісних структур, низьким рівнем моральних уявлень і соціально-схвалюваних навичок поведінки (тут йдеться про педагогічну занедбаність);

2) особливостями в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність тощо);

3) невмілими виховними впливами (йдеться про хибну або ситуативну важковиховуваність дітей з психофізичними порушеннями розвитку);

4) функціональними новоутвореннями особистості, зокрема, неадекватною самооцінкою і рівнем домагань, що ведуть до смислових бар'єрів у ставленні до вихователів чи однолітків, афекту неадекватності тощо, тобто до власне важковиховуваності.

Як констатує зазначене, девіація як форма поведінки знаходиться в прямій залежності від комплексного особистісного утворення, що детермінує, направляє й забезпечує реалізацію девіантної поведінки (Л.І. Казміренко, С.Д. Максименко, Н.Ю. Максимова, В.В. Рибалка, В.М. Синьов, В.О. Татенко, С.І. Яковенко та інші).

Розгляд вольових якостей особистості дітей із порушеннями психофізичного розвитку (Н.Л. Коломийський, І.П. Лаужикас, М.Г. Царцидзе) показує значну залежність їхньої поведінки від конкретної ситуації. Діти із порушеннями психофізичного розвитку молодшого шкільного віку не можуть контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам. Л.С. Виготський бачив причину безволля у дітей з особливими освітніми потребами у «дефекті володіння власною поведінкою» [2, с. 243].

Прояв порушеної поведінки зазвичай ґрунтується на надмірному хуліганстві, жорстокості, брехливості, незвично частих і важких спалахах гніву, зухвалій провокаційній поведінці, відвертій постійній неслухняності [4, с. 97]. Мінімізувати ці прояви можливо лише за умови постійної особистісно спрямованої роботи щодо корекції та розвитку емоційно-вольової сфери дитини, із

приводу чого цілком справедливо у своїх роботах говорить О.І. Бондарчук. Зокрема, звертає увагу, що виховна робота зі школярами вказаної вище категорії має бути спрямована на формування їхньої соціально-нормативної поведінки. Приучення до дотримання норм поведінки повинно починатися з молодших класів, причому воно може передувати роз'ясненню і переконанню, оскільки молодші школярі із порушеннями психофізичного розвитку часто не можуть зрозуміти зміст тієї або іншої поведінкової норми. Тому для засвоєння правил співжиття в соціумі необхідні багаторазові повторення, вправляння у виконанні учнями норми поведінки [1, с. 115]. Водночас, автор зазначає, що тільки повторення не забезпечать виховання поведінкових навичок учня: щоб керувати процесом становлення особистості учня з психофізичними порушеннями, виховання повинно йти попереду психічного розвитку, вести його за собою. Ідеальним результатом виховання вважається такий моральний розвиток особистості, при якому збігаються рівні розвитку моральної свідомості і моральної поведінки, коли вчинки, лінія поведінки учнів співпадають з їхніми поглядами, свідомістю, переконаннями. Саме тому корекційні зусилля повинні бути спрямовані на подолання розриву в розвитку свідомості, поведінки, характеру й почуттів у школярів.

Одразу зауважимо, що досягнути цього ідеалу практично не бачиться можливим, однак, педагоги мають цілеспрямовано намагатися максимально наблизити дитину до такого стану і поведінкових проявів. Із цією метою у багатьох країнах в системі корекційно-виховної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями розвитку власне педагогічні методи поєднують з психотерапевтичними технологіями та інтегрованими методами впливу. Усе частіше на практиці виправдовують себе такі підходи, як арт-терапія; ігрова терапія; іпотерапія; йоготерапія; дельфінотерапія; кінезотерапія; казкотерапія; ароматотерапія; хромотерапія; музикотерапія та інші [3, с. 64]. Наприклад, Н.В. Волкова обґрунтовує, чому психотерапія все частіше використовується для корекції розвитку дітей з порушеним інтелектом: порушення пізнавальної діяльності цих дітей ускладнюють правильне самостійне узагальнення ними тих поведінкових дій, які в подальшому трансформуються у переконання, що регулюють поведінку. Через це діти не можуть розібратись у ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і результатом, зрозуміти зміст дії іншої особи, що призводить до порушень поведінки розумово відсталих дітей, неадекватних емоційних проявів. Саме для корекції цих порушень спеціалісти й пропонують використовувати методи психотерапії, які дозволяють впливати на психіку дитини, а через неї й на весь організм.

Звертаємо також увагу на висновки Н.А. Дубинко, що корекція девіантної поведінки можлива лише на ранніх стадіях прояву. Дитині слід запропонувати розширити досвід взаємодії з навколишнім світом шляхом спостерігання різноманітних ситуацій. Для цього, наприклад, використовувати перегляд відеосюжетів, ілюстрацій або власних життєвих ситуацій. Під час обговорення у дитини формується варіативність вчинків у різні ситуаціях, також формується досвід і новий тип поведінки і реагування. Автор доводить, що використання таких методів, як моделювання сюжетно-рольових ігор, встановлення зворотного зв'язку дозволить розширити набір соціальних умінь у дітей з проявами девіантної поведінки.

Корекційну роботу девіантних проявів у дітей з емоційними порушеннями на основі врахування їх когнітивних відмінностей представлено і в роботі А. Келюх. У цьому дослідженні використовувалась інтегративна модель психокорекційного впливу, де застосовувалися техніки раціонально-емотивних терапій та психокорекції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, важливо організувати в спеціальних закладах комплексну системну роботу, спрямовану на профілактику порушень поведінки дітей і корекцію вже наявних причин її віктимізації.

Для унормування девіантної поведінки молодших школярів із порушеннями психофізичного розвитку пропонуємо в умовах спеціального та інклюзивного навчання організовувати корекційно-виховну роботу з особливою увагою на такі складники:

– зняття стану емоційного дискомфорту;

– створення ситуації успіху;

– гармонізація внутрішньої суперечливості особистості;

– корекція залежності від оточуючих;

– зняття ворожості, формування адекватних форм соціальної поведінки;

– корекція тривожності, виховання впевненості у собі.

Такий підхід сприятиме поступовій орієнтації учня на самоконтроль як важливий чинник попередження та корекції девіантної поведінки в майбутньому.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що тема корекції девіантної поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку потребує подальшого вивчення, оскільки шляхи та методи подолання даної проблеми тільки розробляються. У подальшому плануємо укласти методику унормування проявів девіантної поведінки у молодших школярів із порушеннями психофізичного розвитку та з'ясувати її ефективність через впровадження у практичну діяльність.

Список літератури:

1. Бондарчук О.І., Вакуліч Т.М. Психологія девіантної поведінки. Київ : Наук. світ, 2010. 300 с.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Собрание сочинений. Москва. Т. 5. 480 с.
3. Киселева М.В. Арт-терепия в работе с детьми. Санкт_Петербург : Речь, 2008. 126 с.
4. Ужченко І.Ю. Психологія розумово відсталих дітей: навчальний посібник. Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2011. 125 с.
5. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. *Социализация детей с нарушением интеллекта.* Санкт-Петербург : Речь, 2005. 477 с.
6. Щодо пропозицій виходу з кризи, пов'язаної з COVID-19. URL: https://www.pedrada.com.ua/files/news/2020/mon_vidpovid_2020_Pedrada.pdf

References:

1. Bondarchuk, O.I., & Vakulich, T.M. (2010). Psykholohiia deviantnoi povedinky [Psychology of deviant behavior]. Kyiv: Naukovyi svit. (in Ukrainian)
2. Vygotskiy, L.S. (1983). Problema umstvennoy otstalosti. Sobraniye sochineniy [The problem of mental retardation. Collected Works]. Moscow: Pedagogika, vol. 5. (in Russian)
3. Kiseleva, M.V. (2008). Art-terepiya v rabote s det'mi [Art therapy in working with children]. St. Petersburg: Rech'. (in Russian)
4. Uzhchenko, I.Yu. (2011). Psykholohiia rozumovo vidstalykh ditei: navchalnyi posibnyk [Psychology of mentally retarded children: a textbook]. Luhansk: Luhansk National University of Taras Shevchenko. (in Ukrainian)
5. Shipitsyna, L.M. (2005). «Neobuchayemyy» rebenok v sem'ye i obshchestve. Sotsializatsiya detey s narusheniyem intellekta [Unteachable child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities]. St. Petersburg: Rech'. (in Russian)
6. The Ministry of Education and Science of Ukraine (2020). Shchodo propozytsii vykhodu z kryzy, poviazanoi z COVID-19 [Concerning proposals for overcoming the crisis related to COVID-19]. Available at: https://www.pedrada.com.ua/files/news/2020/mon_vidpovid_2020_Pedrada.pdf (accessed 01 September 2020). (in Ukrainian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-2
УДК 378.147.227

Бондаренко З.П.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Анотація. Досліджено теоретичні питання підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти в умовах закладу вищої освіти, а саме – в класичному університеті. Представлено аналіз професійної діяльності відомих учених, педагогів-новаторів, студентів і магістрантів, завідувачів кафедри педагогіки у різні часи її існування. Розглянуто напрями підготовки спеціальних педагогів у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара, яка бере свій початок із 2004 року як виконання соціального замовлення закладів спеціальної освіти Дніпропетровщини. Підкреслено, що на кафедрі сформувався міцний науково-педагогічний колектив, здатний до впровадження сучасних принципів, форм і методів навчання, проведення науково-дослідної роботи та надання якісних освітніх послуг студентам. Розглянуто матеріали розробки й упровадження нових навчальних курсів для повноцінної підготовки здобувачів освіти за фахом «Спеціальна освіта».

Ключові слова: спеціальна освіта, заклад вищої освіти, професійна підготовка, студенти, волонтерство, діти з особливими освітніми потребами, дефектолог, тьютор, інклюзія, навчальний курс.

Bondarenko Zoya
Oles Honchar Dnipro National University

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN A CLASSICAL UNIVERSITY: HISTORY AND THE PRESENT TIME

Summary. The theoretical issues of specialists training in the field of special education in a higher educational institution, namely, at Oles Honchar Dnipro National University, have been elucidated. The study reflects the historical path of development of one of the well-known departments in the educational institution – the Department of Pedagogy, the same age as the university. The analysis of professional activity of well-known scientists, educators-innovators, the heads of the Department of Pedagogy in different times of its existence has been presented. The main scientific, educational and creative achievements of the teachers, students and graduate students have been characterized. The material on training special education teachers at Oles Honchar Dnipro National University (DNU), which dates back to 2004 as the fulfillment of the social service of special education institutions of Dnipropetrovsk region, has been consistently and logically presented. It is noted that 15 turn-outs of the graduates of this specialty have been carried out, and the vast majority of them successfully work in educational rehabilitation and resource centers and educational institutions of the Dnipro city and Dnipropetrovsk region. It is stressed that the department has formed a strong scientific and pedagogical team of pedagogy and special education, capable of implementing modern principles, forms and methods of teaching, conducting of scientific research work and providing of quality educational services to students, special education teachers, teachers and teaching assistants (tutors), etc. The concept of the professional training components in the process of training and education of future teachers in the field of special education has been considered. The materials on the development and implementation of new training courses for the full training of students of the specialty «Special Education» have been presented. The extracurricular activity of the students as a resource of professional training of future specialists in the conditions of a modern institution of higher education has been revealed. The particular attention is paid to the participation of the students in volunteering and the experience of the public structure at the university – the Center for Social Initiatives and Volunteering of DNU, which has partnerships with many organizations, charitable foundations, resource centers, etc.

Keywords: special education, inclusive education, higher educational institution, professional training, students, children with special educational needs, special needs teacher, tutor, image, voluntary service, educational course.

Постановка проблеми. Відомо, що XXI століття відзначилося зміною парадигми відношення до людей з особливими потребами, в тому числі, змінилося формулювання визначення терміну «особи з особливими освітніми потребами» (далі – особи з ООП), який тепер охоплює однаковою мірою як людей з інвалідністю у важкій формі, так і з середніми за ступенями порушеннями. Із зміною парадигми визначення змінилися підходи до виховання та навчання осіб з ООП. Нині головним завданням суспільства стає не ізолювання таких дітей і людей від загалу, а, навпаки, якомога повніше їх включення у повноцінне суспільне життя, з'являється розуміння, що ці діти краще розвиваються серед звичайних однолітків та набувають неоціненного соціального досвіду, який не можливо досягти в умовах спеціального закладу.

Сучасні умови організації якісного супроводу життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами вимагають змін не тільки у громадянському, суспільному житті, а й в освітньому просторі сучасної України. Реформування відбувається на всіх ланках педагогічної освіти: дошкільній, початковій, середній і вищій [1; 2; 3]. Значної уваги заслуговує питання навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами. Модернізація освітнього простору обу-

© Бондаренко З.П., 2020

мовлена не тільки змінами у законодавстві, а й у перегляді ставлення до змісту та організації освітньої діяльності [8; 9]. Увага до розвитку інклюзивного навчання вимагає вимогливого ставлення до підготовки майбутніх педагогів. Саме професійна майстерність учителя, його компетентність та іміджеві складники, володіння сучасними методиками, новітніми технологіями є гарантією ефективності навчання дітей.

Дніпропетровська область здавна відома не лише новими технологіями в галузі освіти, а й людськими ресурсами – вчителями та їхнім відповідальним ставленням до педагогічної справи. Саме у м. Дніпро у 2016 р. відбувся Перший з'їзд корекційних педагогів України, темою якого стали актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Ідея заходу – наскільки успішно такі діти зможуть адаптуватися і реалізувати себе, у значній мірі залежить від учителя, від того, яким професійним буде його педагогічний супровід.

Для ґрунтовного розуміння і точного розв'язання багатьох сучасних проблем навчання і виховання молоді, професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти, підвищення кваліфікації спеціальних педагогів великого значення набувають питання аналізу, використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, освіти, вищої школи зокрема. Питання конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти наразі є актуальними. Історичний підхід дає змогу глибше розуміти закономірності поступу того чи іншого явища, його стану і напрямів подальшого вдосконалення [5; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у сфері корекційної освіти досліджували О.В. Безпалько, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфов, В.А. Гладуш, І.Д. Звєрєва, А.Й. Капська, В.О. Липа, О.В. Мамічева, Л.І. Міщик, В.П. Петрович, В.М. Синьов, С.Я. Харченко та ін. Однак усі ці дослідження стосуються загальних питань професійного навчання. Специфіка розвитку теорії і практики професійної освіти майбутніх дефектологів залишається недостатньо вивченою.

Ще А.С. Макаренко у своїй праці «Про виховання» висловив думку про те, що у педагогічної діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації. Видатний педагог був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [2, с. 19]. Ідеї відомого педагога є актуальними і сьогодні в контексті формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що розглядається у працях науковців О.Є. Антонової, К.С. Волкової, О.В. Воробйової, О.А. Голюк, Н.Б. Зброєвої, А.А. Колупаєвої, О.В. Мартинчук та інших.

За твердженнями науковців В.І. Бондаря, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, М.К. Шеремет, реалізація інклюзивного навчання можлива за умов сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку дітей із особливими потребами вибору майбутньої професії абітурієнтами ЗВО та аналіз гендерних аспектів цієї проблеми.

Інтерес представляє думка дослідниці І.Н. Хафізулліної про формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Нею були виділені критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний.

Аналізуючи наукові та методичні праці дослідників останнього часу, можна окреслити проблеми інклюзивної освіти в Україні: 1) сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; 2) якість інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти не відповідає нормам, оскільки бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів, перевантажені шкільні психологи; 3) існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження та особливості; 4) забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30 %, не говорячи вже про середню школу; 5) мотивація вчителів до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатнею та перевантаженням [4; 6; 9; 10].

Таким чином, питання підготовки майбутніх педагогів для спеціальних закладів та освітніх закладів з інклюзивним навчанням є актуальним і значущим, бо це потребує кваліфікованого кадрового вирішення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, упровадження інклюзії в освітній простір передбачає створення інклюзивних класів, ресурсних центрів, розроблення програм, індивідуальних планів навчання дітей із особливими освітніми потребами, а питання змістової підготовки сучасних фахівців та формування достатнього рівня готовності педагога до реалізації цих завдань виведено за межі обговорення.

Більшість вступників до закладу вищої освіти мають поверхневі уявлення про вибір подальшої професійної діяльності, а також відчувають невпевненість у власних силах. Зауважимо й те, що юнацький вік характеризується інтенсивним психічним, особистісним та інтелектуальним розвитком. У цьому віці виникають психологічні передумови для вибору подальшої долі та, відповідно, питання і проблеми, які потребують рішення і науково обґрунтованих відповідей, які юнаки і дівчата мають навчитися знаходити в житті самостійно. Прикро, але більшість абітурієнтів закладів вищої освіти недостатньо орієнтовані в сьогоденних реаліях соціально-економічних відносин, суспільного життя та знаходяться повністю на утримуванні батьків, а це, в свою чергу, формує специфічний суб'єктивізм та інфантилізм в їхньому професійному самовизначенні [10, с. 77].

У системі вищої освіти, зокрема на факультеті психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, існують окремі напрями підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами (спеціальні педагоги, дефектологи), але ці фахівці націлені на корекційно-розвивальну

діяльність, а не навчальну. Ці фахівці займатимуть посади асистентів вчителів, спеціальних педагогів, а основну навчальну функцію виконуватиме звичайний вчитель-предметник. Тому ми вбачаємо гостру необхідність формувати готовність майбутніх педагогів до діяльності в умовах інклюзивної школи впродовж здобуття вищої освіти, що забезпечить належне виконання умов інклюзивного навчання та збереже фахівців від нервових та фізичних перенавантажень.

З огляду на це, **метою статті** є узагальнення інформації щодо підготовки майбутніх педагогів в умовах класичного університету до професійної діяльності, щодо створення організаційно-педагогічних умов успішного навчального і позанавчального процесу здобувачів освіти, вивчення передового педагогічного досвіду протягом сторічного існування закладу освіти, яким є ДНУ, визначення ресурсу волонтерської діяльності як складника професійної підготовки студентів до майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження актуальним є аналіз напрацювань відомих вчених України про зміст підготовки фахівців спеціальної освіти. Зазначимо, що вимоги до професійної підготовки вчителя-дефектолога, рівня його фахової освіти в різні історичні періоди були різними. Про це стверджує вітчизняний дослідник В.А. Гладуш, вказуючи на те, що вони визначалися насамперед уявленнями про професіоналізм вчителя, які залежали від наступних факторів: розвитку економіки країни, рівня розвитку науки (медицини, психології, педагогіки та її галузі – спеціальної педагогіки, природничих, гуманітарних та інших наук), розвитку загальної та спеціальної освіти, відносин суспільства до людей з порушеннями розвитку, цілей і завдань корекційного впливу на аномальних дітей. Ці проблеми висвітлені в наукових працях Х.С. Замського, І.Г. Єременка, М.З. Кота, Н.Н. Малофеєва, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, В.М. Синьова та ін. [6; 9].

На думку В.А. Гладуша, значний внесок у розвиток уявлень про професійні якості дефектолога зробив Х.С. Замський. Він у своїх наукових працях відобразив зміни вимог до дефектолога на різних етапах розвитку суспільства, а його учениця А.Й. Живіна розкрила ті знання, вміння та якості, яким повинен був володіти дефектолог у середині 1970-х рр. І.Г. Єременко, аналізуючи діяльність дефектологів допоміжних шкіл стверджував, що педагогічне керівництво учнями здійснюється на жаль не завжди специфічно, тобто далеко не в повній відповідності з особливостями пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей. Він вважав за необхідне розробку системи наукових принципів педагогічної діяльності учителя допоміжної школи. Також він вказував на особливі якості педагога, завдяки яким він зможе зацікавити дітей навчальною роботою, знайти правильну форму спілкування з ними і найдієвіші форми виховання їх. Питання рівня професійної підготовки дефектологічних кадрів у дефектологічній теорії вперше почало підніматися і обговорюватися в 1970-х рр., коли дефектологічні факультети педагогічних ВНЗ СРСР перейшли на підготовку кадрів за новими навчальними планами і програмами (в Україні введено нові спеціальності «олігофренопедагогіка і логопедія» (1964), «олігофренопедагогіка і праця» (1967)), у яких передбачалася нова логічна схема і погодинна сітка викладання психолого-педагогічних дисциплін. Для кожної спеціальності було введено паспорт спеціальності, який включав обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, а також програму методичних умінь і навичок. Велике значення приділялося вихованню особистісних і професійно-значимих рис учителя. Як стверджує у своєму дослідженні І.М. Яковлєва, зміни, які пройшли у вищій педагогічній освіті у цей період, викликали необхідність узагальнення досвіду підготовки спеціалістів дефектологічного профілю і на його основі визначення подальших шляхів розвитку дефектологічної освіти [5, с. 92–101].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури підтверджує досить широкий рівень висвітлення науковцями різних аспектів відродження і сучасного становлення інституту гувернерства (О.Л. Звєрєва, О.В. Корх-Черба, Є.Г. Сарапулова), розробки питань професійної освіти педагогів-гувернерів, напрямів їх педагогічної діяльності, професійних обов'язків, соціально-педагогічних умов, шляхів підготовки домашніх наставників (І.П. Акіншева, А.В. Бардінов, З.Г. Зайцева, Л.І. Кобилянська, О.Б. Колосова, Н.О. Максимовська, Л.В. Пасічник, Н.М. Савельєва, Б.Г. Свиридова, Т.В. Тимохіна, С.Р. Хлєбік, О.П. Шароватова та ін.) – складової навчального процесу в підготовці майбутніх спеціальних педагогів, але поза щільною увагою дослідників досі залишаються питання важливості профорієнтаційної роботи щодо отримання абітурієнтами зазначеного фаху, питання розвитку професійних компетенцій особистості гувернера, зокрема, його здатності налагоджувати стосунки не лише з вихованцем, а й з усіма членами сім'ї, у якій він працює, особливо, коли у родині є дитина з інвалідністю [1; 2; 3].

Історія Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара налічує майже століття свого розвитку та процвітання. І це важливий факт для підготовки фахівців педагогічної сфери. Так, існують важливі історичні факти, які відіграють роль і для сучасного стану розвитку вищої педагогічної освіти про те, що наприкінці жовтня 1930 року в Інституті соціального виховання (раніше – факультет соціального виховання) функціонували кафедри педагогіки (також і при Дніпропетровському ФХМІ (1931), дидактики, політехнізації, педології, анатомії та фізіології, які обслуговували підготовку педагогічних кадрів для суспільства, та існував при цьому закладі Дніпропетровський вечірній педолого-педагогічний відділ (до 1933 року), який згодом перевели на заочну форму навчання у Новомосковську.

Значимим є те, що працівниками кафедри педагогіки було започатковано розвиток експериментальної педагогіки в період існування Інституту народної освіти (ІНО). Експериментальним майданчиком виступали: дитсадок, музей соцвиху й кабінет експериментальної педагогіки, психології та гігієни. У ДІНО проводилися серйозні дослідження в галузі психології, педагогіки, педології й ними керували відомі вчені, які мають

безпосереднє відношення до Катеринославського університету й до повторного його відродження як Дніпропетровського університету (1933), – професори І.М. Левінсон («Наука о поведении человека» (1929), М.І. Задериголова (завідувач кафедри педагогіки) («История педагогики» (1928), «Нормирование детского поведения» (1931), С.М. Смолинський («Нариси з педагогіки колективу» (1929), В.І. Зиза, доцент Здесенець, Тихонович, Н.Г. Бутович, професор дидактики Зеленський, професор М.С. Брук (1933–1941, 1944, 1946–1952 – завідувач кафедри педагогіки) («Дискуссия по вопросам теоретической педагогики» (1927), «Работа с неуспевающими школьниками» (1934)) та інші. В царині кафедри педагогіки чітко окреслені постаті вчених у галузі педології, педагогіки й дефектології, які зробили значний внесок у розвиток педагогічної й корекційної науки у різні часи, починаючи зі створення закладу й кафедри і до сьогоднішніх днів: професори І.М. Левінсон, М.І. Задериголова, М.Х. Брук, С.А. Данілов, І.Т. Прус, І.О. Рейнгард, В.І. Ткачук, І.В. Распопов, В.А. Гладуш та інші.

Варто зазначити, що заклади вищої освіти, які дають студентам педагогічну професію, залишаються сам-на-сам із проблемами та труднощами і намагаються працювати на перспективу розвитку суспільства. Ця ключова ідея була закладена в Державній Національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), яка наголошує, що педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку з цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві.

Особливого значення набирає підготовка педагогічних працівників для спеціальних навчально-виховних закладів, оскільки система спеціальної освіти як в усьому світі, так і в Україні постійно реформується і ефективне її функціонування безпосередньо залежить від рівня фахової компетентності корекційних педагогів. Це категорія педагогічних працівників, які обізнані з психофізіологічними особливостями розвитку дітей із фізичними та психічними вадами (глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, сліпоглухонімих, розумово відсталих, логопатів, із порушеннями рухових функцій та ін.), закономірностями їх виховання, освіти та навчання [5; 6; 9].

Саме від цієї категорії педагогів залежить успішне впровадження в педагогічну практику таких інноваційних освітніх проектів, як інклюзивне та інтегроване навчання дітей з порушеннями розвитку, подальше вдосконалення розвитку системи спеціальної освіти.

Проблеми підготовки дефектологічних кадрів в Україні вивчалися вченими-дефектологами упродовж тривалого часу, але, як переконує народна мудрість, «удосконаленню немає меж». З огляду на це кафедра педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара обрала таку ініціативну кафедральну тему науково-дослідної роботи другої половини робочого дня в період з листопада 2013 по листопад 2015 рр.: «Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти». Розроблена тема кафедрального дослідження: «Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості» (2015–2018), за результатами дослідження підготовлена колективна монографія.

Кафедра педагогіки та спеціальної освіти є одним із провідних центрів України у галузі соціальної та спеціальної педагогіки, організації волонтерської роботи майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу, професійної налаштованості на практичну діяльність у спеціальних освітніх закладах, співпраці з педагогічними колективами із інклюзивним упровадженням.

Кафедра педагогіки (пізніше назва її часто змінювалась у залежності від профілю та напрямів діяльності – педагогіки та психології, педагогіки та корекційної освіти, педагогіки та спеціальної освіти) заснована у 1918 році з початком створення Катеринославського університету. До 1962 року вона мала статус загальноуніверситетської кафедри, а пізніше була приєднана до філологічного факультету й продовжувала функціонувати у його складі до 1984 р., відколи й розпочалася історія виникнення педагогічного факультету (в.о. декана виконував доцент В.І.Ткачук з 30.08.1984 р.).

У різні роки кафедру очолювали відомі учені, педагоги: Михайло Іванович Задериголова (з 1927 по 1930 рр.), Михайло Самійлович Брук (з 1вересня 1930 по серпень 1941 р., у серпні 1941 р. евакуйований на Північний Кавказ, працював у середній школі, на заочному секторі АзДУ, згодом переїхав до м. Сухумі, де завідував кафедрою педагогіки державного педінституту. У 1943 р. повертається до ДДУ та інституту удосконалення вчителів і продовжує працювати доцентом, завідуючим кафедри педагогіки ДДУ (1944), помічником проректора з навчальної частини ДДУ (1945–1946), затим знову затверджений на посаді завідувача кафедри педагогіки ДДУ (1946), де і працював до 1952 р.), Сергій Андрійович Данилов (на кафедрі працював з 1945 р. ст. викладачем, завідувачем був обраний за конкурсом у 1951 р. і працював до 1965 р.), Іван Терентійович Прус (з 1965 р. до 1968 р.). У 1968 р. кафедру очолив кандидат педагогічних наук, професор Ігор Олександрович Рейнгард, який є одним із засновників нової наукової галузі – педагогіки вищої школи, особистість високоерудована, креативна, емоційно компетентна та вмотивована, з родинної династії славетних учених і педагогів вищої школи – Рейнгардів: Людвиг Васильович Рейнгард (1886), перший обраний ректор Харківського університету (1905–1906), Володимир Васильович Рейнгард – харківський зоолог (1850–1912), Олександр Володимирович Рейнгард (1883–1945), ботанік, доктор біологічних наук, засновник Ботанічного саду університету (1929). Разом із братом Леонідом Володимировичем Рейнгардом (1888–19770) стали одними із засновників Катеринославського університету в 1918 р. Обидва завідували університетськими кафедрами аж до початку Другої світової війни. Леонід Володимирович був ембріологом і дуже багато зробив для врятування нашого міста і регіону від малярії. Ось із такої родини вийшов завідувач кафедри педагогіки Ігор Олександрович Рейнгард (1921–2009), який майже 10 років очо-

лював кафедру педагогіки. Пізніше завідувачами кафедри були Василь Іванович Ткачук, Ігор Всеволодович Распопов, Віктор Антонович Гладуш, Сергій Іванович Нетьосов. Нині кафедру очолює канд. пед. наук. доцент Людмила Миколаївна Ніколенко.

Значний вклад у розвиток педагогічної діяльності кафедри внесли відомі педагогічному товариству доценти: Діна Антонівна Курченко, Наталія Іванівна Рейнвальд, Тетяна Іванівна Сущенко, Віра Леонтіївна Лебедєва, Неллі Леонідівна Меншикова, Галина Яківна Уголєва, Людмила Федорівна Войтко, Людмила Василівна Чернишова, Євгеній Тимофійович Коробов, Анатолій Олександрович Чугай, Лариса Андріянівна Сухинська, Сергій Михайлович Шейко та ін.

Напередодні річниці створення спеціальності 016 – «Спеціальна освіта» на факультеті можна впевнено говорити про стан справ та перспективи. У 2019/2020 н.р. навчальний процес кафедри педагогіки та спеціальної освіти забезпечують висококваліфіковані фахівці, базова освіта яких повністю відповідає профілю дисциплін, що викладаються. Це 15 науково-педагогічних працівників, серед яких 1 доктор педагогічних наук, професор, 8 кандидатів наук, доцентів, із них 2 заслужені працівники освіти України, 2 відмінники освіти України, а також старші викладачі та молоді спеціалісти – випускники спеціальності, які виявили хист і бажання продовжувати наукові дослідження та працювати в університеті.

З 2005 р. на кафедру були запрошені фахівці з галузі корекційної педагогіки, кандидати педагогічних наук, доценти: Кароліна Віталіївна Рейда, Віра Василівна Купрас, Лариса Григорівна Гарнюк, які є сумісниками та керівниками навчально-методичних центрів. До числа сумісників, хто приязно ділиться напрацьованим, належать Юлія Олександрівна Антибура, Вікторія Олексіївна Ісаченко, Ася Олександрівна Чернега, Яна Юріївна Баранець, Анна Олегівна Сорокіна, Ірина Миколаївна Василенко та ін.

Убачаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, набуттю їх професійних знань, умінь і навичок сприяє навчальна дисципліна «Спецметодика роботи асистента вчителя і гувернера», розроблена і впроваджена автором статті, яка вивчається у другому семестрі. Мета курсу полягає у вивченні маловідомого для нинішньої української педагогіки питання індивідуального та колективного гувернерського виховання і навчання дитини в домашніх умовах, етапів розвитку гувернерства як педагогічного явища, педагогічного досвіду діяльності дефектолога, соціального вихователя, домашнього педагога; змісту та обов'язків діяльності гувернера соціального; у розширенні педагогічного світогляду студентів, у навчанні критично сприймати та аналізувати педагогічні теорії, практико-орієнтовані підходи, у використанні гувернерських виховних методик на практиці, набутті навичок з організаційно-виховної роботи щодо успішної адаптації до умов життя та реабілітації дітей з вадами [1, с. 25–29].

Особливо важливими є теми, присвячені питанням діяльності гувернера у родині, яка виховує дитину з інвалідністю. Під час занять із вказаної дисципліни звернуто увагу студентів на особливості навчання, виховання й розвитку дитини з вадами у сім'ї: забезпечення базових потреб; вирішення проблем поведінки; навчання навичкам самообслуговування; розвиток комунікативних навичок; розвиток побутових навичок (залучення до ведення домашнього господарства); забезпечення фізичного й психологічного розвитку дитини; оволодіння пізнавальними навичками (підготовка до занять у навчальному закладі) тощо. Звернуто увагу на дотримування у роботі з дитиною організації чіткого режиму дня, що допоможе їй у засвоєнні побутових навичок тощо.

Висновки і пропозиції. За останні роки в Україні спостерігається активне вивчення цього питання, накопичено певний досвід, зроблені висновки, проведені експериментальні тренінги для педагогів інклюзивних шкіл, що в цілому допомогло визначитися із змістом інклюзивних компетентностей педагогів та приступити до складання освітніх програм педагогічних спеціальностей. Важливим є і те, що сьогодні вища педагогічна освіта в Україні переживає складні часи трансформації до європейського освітнього простору. Нові стандарти передбачають підготовку фахівця освітньої сфери, який би був здатним, по-перше, визначати педагогічні цілі та успішно досягати їх, по-друге, бути суб'єктом особистісного та професійного зростання. До того ж треба зазначити дуже важливу й необхідну річ – отримувати знання, первинні вміння та навички сьогодні вже недостатньо, необхідно формувати професійні й особистісні компетентності педагогічного працівника. При цьому рівень професійних та особистісних досягнень визначається здатністю і вмінням учитися все життя і застосовувати вивчене на практиці. Тому перед викладачами закладу вищої освіти стоїть важливе завдання – навчити студентів раціонально організовувати свою навчальну діяльність, опановувати техніку особистої розумової праці та вміння працювати з джерельною базою, сучасними інформаційними ресурсами, повноцінно використовувати позанавчальний час, ініціювавши волонтерський рух, волонтеріат в дитячих організаціях, представляти командну роботу, демонструвати лідерські якості тощо. Саме такий підхід дасть можливість підготувати сучасного компетентного фахівця в галузі спеціальної освіти.

У контексті професійної підготовки студентів напряму «Спеціальна освіта» використовуються наукові праці сучасних дослідників цієї проблеми, педагогічна спадщина педагогів минулого тощо. Розроблено і впроваджено нові освітні програми «Спецметодика роботи асистента вчителя і гувернера», «Інтерактивні технології в інклюзивній школі» та ін. Подальшим науковим дослідженням може бути вивчення особливостей діяльності домашніх педагогів – гувернерів – батьків-вихователів у дитячих будинках сімейного типу, гувернерів у якості прийомних батьків і патронатних вихователів.

Насамкінець. Які б часи не гортали сторінки історії, кафедру педагогіки завжди представляли яскраві особистості, майстри педагогічної праці, експериментатори, люди з високою мотивацією і натхненням, готові творити великі справи.

Список літератури:

1. Бондаренко З.П. Гувернерство у контексті професійної підготовки фахівців корекційної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* Вип. 115. Чернігів : ЧНПУ, 2014. С. 25–29.
2. Бондаренко З.П., Букреєва Д.А. Особливості розвитку учнівського колективу в умовах інклюзивного навчання. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції *«Українська корекційна освіта: історія та перспективи розвитку»* 24-25 вересня 2015 р. / за ред. В.М. Синьова, І.П. Колесника. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 18–24.
3. Бондаренко З.П., Синець А.М. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засобами тренінгу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Вип. 35, Том IV (17): Тематичний випуск *«Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання».* Київ : Гнозис, 2015. С. 111–119.
4. Гладуш В.А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання.* 2014. № 4. URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2205 (дата звернення: 25.05.2020).
5. Гладуш В.А., Бондаренко З.П., Ніколенко Л.М. та ін. Кафедра педагогіки в персоналіях: історія та сучасність [посібник]. Дніпро : ЛІРА, 2018. 416 с.
6. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. на здобуття ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2007. 37 с.
7. Гладуш В.А., Зимівець Н.В., Бондаренко З.П., Ніколенко Л.М. та ін. Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості : [колект. моногр.]. Дніпро : ЛІРА, 2020. С. 60–106.
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14 (дата звернення: 25.05.2020).
9. Гладуш В.А., Бондаренко З.П., Зимівець Н.В. та ін. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія. Дніпро : Акцент ПП, 2015. 323 с.
10. Яцинік А.В. Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2018. № 4(181). С. 76–79.

References:

1. Bondarenko, Z.P. (2014). Huvernerstvo u konteksti profesiinoii pidhotovky fakhivtsiv korektsiinoii osvity [Governess activity in the context of professional training of special education specialists]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka,* no. 115, pp. 25–29.
2. Bondarenko, Z.P., & Bukrieieva, D.A. (2015). Osoblyvosti rozvytku uchnivskoho kolektyvu v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Peculiarities of student body under the conditions of inclusive education]. Proceedings of the *Ukraiinska korektsiina osvita: istoriia ta perspektyvy rozvytku (Ukraine, Kyiv, September 24-25, 2015)* (eds. Syniov V.M., Kolesnyk I.P.). Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov, pp. 18–24.
3. Bondarenko, Z.P., & Synets, A.M. (2015). Pidhotovka maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do inklyuzyvnoho navchannya ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy zasobamy treninhu [Training of future special education teachers for inclusive education of children with special educational needs by the method of training procedure]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ Pereyaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannya,* no. 35, vol. IV (17), pp. 111–119.
4. Hladush, V.A. (2014). Inklyuzyvnyi osvitnii protses i volonterstvo: dosvid spivpratsi [Inclusive educational process and volunteering: the experience of collaboration]. *Narodna osvita* (electronic journal), no. 4. Available at: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2205 (accessed 25 May 2020).
5. Hladush, V.A., Bondarenko, Z.P., Nikolenko, L.M. et al. (2018). *Kafedra pedahohiky v personaliiakh: istoriia ta suchasnist* [Department of Pedagogy in persons: history and the present time]. Dnipro: LIRA. (in Ukrainian)
6. Myronova, S.P. (2007). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh vchyteliv do korektsiinoii roboty v osvitnikh zakladakh dlya ditei z vadamy intelektu [Theoretical and methodological bases of training of future teachers for special education work in educational institutions for children with mental development disorders] (PhD Thesis), Kyiv.
7. Hladush, V.A., Zymovets, N.V., Bondarenko, Z.P., Nikolenko, L.M. et al. (2020). *Pedahohika zdoroviia yak osnova rozvytku potentsialu osobystosti* [Pedagogics of health as the base of human potential development]. Dnipro: LIRA, pp. 60–106.
8. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukraiiny vid 01.07.2014 [On higher education. The Law of Ukraine from 1 July, 2014] / *Verkhovna Rada Ukraiiny* [Verkhovna Rada of Ukraine] (electronic journal), no. 1556-VII. Available at: http://http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14 (accessed 25 May 2020).
9. Hladush, V.A., Bondarenko, Z.P., Zymovets, N.V. et al. (2015). *Udoskonalennia pidhotovky korektsiinoho pedahoha v umovakh universytetskoii osvity* [Advanced training of special education teachers under the conditions of university education]. Dnipro: Aktsent PP. (in Ukrainian)
10. Yatsynik, A.V. (2018). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh defektolohiv v umovakh pozvytku inklyuzyvnoii osvity [Peculiarities of training of future special education teachers under the conditions of inclusive education development]. *Imidzh suchasnoho pedahoha,* no. 4(181), pp. 76–79.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-3
УДК 373.3.064.3

Бондаренко З.П., Шляхова А.В.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ВПЛИВ СТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВІ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розкриті питання міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Звертається увага на специфіку спілкування дітей у колективі однолітків. Проаналізовано вплив статусу дитини в системі міжособистісних відносин на її особистісний розвиток. Наголошено, що питання налагодження продуктивних стосунків в учнівських колективах займає особливе місце, бо значною мірою визначає процеси формування особистості учня, стан його емоційного благополуччя, належний рівень адаптованості до умов школи та шкільного життя. Автори стверджують, що знання індивідуальних особливостей самооцінки молодших школярів є однією з найважливіших передумов ефективності педагогічного керування їхньою соціально значущою активністю в процесі навчання та виховання. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, результатом якого є певна самооцінка, відбувається через відображення нею реальних зв'язків з навколишнім світом, які існують лише завдяки активності особистості у колективі.

Ключові слова: молодший шкільний вік, особистість молодшого школяра, особистість в групі, самооцінка дитини, статус, міжособистісне спілкування.

Bondarenko Zoia, Shliakhova Anna
Oles Honchar Dnipro National University

THE INFLUENCE OF RELATIONSHIPS IN THE TEAM ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary. The article dwells upon the issues of interpersonal relationships of primary school children. The authors consider some features of primary school age and pay attention to the specifics of children's communication in the team of peers. The paper analyses the influence of the child's status in the system of interpersonal relations on his/her personality development. The authors emphasize that the issue of establishing productive relationships in student groups takes a special place, as it largely determines the processes of the student's personality formation, his/her emotional well-being, the appropriate level of adaptation to school and school life. The child lives, grows and develops in the intertwining of various connections and relationships. Personality formation begins in childhood under the influence of social ties with others. Peer groups (in particular, long-term groups in kindergarten and school) begin to play a significant role in shaping the child's self-awareness rather early. The interpersonal relationships that takes their starts in these groups, the attitude of children to each other, their mutual assessments and expectations – all these are important moments in the personality development of each child. The important role in this process belongs to the social and psychological factors that are driven by various aspects of the child's social life among his/her peers. Children's groups develop interpersonal relationships that reflect the relationships of these groups' members. The authors argue that knowledge of the individual characteristics of self-esteem of primary school students is one of the most important prerequisites for the effective pedagogical management of their socially significant activity in the process of teaching and education. The development of the child's emotional and value-based attitude towards himself or herself, that results in a certain self-esteem, occurs through the reflection of real connections with the world around him, which exist only due to the activity of the person in the team. This approach will establish trust in the team, prevent bullying and significantly improve the daily lives of students. They will get support they need in the group and if necessary it will help them to form, restore their own core or support.

Keywords: primary school students, personality of primary school students, personality within the group, child's self-esteem, status, interpersonal communication.

Постановка проблеми. Досвід міжособистісних стосунків з іншими людьми, дорослими або ровесниками, є фундаментом для розвитку особистості дитини, становленням її самопізнання. Останнім часом особливо привертає увагу психологів і педагогів проблема взаємовідносин дітей, бо дослідження цієї проблеми пов'язане з більш глибоким психолого-педагогічним вивченням дитини, проникненням в коло контактів дитини з її ровесниками.

Формування особистості розпочинається в дитячому віці під впливом соціальних зв'язків з оточуючими. Важливе значення у цьому процесі належить соціально-психологічним чинникам, які зумовлені різноманітними аспектами соціального життя дитини в оточенні однолітків. Групи ровесників (зокрема, довготривалі колективи в дитячому садку та школі), досить рано починають відігравати істотну роль у формуванні самосвідомості дитини. Міжособистісні стосунки, які виникають у цих групах, ставлення дітей один до одного, їхні взаємні оцінки та очікування – все це вагомі моменти особистісного розвитку кожної дитини. Формування гуманно спрямованої, відповідальної, впевненої у собі, з достатньо високою самооцінкою, успішної особистості значною мірою залежить від становища, яке вона займає у дитячому колективі.

Ця проблема набуває особливої актуальності і в зв'язку з особистісно-орієнтованою спрямованістю педагогічного процесу в сучасній школі, що передбачає більшу увагу до психологічного благополуччя дітей. Крім того, теоретичні здобутки з цього питання зроблять більш повною психологічну характеристику дітей молодшого шкільного віку.

© Бондаренко З.П., Шляхова А.В., 2020

Оскільки провідною в цьому віці традиційно вважається навчальна діяльність, то міжособистісне спілкування молодших школярів розглядається нами в межах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжособистісних стосунків дітей з ровесниками достатньо детально вивчалась багатьма вченими (В.В. Абраменкова, І.В. Дубровіна, Я.Л. Коломинський, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, Г.А. Смирнова, В.Г. Утробіна, Д.І. Фельдштейн та ін.). У ході досліджень в цій галузі накопичено велику кількість даних, що застосовуються до дошкільного та підліткового віку. Молодший шкільний вік є найменш вивчений з цієї точки зору, і залишається відкритим питанням у розвитку міжособистісних відносин.

Вивченням міжособистісних відносин як основним фактором, що сприяє формуванню особистості, займалися відомі психологи і педагоги, а саме: В.П. Вахтеров, Б.С. Волков, М.В. Гамезо, А.О. Реан, Г.О. Роков та інші.

Учені зазначають, що в молодшому шкільному віці все більшого значення для розвитку дитини набуває її спілкування з однолітками. У цьому спілкуванні не тільки краще здійснюється пізнавально-предметна діяльність, але і формуються найважливіші навички міжособистісного спілкування й моральної поведінки. Багато ознак соціалізованої поведінки інтенсивно формується саме у молодшому шкільному віці.

На думку провідних психологів (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн), молодший шкільний вік є періодом становлення особистості, сприятливим для формування оптимальної системи базового рівня психіки дитини, періодом інтенсивного морального розвитку, зміни егоцентричної позиції і формування об'єктивних поглядів. Саме в цей період формується система взаємовідносин, яка носить складний, мінливий характер.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Автори звертають увагу на сензитивність підліткового віку, а особливо якості міжособистісної взаємодії з ровесниками для формування толератної, соціалізованої людини повноцінної особистості, громадянина, здатного до адекватної оцінки власної діяльності та неупередженого ставлення до інших.

Мета статті. На основі аналізу сучасної теорії та практики обґрунтувати проблеми міжособистісних стосунків молодших школярів у колективі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційне благополуччя та самопочуття школярів у системі міжособистісних взаємовідносин, які складаються у колективі, впливають на розвиток молодших школярів, на їх життєві орієнтири, поведінку в макро- та мікросоціумі. Взаєморозуміння молодших школярів під час спілкування є результатом багатопланового процесу встановлення і розвитку контактів між однолітками, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел нами уточнено поняття «міжособистісні взаємовідносини» як взаємозв'язки між особистостями, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного у процесі спільної діяльності й спілкування; також визначено поняття «міжособистісні взаємовідносини молодших школярів» як взаємозв'язки між однолітками молодшого шкільного віку, які складаються на основі певних почуттів, виникають у вихованців по відношенню один до одного, та будуються на симпатіях, антипатіях, привабливості, спільності інтересів, а також залежать від таких чинників як успішність у навчанні, зовнішні життєві обставини, статеві ознаки [8, с. 81].

Формування системи взаємовідносин молодших школярів має суттєве значення у вихованні учнів, тому що взаєморозуміння при спілкуванні є однією з найважливіших сфер духовної сторони життєдіяльності людини.

Відомо, що молодшими школярами вважають дітей віком від 6–7 до 10–11 років, які навчаються у 1–4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їхні стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи. О.Я. Савченко зазначає: «Молодший шкільний вік – перехідний період, у якому виявляються риси дошкільного дитинства і формуються типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно підтримувати, бо так закладаються та розвиваються основи багатьох психічних процесів» [12, с. 3].

Молодший шкільний вік – це вік досить помітного формування особистості. «Початок навчальної діяльності, – підкреслює В.С. Мухіна, – по-новому визначає взаємини дитини із дорослими і однолітками. Існують дві сфери соціальних відносин «дитина – дорослий, і «дитина – діти». Ці сфери взаємодіють одна з одною через ієрархічні зв'язки» [7, с. 255].

Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність – навчається, – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її.

Молодший школяр – це людина, яка активно опановує навичками спілкування. У цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Придбання навичок соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння дружити є одним із важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі. Найважливішою інстанцією соціалізації є школа. Шкільний клас – найзначущіша група первинної соціальної приналежності учня. Школяр вступає у систему унікальних особистісних відносин з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчутті симпатії і антипатії. Крім того, особистісні відносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів. Статус учня в системі особистісних відносин є для нього дуже значущим і здійснює важливий вплив на його поведінку і самосвідомість надалі [8, с. 162].

Таким чином, психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (пристосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє у зовсім нову для нього групу ровесників-однокласників. Цією групою керує педагог. Порівняно з вихователем дитячого садка він є більш авторитетним для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе як до «іншого». Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини.

«У формуванні міжособистісних відносин у молодших школярів вирішальна роль належить педагогу. На початку шкільного навчання, поки ще у дітей не склалися власні стосунки і оцінки як себе, так і однокласників, вони беззастережно приймають і засвоюють оцінки вчителя, що є для дітей вищим авторитетом», – підкреслює І.В. Дубровіна [3, с. 323]. Дослідник А.О. Драган також зазначає, що спочатку взаємини дітей багато в чому визначаються педагогом через організацію навчального процесу. Він сприяє формуванню статусів і міжособистісних стосунків дітей [2, с. 118].

У подальшому навчанні дитини особистість педагога стає менш значущою, зате зв'язки з іншими дітьми стають тіснішими та диференційованими. Зазвичай, діти починають спілкуватися, відчуваючи симпатію, спільність яких-небудь інтересів. Чималу роль відіграє і близькість їхнього місця проживання, і статеві ознаки. Характерна ознака взаємин дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів; наприклад, вони ходять в одну школу чи навіть клас, поруч живуть, відвідують разом гуртки. Свідомість дітей молодшого шкільного віку ще не досягла того рівня, щоб обирати друзів за будь-якими істотними якостями особистості. Але в цілому діти 9–10 років уже глибше усвідомлюють певні якості особистості, характеру. І вже в цьому віці, за необхідності вибору друзів, мотивують свій вибір певними моральними якостями інших дітей.

На нашу думку, саме в молодшому шкільному віці з'являється соціально-психологічний феномен дружби, що характеризується взаємною прихильністю і базується на відчутті симпатії та безумовного прийняття іншого. У цьому віці найбільш поширеною є групова дружба. Дружба виконує безліч функцій, головними з яких є розвиток самосвідомості та формування відчуття причетності, зв'язки зі спільнотою собі подібних.

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується Я-образ – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такої, яка успішно або неуспішно навчається, яку хвалять чи карають, з якою хочуть або не хочуть товаришувати). Як підкреслює відомий психолог Я.Л. Коломинський, «психічний розвиток, становлення особистості зв'язано з формуванням самосвідомості – усвідомленням себе і відношенням до себе як до фізичної, духовної і суспільної істоти» [5, с. 104].

Отже, у молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію – сукупність настанов щодо себе.

Школа сприяє самостійності учня, надає йому широкі можливості для вивчення навколишнього (фізичного і соціального) світу. Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У молодшому шкільному віці вже оцінюють інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Унаслідок цього школа стає джерелом вражень, на основі яких починається розвиток самооцінки дитини. Тут її досягнення та невдачі набувають офіційного характеру, постійно фіксуються і стають публічними. Це ставить перед необхідністю прийняти дух оцінного підходу, який з тієї пори пронизуватиме все життя.

На думку В.М. Галузинського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм [1, с. 98].

З огляду на вищеописане, можна стверджувати, що знання індивідуальних особливостей самооцінки молодших школярів є однією з найважливіших передумов ефективності педагогічного керування їхньою соціально значущою активністю в процесі навчання та виховання. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, результатом якого є певна самооцінка, відбувається через відображення нею реальних зв'язків з навколишнім світом, які існують лише завдяки активності особистості. При цьому важливо врахувати, що самооцінка як структурний компонент Я-образу дитини, певний ступінь її емоційно-ціннісного ставлення до себе є постійно діючим мотиваційним фактором у процесі життєдіяльності особистості. Тому, спрямовуючи активність учня, надаючи їй соціальної значущості, можна впливати не тільки на сферу його свідомості, а досягти гармонізації розвитку підростаючої особистості загалом.

Вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті і розвитку. Школа для молодшого школяра спричиняє дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільному віці. Це, зокрема, переживання пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкування з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження, є дуже значущими для учня у такий період. Із цього приводу Я.Л. Коломинський зазначає: «Об'єктивна необхідність

у співробітництві і суб'єктивна потреба у спілкуванні ведуть до утворення особливих об'єднань людей, які називають групами» [4, с. 9].

Учені виділяють три критерії оцінки групи як колективу: 1) виконання колективом основної суспільної функції (успішність участі в суспільному поділі праці); 2) відповідність групи соціальним нормам; 3) здатність групи забезпечувати кожному її члену можливості для повноцінного гармонійного розвитку [9, с. 136].

Як підкреслює В.С. Мухіна, в молодшому шкільному віці дитині доведеться пройти всі перипетії відносин, перш за все, з однолітками. Тут у ситуаціх формальної рівності (всі однокласники і ровесники) стикаються діти з різною природною енергетикою, з різною культурою мовного й емоційного спілкування, с різною волею і почуттям особистості. Зіткнення ці набувають виразних експресивних форм. Усе різноманіття складників міжособистісного спілкування лягає на кожну дитину з силою істинних реалій соціальної взаємодії людей [7, с. 255].

Шкільний клас – найважливіша група приналежності учня. Школяр вступає у певні особисті відносини з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчутті симпатії і антипатії. Крім того, особистісні відносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів. Статус учня в системі особистісних відносин є для нього дуже значущим і робить сильний вплив на його поведінку і самосвідомість надалі. Відсутність близьких товаришів негативно позначається на емоційному стані учня, породжує глибокі переживання. Несприятливе положення в класному колективі – одна з головних причин невдоволення школою.

Група однолітків лише тоді є сприятливим для дитини середовищем, коли статус достатньо високий. Місце в системі відносин залежить від різних рис удачі школяра, у тому числі і від таких, як товариськість, здатність зрозуміти іншого, швидко орієнтуватися в обстановці, що склалася. Спостереження показують, що нерідко в групі між учнями виникають взаємини, які не тільки не виробляють у дітей гуманних відносин, але, навпаки, ведуть до виховання протилежних якостей. Не всім дітям добре живеться в середовищі однолітків, не для всіх тут сприятливі умови. У шкільній групі звичайно є декілька надзвичайно активних дітей, яких вчителі нерідко вважають ядром групи, на них спираються у навчально-виховній роботі. У той же час в групі є діти, які знаходяться в підпорядкуванні у перших. Така поляризація погано позначається на розвитку особистості.

Положення учня в системі сформованих у класі міжособистісних відносин визначається цілою низкою чинників, загальних для різних вікових груп. Спостереження показують, що діти, які отримують найбільшу кількість виборів від однокласників («зірки»), характеризуються низкою спільних рис: вони володіють рівним характером, товариські, мають хороші здібності, відрізняються ініціативністю і багатою фантазією, більшість із них добре навчаються, дівчата мають привабливу зовнішність.

Група школярів, що має неблагополучне становище у системі особистих відносин у класі, володіє такими характеристиками: такі діти мають труднощі в спілкуванні з однолітками; вони не лагідні, що може проявлятися в запальності, примхливості, грубості, замкнутості; нерідко їх відрізняє зазнайство, жадібність; багато з цих дітей неакуратні і неохайні [10, с. 320–321].

Уся діяльність групи істотно залежить від управління нею, яке здійснюється, як правило, через певних осіб, що мають достатньо високий статус. Кожна група, незалежно від розміру, соціального статусу, рівня розвитку тощо, має свого лідера. Поняття лідерства належить до характеристики психологічних відносин, що виникають в групі по «вертикалі», тобто з точки зору відносин домінування і підпорядкування.

У дитини молодшого шкільного віку вже є прагнення зайняти певне положення в системі особистісних взаємин і у структурі колективу. Діти часто важко переживають невідповідність між прагненнями в цій сфері і фактичним станом. Тому важливий кожен рівень досягнень, здійснених дитиною на цьому віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчує радість пізнання, не матиме упевненості в своїх здібностях і можливостях, зробити це надалі буде важче, і положення дитини в структурі особистісних взаємин з однолітками також важче буде виправити [11, с. 260].

Визначаючи положення кожної дитини в колективі, треба прагнути знайти способи поліпшення цього положення, виявляючи причини, від яких воно залежить. На нашу думку, необхідно визначати статус кожної дитини в групі та зайнятися корекцією поведінки ізольованих дітей, корекцією ставлення до них одноліткiв – це зменшить кількість дітей з асоціальною поведінкою та допоможе дітям відчувати позитивні емоції в колективі, мати високий статус серед однолітків.

Для молодшого шкільного віку також характерні прояви конфліктності, однак вони носять ситуативний характер і поступово можуть минати. Проте за несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги можуть стати стійкими особистісними утвореннями. Тому психолог і педагог повинні допомогти молодшим школярам подолати труднощі спілкування з однолітками задля сприятливого клімату в їх середовищі.

Тривалі, невирішені конфлікти негативно впливають на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у шкільному колективі. Відсутність належної уваги до проблеми конфліктів у школі значно підвищують конфліктність навчально-виховного середовища, що стає основою формування конфліктної спрямованості особистості й перешкодою на шляху процесу самореалізації людини.

На думку В.О. Сухомлинського, висока виховна ефективність взаємовідносин між особистістю і колективом досягається, якщо це гуманні, людські взаємини між учнями, між вихователями і вихованцями, і на цій основі єдині поняття про добро і зло. А отже, міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку залежать від багатьох чинників, які впливають на вибір взаємин дитини з однолітками та їхню значущість. Кожна дитина займає особливе положення у системі особистих стосунків, на які впливають успіхи дитини, її особисті переваги, інтереси, мовна культура, індивідуальні етичні якості.

Для гуманних стосунків між членами колективу характерний постійний дружелюбний тон,

увага один до одного, готовність допомогти товаришеві. Тому ми згодні із А.В. Сущенком, який наголошує: «Практичними засобами, що стимулюють динаміку розвитку гуманних стосунків, можна вважати входження учнів у гуманні людські стосунки, стимулювання благородно спрямованих ставлень і вчинків, утвердження гуманних переконань, дбайливе збереження традицій у колективі, духовне збагачення колективного життя, духовне зростання кожної особистості» [13, с. 29–30]. У такому колективі всі вихованці відчувають себе частиною цілого, немає «ізольованих», «відкинутих» дітей, групового егоїзму та групової поруки. Це сприяє формуванню гуманної людини, хорошого товариша, друга.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку у цьому напрямку. Ми розглянули особливості міжособистісних стосунків молодших школярів, і дійшли до висновку, що положення в системі міжособистісних відносин або соціальний статус кожної дитини, що входить до групи однолітків, визначає особливості цих відносин. Розкрили, як спілкування впливає на соціальний та особистісний розвиток дітей.

Питання налагодження продуктивних стосунків в учнівських колективах займає особливе місце, бо значною мірою визначає процеси формування особистості учня, стан його емоційного благополуччя, належний рівень адаптованості до умов школи та шкільного життя. Дитина живе, росте і розвивається в переплетінні різного роду зв'язків і відносин.

У дитячих групах складаються міжособистісні відносини, що відбивають взаємозв'язки учасників цих груп. Диференціація в групах дітей визначається дією певних чинників. Важливу роль відіграють такі змінні, як статус, успішність та особистісні характеристики.

Високий рівень міжособистісних відносин між учасниками будь-якого колективу формується за умови створення сприятливого психологічного клімату в колективі, що і може бути темою подальшого нашого дослідження.

Список літератури:

1. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія. Київ : Вища школа, 1999. 284 с.
2. Драган А.О. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 117–120.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования : учебн. пособие для вузов. Санкт-Петербург : 2004. 592 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология общения. Москва : Знание, 1974. 96 с.
5. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Москва : Просвещение, 1988. 190 с.
6. Корнійчук В.В. Розвиток міжособистісних відносин у молодшому шкільному віці. *Збірник наукових праць РДГУ. Психологія : реальність і перспективи*. 2013. № 1. С. 162–163.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва : Академия, 2000. 456 с.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва : МПСИ, 2005. 158 с.
9. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. Київ : Вища школа, 2000. 479 с.
10. Рогов Е.И. Общая психология. Москва : Владос, 2000. 448 с.
11. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
12. Савченко О.Я. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності. *Початкова школа*. 2012. № 3. С. 1–3.
13. Сущенко А.В. Гуманізація навчальних взаємин у всіх ланках шкільної життєдіяльності. *Початкова школа*. 1998. № 9. С. 29–30.

References:

1. Haluzynskyi, V.M. (1999). Pedahohika: teoriia ta istoriia [Pedagogy: theory and history]. Kyiv: Vyshcha shkola. (in Ukrainian)
2. Drahan, A.O. (2015). Rozvytok mizhosobystisnykh vidnosyn ditei molodshoho shkilnoho viku [Development of interpersonal relations of children of primary school age]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. Mykolaiv: Nikolaev National University of V.O. Sukhomlinsky, no. 1, pp. 117–120. (in Ukrainian)
3. Dubrovina, I.V. (2004). Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: uchebn. posobiye dlya vuzov [Practical psychology of education: a textbook for universities]. St. Petersburg: Piter. (in Russian)
4. Kolominskiy, Ya.L. (1974). Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]. Moscow: Znaniye. (in Russian)
5. Kolominskiy, Ya.L. (1988). Uchitelyu o psikhologii detey shestiletnego vozrasta [To a teacher about the psychology of six-year-old children]. Moscow: Prosveshcheniye. (in Russian)
6. Korniichuk, V.V. (2013). Rozvytok mizhosobystisnykh vidnosyn u molodshomu shkilnomu vitsi [Development of interpersonal relationships in primary school age]. *Zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Psykholohiia: realnist i perspektyvy*. Kyiv: *Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet*. Rivne: Rivne state university of humanities, no. 1, pp. 162–163. (in Ukrainian)
7. Mukhina, V.S. (2000). Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: Akademiya. (in Russian)
8. Myasishchev, V.N. (2005). Psikhologiya otnosheniy [Relationship psychology]. Moscow: Moscow Psychological and Social University. (in Russian)
9. Miasoid, P.A. (2000). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv: Vyshcha shkola. (in Ukrainian)
10. Rogov, E.I. (2000). Obshchaya psikhologiya [General psychology]. Moscow: Vlados. (in Russian)
11. Rean, A.A. (2002). Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti [Human psychology from birth to death]. St. Petersburg: Praym-EVROZNAK. (in Russian)
12. Savchenko, O.Ya. (2012). Vyvchennia osobystosti molodshoho shkoliara yak peredumova uspishnoi orhanizatsii yoho navchalnoi diialnosti [The study of the personality of a junior student as a prerequisite for the successful organization of his educational activities]. *Pochatkova shkola*. Kyiv: Pochatkova shkola, no. 3, pp. 1–3. (in Ukrainian)
13. Sushchenko, A.V. (1998). Humanizatsiia navchalnykh vzaiemyn u vsikh lankakh shkilnoi zhyttiediialnosti [Humanization of educational relations in all aspects of school life]. *Pochatkova shkola*. Kyiv: Pochatkova shkola, no. 9, pp. 29–30. (in Ukrainian)

DOI: DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-4
УДК 376.3

Василенко І.М.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;
КЗО «Навчально-виховний комплекс
«Загальноосвітня школа – інтернат зі спеціальним відділенням для дітей,
які потребують корекції розвитку –
центр розвитку дитини «Гармонія» Кам'янської міської ради»

ВПЛИВ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У науковій статті розглянуто особливості впливу логопедичного супроводу сімей на розвиток дітей із інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу сімей автор вважає системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини і звертає увагу, що реалізація сучасного сімейно-центрованого підходу у практиці логопедичної роботи забезпечується наданням відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родини, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями. Проведено аналіз останніх досліджень і публікацій з обраної проблематики, на основі якого з'ясовано, що логопедичний супровід сім'ї, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання, має включати три взаємопов'язаних етапи: інформаційно-теоретичний, інформаційно-ознайомлювальний та практичний. А процес реалізації логопедичного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання буде більш ефективним, якщо забезпечити відповідні педагогічні умови (використання різних методів та форм логопедичної взаємодії з батьками; створення в класі та сім'ї розвивального мовленнєвого середовища з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини; запровадження системи роботи з батьками щодо корекції мовленнєвого розвитку дітей та ін.).

Ключові слова: логопедичний супровід, діти з інтелектуальними порушеннями, мовлення, родина, корекційна робота.

Vasilenko Irina
Oles Honchar Dnipro National Universit;
Harmony Child Development Center of Kamyanka City Council

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PRIMARY INCLUSIVE EDUCATION

Summary. The scientific article considers the influence of speech therapy family support on the development of children with intellectual disabilities in the framework of inclusive environment. As the most important component of the speech therapy support for such families the author considers the systematic, multifaceted, coordinated work of speech therapists and the child's family and notes that the implementation of modern family-centered approach in speech therapy is provided by interaction between the speech therapist and the family raising a child with intellectual disabilities. The paper analyses recent researches and publications on the selected issues, and resultes into a conclusion that speech therapy support for a family raising a child with intellectual disabilities in primary school in an inclusive environment should include three interrelated stages: information and theory, information and familiarization, and practice. It is emphasized that these stages can be implemented only with the cooperation of a teacher-speech therapist (defectologist) with parents, aiming at improving the effectiveness of correctional and developmental work, through the introduction of speech therapy, advising on current and potential opportunities for each child, parent involvement in joint work within the framework of "speech therapist – child – parents" cooperation. Thus, the process of implementing speech therapy support for a family raising a child with intellectual disabilities in an inclusive learning environment will be more effective if appropriate pedagogical conditions are provided (using different methods and forms of speech therapy interaction with parents; creating developmental speech environment in the classroom and family, taking into account individual features of each child, the introduction of a cooperation system with parents as to improvement the speech development of children, reproduction by parents of acquired knowledge, skills and abilities in games and activities with their child, etc.). Such a complex interaction of the family and the educational institution, the unity of requirements and expectations for the child create a positive climate for its development and correction of its disorder. Systematic step-by-step work allows to monitor the dynamics of the correction process and to respond in a timely and correct manner to changes in the child's condition.

Keywords: speech therapy support, children with intellectual disabilities, speech, family, correctional work.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальним питанням сьогодення. Оскільки мовленнєва діяльність таких дітей має специфічні особливості, сім'я виступає важливим чинником соціалізації особистості. Основні функції сім'ї полягають у забезпеченні фізичного та емоційного розвитку дитини, у формуванні пізнавальних здібностей і потенційних можливостей її подальшого розвитку. Сім'я забезпечує дитині відчуття захищеності, закладає передумови формування ціннісних орієнтацій особистості та оволодіння основними соціальними нормами. Для дитини сім'я – це основне середовище, яке суттєво впли-

© Василенко І.М., 2020

ває на її психофізичний та мовленнєвий розвиток. **Логопедичний супровід сім'ї** – це неперервна дія у спеціально організованих умовах, відповідних психофізичним особливостям дитини. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу сімей ми вважаємо системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізація сучасного сімейно-центрованого підходу у практиці логопедичної роботи забезпечується наданням відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родини, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями. Т.А. Алтухова стверджує, що порушення пізнавальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями утруднює аналіз мовленнєвої ситуації та використання набутого мовленнєвого досвіду у процесі висловлювань [1]. Крім того, потреба в спілкуванні у цієї категорії дітей значно знижена, що пов'язано із несформованістю пізнавального діяльності. Дітям з інтелектуальними порушеннями складно встановлювати контакти з людьми, вони не впевнені в собі, відчувають незадоволеність собою та навколишнім середовищем. Такий стан може стати причиною різних конфліктів і суттєво ускладнює процес соціалізації дитини. У своїх дослідженнях Т.А. Басилова, Ю.М. Белякова, С.Ю. Конопляста та ін., зазначають, що в основі логокорекційної роботи з дитиною повинен лежати принцип ЛОГОПЕД → ДИТИНА→РОДИНА [2; 3].

Кожний крок батьків має працювати на розвиток та виховання дитини. Доцільно, на думку Бондаря В.І., спілкуватися з дитиною, розмовляти з нею, надавати різну інформацію залежно від віку та стану пізнавальних (інтелектуальних) процесів за допомогою яких людина пізнає навколишній світ (сприймання, пам'ять, мислення мовлення тощо) [5]. Тепла атмосфера в родині, турбота, любов та увага з боку дорослих, дають дитині відчуття захищеності та підвищують самооцінку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Автор зауважує, що з огляду на особливості дітей з інтелектуальними порушеннями (навіюваність, пріоритетність авторитету батьків, впертість) логопедична робота з ними має проводитися комплексно, поетапно і з залученням сім'ї. Серед родичів вкрай необхідна просвітницька діяльність. Тільки за умов єдності вимог до дитини і з боку освітнього закладу (його працівників), і з боку сім'ї можна досягти максимального результати логопедичної роботи.

Мета статті: проаналізувати особливості логопедичного супроводу сімей із дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах початкового інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Концепція супроводу як нового напряму у наданні допомоги дітям та їх оточенню почала активно розроблятися з середини 90-х років минулого століття. Саме родина має бути зацікавлена у забезпеченні відповідного педагогічного впливу для оволодіння дитиною потрібними знаннями та уміння, які у майбутньому сприятимуть соціально трудовій адаптації [3]. Пам'ятаючи це, батьки з перших кроків навчання дитини у школі, мають уважно ставитися до тих труднощів, які виникають у процесі навчання. Тут необхідна співпраця з логопедом, вироблення спільної стратегії щодо застосування корекційних засобів для подолання наявних труднощів. Обов'язково потрібно збагачувати активний словник дитини новими словами, які характеризують якість, колір, форму предмета, призначення. Вчити добирати слова до характеристики людини, предмета чи позначати словами вчинки.

Логопедичний супровід сім'ї, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання, має включати три взаємопов'язаних етапи: інформаційно-теоретичний, інформаційно-ознайомлювальний та практичний.

Мета першого – теоретичного етапу – це інформування щодо норм мовленнєвого розвитку, причин, проявів та наслідків мовленнєвих порушень, консультування сімей стосовно можливих шляхів вирішення проблеми. Ми розглядаємо даний етап як спеціально організовану діяльність, що спрямована на створення теоретичного поля логопедичної освіченості батьків. На цьому етапі відбувається формування знань батьків про закономірності та особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, причини, прояви та наслідки мовленнєвих порушень. На цьому етапі потрібно проводити консультації («Організація дозвілля дитини вдома» на основі порад Януша Корчака з книги «Як любити дитину»: виготовлення прозорого «Ящика знахідок»; організація вдома «Полички краси»; регулярно випускати стінгазету; розробка родинної поштової скриньки (для ігор, усілякої інформації, задля використання їх у свята та ювілеї). Також важливо прислухатися до порад логопеда, у вигляді усних журналів, газет й плакатів, інформації у батьківських куточках («створення умов розвитку усного й писемного зв'язного мовлення дитини вдома», «батьки – активні учасники освітнього процесу загальноосвітньої школи та за її межами»), а також у вигляді індивідуальних пам'яток, до індивідуальних й загальних рекомендації вчителів-спеціалістів (логопеда й психолога).

Метою другого – інформаційно-ознайомлювального етапу – підвищення педагогічної культури (логокомпетентності) батьків, розробка індивідуальних програм логокорекційної роботи. На цьому етапі у батьків формується вміння застосовувати для розвитку мовлення молодшого школяра спеціальні мовленнєві ігри, дитячий фольклор, пісеньки, вірші, оповідання тощо. На цьому етапі важливо приділяти увагу правильній організації предметно-розвиваючого середовища. Провідні форми діяльності: батьківські збори на теми «Батьки – активні слухачі», «Домашня логокорекційна робота», «Як організувати заняття із дитиною вдома. Поради логопеда»; майстер-класи щодо організації та проведення корекційної роботи в домашніх умовах; брейн-ринги для активізації знань та конкретизації уявлень батьків, щодо особливостей розвитку їхніх дітей [6; 7].

Метою третього – практичного етапу – реалізація індивідуальних програм логокорекційної роботи. Основа – партнерська діяльність, яка спрямована на реалізацію батьками набутих логопедичних і психолого-педагогічних знань та логокорекційних технологій під час взаємодії з дитиною в умовах інклюзивного навчання та сприяння формуванню її загальної мовленнєвої компетентності.

Важливо розуміти, що процес реалізації логопедичного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання буде більш ефективним, якщо забезпечити відповідні педагогічні умови:

– використання різних методів, прийомів та форм логопедичної взаємодії з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі інклюзивного навчання;

– створення в класі та сім'ї розвивального мовленнєвого середовища з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини;

– запровадження спеціально розробленої системи роботи з батьками щодо корекції мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання;

– відтворення батьками набутих знань, вмінь та навичок в сумісних з дитиною видах діяльності, з метою подолання наявних у дитини мовленнєвих порушень.

Результативність процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями можлива за умов:

– відповідності корекційно-розвивальної роботи програмним вимогам, використання відповідних форм, методів і прийомів, урахування вікових, індивідуальних мовленнєвих та психофізичних особливостей дітей;

– реалізації корекційної спрямованості освітнього процесу, впровадження індивідуального та диференційованого підходу, дотримання вимог до його здійснення: систематичного та всебічного вивчення, володіння різноманітними елементами педагогічної техніки (вербальними й невербальними прийомами впливу);

– диференційовано-індивідуального оцінювання досягнень учнів, відповідно до показників розвитку мовленнєвих компетентностей;

– розробки індивідуальних корекційно-розвивальних програм роботи з урахуванням пізнавальних можливостей та індивідуальної динаміки дитини;

– взаємозв'язку в роботі педагогічного колективу, практичного психолога (за необхідністю фахівців медичного профілю – психіатра, психоневролога);

– успішної адаптації учнів шляхом двостороннього емоційного контакту вчителя-логопеда (дефектолога): тактовного, доброзичливого ставлення до дитини, позитивної емоційної оцінки будь-якого її досягнення.

Усі ці аспекти можуть бути втілені лише за умови співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) з батьками, спрямованої на підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи, шляхом впровадження логопедичного супроводу, повідомлення про актуальні та потенційні можливості кожної дитини, залучення батьків до сумісної роботи в межах співпраці «учитель-логопед – дитина – батьки».

Висновки та перспективи досліджень. Таким чином, робота логопеда буде доцільною лише в тому випадку, якщо матиме підкріплення з боку сім'ї. Адже, корекційно-логопедична робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями, повинна проходити не лише послідовно, а й систематично. Успішність навчальної, навчально-виховної та корекційної роботи в умовах початкового інклюзивного навчання повністю залежить від постійної турботи, допомоги та участі у педагогічному й корекційному процесі їхніх батьків та родин.

Необхідно відмітити, що проблема організації роботи логопеда з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями потребує подальшого науково-теоретичного вивчення та пошуку більш конкретних практичних рішень цього питання.

Список літератури:

1. Алтухова Т.А. Состояние профессиональной компетентности учителей-логопедов общеобразовательных школ в предупреждении и коррекции нарушений письма и чтения. *Дефектология*. 2007. №2. С. 41–49.
2. Басилова Т.А. Воспитание в семье ребенка с комплексным дефектом. Альманах РАО. 2004. № 8. С. 14–19.
3. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребёнка с недостатками речи. Москва : ТЦ СФЕРА, 2009. 64 с.
4. Белякова Ю.М. Организация службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения на муниципальном уровне. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2005. № 5. С. 3–29.
5. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
6. Венгер А.Л. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка. *Дефектология*. 2004. № 1. С. 8.
7. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.

References:

1. Altukhova, T.A. (2007). Sostoyaniye professional'noy kompetentnosti uchiteley-logopedov obshcheobrazovatel'nykh shkol v preduprezhdenii i korrektsii narusheniy pis'ma i chteniya [The state of professional competence of teachers-speech therapists of general education schools in the prevention and correction of writing and reading disorders]. *Defektologiya*. Belgorod: Defektologiya, no. 2, pp. 41–49. (in Russian)
2. Basilova, T.A. (2004). Vospitaniye v sem'ye rebenka s kompleksnym defektom [Raising a child with a complex defect in a family]. *The Almanac, Institute of Special Education, the Russian Academy of Education*. Moscow: The Russian Academy of Education, no. 8, pp 14–19. (in Russian)
3. Bachina, O.V. (2009) .Vzaimodeystviye logopeda i sem'i rebënka s nedostatkami rechi [Interaction between the speech therapist and the child's family with speech impairments]. Moscow: TTs SFERA. (in Russian)
4. Belyakova, Yu.M. (2005). Organizatsiya sluzhby psikhologo-pedagogicheskogo i mediko-sotsial'nogo soprovozhdeniya na munitsipal'nom urovne [Organization of the service of psychological, pedagogical and medico-social support at the municipal level]. *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya*. St. Petersburg: Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya, no. 5, pp. 3–29. (in Russian)
5. Bondar, V.I. (2005). Problemy korektsiinoho navchannia u spetsialnii pedahohitsi: navchalnyi posibnyk [Problems of correctional training in special pedagogy: tutorial]. Kyiv: Nash chas. (in Ukrainian)
6. Venger, A.L. (2004). Ontogeneticheskiy podkhod k korrektsii psikhicheskogo razvitiya rebenka [Ontogenetic approach to the correction of a child's mental development]. *Defektologiya*. Moscow: Defektologiya, no. 1, p. 8. (in Russian)
7. Venger, A.L. (2003). Psikhologicheskiye risunochn·yye testy: illyustrirovannoye rukovodstvo [Psychological drawing tests: an illustrated guide]. Moscow: VLADOS-PRESS. (in Russian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-5
УДК 37.01

Вовченко Г.О., Гречка Є.М.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПИТАННЯ МОДИФІКАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. Теоретично проаналізовано питання якісної зміни змісту освіти з огляду на новітні тенденції розвитку нової української школи. Розглянуто важливість раннього вияву стресогенних та негативних соціальних факторів, що мають місце у освітньому просторі середньої ланки загальноосвітніх закладів. Висвітлено цінність злагодженої командної роботи педагогічного колективу та наголошено на ролі психолога у супроводі освітньої діяльності учнів та вирішення проблем неуспішності, підліткової апатії, булінгу та інше серед школярів. Запропоновано новий підхід до реалізації мети та завдань нової української школи зокрема тих, що стосуються розвитку творчих і фізичних здібностей дітей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації набутих компетентностей та збереження психологічного і духовного здоров'я. Обґрунтовано доцільність застосування елементів технологій суміжних наук, зокрема нейропсихології та психотерапії, для вирішення питань створення «здорового» освітнього простору.

Ключові слова: освіта, зміст освіти, стрес, булінг, образотворче мистецтво (малювання), музика, фізична культура.

Vovchenko Hanna, Hrechka Yevhen
Oles Honchar Dnipro National University

QUESTIONS OF CHANGE IN THE CONTENT OF EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

Summary. We want to pay attention the current negative trends that indicate bullying not only among students but also between teachers and students, which often leads to external control by the teacher over the child's activity in class and almost complete lack of control during breaks, excessive demands on self-control, extreme parenting styles from hypo– to hyperopia in the family, and therefore the lack of unity of family and school requirements, which cause internal struggle in the child's mind and causes stress, behavioral problems (propensity to bullying) and difficulties in the assimilation of knowledge and skills formation, negativism. Following the path laid down in the NUS concept and providing for the education of a comprehensively developed personality, with a certain set of competencies, in terms of cooperation and mutual understanding between teachers and students, in our opinion, it is time to rethink the role of music, physical education and arts) in the school program of students of 5-9th grades of secondary schools. To turn them into a triad, which would become a real container of spirituality, patriotism and philosophical thought of the school curriculum, which would not only develop but also carry mental and psychological relief. So in this article we theoretically research the issue of qualitative change in the content of education and analyze it in view of the latest trends in the development of the New Ukrainian School. The importance of early detection of stressful and negative social factors that take place in the educational space of the secondary level of secondary schools is considered. The value of coordinated teamwork of the teaching staff is highlighted and the role of a psychologist in accompanying the educational activities of students and solving problems of failure, adolescent apathy, bullying and more among students is emphasized. A new approach to the realization of the goals and objectives of the new Ukrainian school, in particular those related to the development of creative and physical abilities of children, the formation of values and necessary for successful self-realization of acquired competencies and maintaining psychological and spiritual health. The expediency of using elements of technologies of related sciences, in particular neuropsychology and psychotherapy, to address the issues of creating a "healthy" educational space is substantiated.

Keywords: education, content of education, stress, bullying, fine arts (drawing), music, physical culture.

Постановка проблеми. Не можемо не звернути увагу на сучасні негативні тенденції, що вказують на булінг не тільки серед учнів, а й між вчителями та учнями до чого часто приводять зовнішній контроль з боку вчителя за активністю дитини на уроці та майже повна відсутність контролю на перервах, завищена вимогливість щодо самоконтролю, крайні стилі виховання від гіпо- до гіперопіки у сім'ї, а отже відсутність єдності вимог сім'ї та школи, які викликають внутрішню боротьбу у свідомості дитини і викликає стрес, поведінкові проблеми (схильність до булінгу) та складнощі в засвоєнні знань та формуванні умінь, негативізм. Рухаючись шляхом, що закладений у проекті НУШ та передбачає виховання передусім всесторонньо розвиненої особистості, з певним набором сформованих компетенцій, в умовах співпраці та взаєморозуміння між вчителями та учнями, на нашу думку, настав час переосмислити роль уроків музики, фізичної культури та образотворчого мистецтва (малювання) у шкільній програмі учнів 5-9-их класів загальноосвітніх навчальних закладів. Перетворити їх на тріаду, яка б стала справжнім вмістилищем духовності, патріотизму та філософської думки шкільної програми, яка б не тільки розвивала, а й несла психічне та психологічне розвантаження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням особливостей внесення змін у зміст освіти, займалася низка вітчизняних та зарубіжних вчених: В. В. Вітюк, Л. Л. Возняк, Л. І. Гриценок, О. Ю. Даниленко, С. Ц. Дуць, О. І. Ляшенко; І. О. Андреєва, В. С. Басюк, Є. В. Коротаєва та інші. Проблемою булінгу в освітньому середовищі підіймали у своїх роботах М. М. Альохін,

© Вовченко Г.О., Гречка Є.М., 2020

Ю. Ю. Бойко-Бузиль, А. К. Запорожець, Т. В. Миронюк, Л. С. Процик; С. Н. Єніколопов, О. О. Гусейнова, А. А. Істоміна, К. О. Морнов, О. А. Трубіна та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, на нашу думку, можлива модифікація вже існуючого змісту освітньої програми за трьома обраними предметами (музика, фізична культура та образотворче мистецтво) як один із шляхів боротьби зі стресом серед учнів 5-9 класів, підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу та профілактики булінгу за рахунок включення прийомів психотерапевтичної роботи.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретично обґрунтувати доцільність внесення змін у навчальні програми дисциплін музика, фізична культура та образотворче мистецтво для підвищення ефективності навчального процесу та створення оптимальних умов «здорового» освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Пісенні, музичні обряди, що супроводжували наших пращурів перед, під час та після народження, під час відпочинку та роботи, весілля, війни, хвороби та смерті навіки закодовані у народній музичній творчості. Тому саме музика та пісні є одними з джерел звідки черпають натхнення та духовну гармонію, які дають кожному за потребою: експресію та вибух почуттів, розважливу зрілу мудрість та спокій споглядання свого внутрішнього світу й світу навколо.

Музичне мистецтво у класичній Греції сприймалося як триєдність поезії, танцю і власне музики. І. Ю. Левченко зазначає, що найвизначніші давньогрецькі філософи Піфагор (VI ст. до н. е.), Аристотель, Платон (IV ст. до н. е.), вказували на профілактичну та лікувальну силу впливу музики. Вони вважали, що музика встановлює порядок у всьому Всесвіті, у тому числі порушену гармонію в людському тілі. Було відмічено, що музика, насамперед її основні компоненти – мелодія і ритм, змінюють настрій людини, перебудовують її емоційний стан.

Одним з найважливіших понять в етиці Піфагора була «евритмія» – здатність людини знаходити вірний ритм у всіх проявах життєдіяльності – співі, грі, танці, промові, жестах, думках, вчинках, у народженні і смерті [4]. Ця ідея увійшла до системи навчання, яка використовується у вальдорфських школах Рудольфа Штайнера, в яких уроки евритмії мають таке ж важливе значення як уроки мови або математики.

Лікар Асклепій музикою втихомирював сварки, а за допомогою звуків труби поліпшував слух слабочуючих. Вважалося, що вокалотерапія ефективна при лікуванні. Голосу властиво виражати почуття і емоції найкращим чином. Ідеї про вплив мистецтва на людину розвивав Аристотель у вченні про катарсис – концепцію очищення душі людини в процесі сприйняття мистецтва [1].

На думку китайців, музика знаходиться в гармонії з природою і має величезну силу впливу на людину. Особливе місце в системі китайської музикотерапії займали музичні інструменти, за допомогою яких встановлювалася зв'язок між їх звучанням, вібраціями різних органів тіла і коливаннями космосу. Музика, впливаючи таким чином на людину, приводила його в стан гармонії з природою.

Музикотерапія широко використовувалася і в Стародавній Індії. Вона ґрунтувалася на ідеї єдності Всесвіту і закону ритму, що впливають на духовну сутність людини [4].

Індійська філософія стверджує, що відображення спокою душі та світу може бути здійснене за допомогою музики. Жодне мистецтво не здатне так надихати особистість, як музика. Будь-яка людина, спілкуючись з мистецтвом, досягає в тій чи іншій області високого ступеня піднесеності.

У Середні віки практика музикотерапії пов'язана з теорією афектів, яка вивчала вплив різних ритмів, мелодій і гармоній на емоційний стан людини. Встановлювалися різні відносини між темпераментом пацієнта і надаванням їм переваги тому чи іншому характеру музики [6].

У багатьох сучасних культурах мистецтво продовжує використовуватися як символічний засіб фізичного та психологічного відновлення людей. Індійські племена використовують спеціальні пісні і ритуальні танці для лікування різних недуг.

У своїй роботі І. Ю Левченко зазначає що, спеціальні дослідження С. С. Корсакова, В. М. Бехтєрєва, І. М. Догеля, І. М. Сеченова, І. Р. Тарханова, Г. П. Шипуліна та інших виявили позитивний вплив музики на різні системи організму людини: серцево-судинну, рухову, дихальну, центральну нервову [1].

У другій половині XX століття музикотерапія виділяється як самостійний напрям. Вона широко практикується в країнах Європи та США. Цей період характеризується організацією музично-психотерапевтичних товариств та центрів у Швеції, Австрії, Швейцарії, Німеччини, Росії [4].

Окрім цього, наші предки слов'яни вірили у магічну силу слова, так само вони вірили у символи. Намагаючись відтворити бачене, пояснити світ і свої почуття, вони використовували художні символи як обереги і талісмани. Прикраси, фрески і мозаїки, рушники і писанки можна вважати невід'ємною частиною українського арту. Наші предки з дитинства привчали своїх дітей до рукоділля, розписування глечиків, різьби по дереву, ткацтву, ліпленню з глини і т. д. Напевно, вже тоді вони бачили в цих звичних побутових справах те, що розвивало саму дитину, її уяву та давало вихід її враженням, тому, про що вона думає.

У багатьох сучасних культурах мистецтво продовжує використовуватися як символічний засіб фізичного та психологічного відновлення людей. Індійські племена використовують спеціальні пісні і ритуальні танці для лікування різних недуг. Тибетці використовують пісочні малюнки у формі мандали – магічного кола, на якому вони концентруються в процесі медитації, молитов. Духовна концентрація на мандалах переслідує своєю метою зцілення, звільнення від страждань.

У 1901 році французький психіатр Марсель Рея звернув увагу на схожість в художніх зображеннях своїх пацієнтів, а також зображеннях, які характерні для дітей і художників-примітивістів. Психіатри Є. Крапелін і К. Ясперс помітили, що малюнки пацієнтів можуть допомогти в розумінні характеру психопатології [1].

Однак взаємини між психікою і візуальної експресією не були розкриті до моменту, поки З. Фрейд не створив своє вчення про несвідоме. Фрейд виявив, що його пацієнти часто здатні передати свої сни за допомогою зображень, а не слів. Дане спостереження лягло в основу уявлення про те, що художнє самовираження може стати ключем до внутрішнього світу людської психіки. Фрейд включив художні поняття в контекст свого аналізу і надалі використовував твори літератури і мистецтва в аналізі багатьох напрямків своєї теорії [3].

Таким, чином ще раз підтверджується те, що людині, хоча вона і має в своєму арсеналі другу сигнальну систему, легше висловити своє несвідоме, свої інстинкти, потяги та переживання невербальні шляхом.

Пізніше К. Юнг сформулював поняття про колективне несвідоме, архетипи і архетипові символи. Юнг цікавився мистецтвом і протягом усього свого життя займався малюванням і живописом. Він дійшов висновку, що емоційні образи, що турбують людину повинні бути виведені з області несвідомого, оскільки, залишаючись там, вони можуть чинити негативний вплив на поведінку особистості. Сни, спогади, історії і мистецтво здатні вивести приховані образи в план свідомості. Особливий інтерес Юнга викликали мандали або «магічні кола» як у своїх власних малюнках, так і в малюнках своїх пацієнтів. Юнг виявив взаємозв'язок між образом і психікою і розвинув основи розуміння смислів символічних образів у процесі вивчення архетипів і їх універсальних проявів в образотворчому мистецтві [3].

До середини двадцятого століття в науковому світі міцно закріпилося розуміння того, що художнє самовираження є символічним і відображає приховані, несвідомі змісти людської психіки. Одночасно з останнім все більшої сили набирала теза про те, що процес художньої творчості спонукає особистість до духовного зростання, позитивної внутрішньої трансформації, позбавленню від страхів і тривог. Обидві ці ідеї підготували грунт для виникнення арт-терапії [1].

У 50-х роках Е. Крамер припустила, що цілющі якості художньої творчості пояснюються здатністю творчої діяльності активізувати певні психологічні процеси. Крамер виявила, що творчий акт створення художнього продукту пов'язаний із зміною внутрішнього досвіду особистості і веде до сублімації, інтеграції та синтезу.

Незважаючи на те, що художня експресія не веде безпосередньо до вирішення внутрішнього конфлікту, вона розкриває психологічний простір, де нові установки можуть бути реалізовані.

Пізніше, в 60 -х роках, Дж. Райн використовувала художню експресію як засіб досягнення самоусвідомлення і самоактуалізації (розкриття потенціалу особистості та досягнення почуття задоволеності своїм життям). Райн надавала максимальне значення власній інтерпретації клієнтом створеного творчого продукту, і даний клієнтцентрований підхід є одним з найбільш поширених і в наші дні [4].

У Європі англійський художник А. Хілл виявив цілющий вплив художнього самовираження, перебуваючи в лікарні для хворих на туберкульоз в сорокових роках минулого століття. Він став розвивати ідею арт-терапії як метод лікування людей з фізичними та емоційними розладами. Хілл дійшов висновку, що заняття арт-терапією сприяють звільненню від монотонності і народжують почуття надії у людей, що зіткнулися з важкою хворобою [6].

Е. Адамсон, інший англійський арт-терапевт, працював в якості художника в клінічній художньої студії. У 1946 році він надав своїм пацієнтам середовище, в якому вони могли вилікувати себе своїми власними силами. Адамсон був переконаний, що замість того, щоб аналізувати художні продукти пацієнтів, набагато важливіше залучити людей в художню діяльність, яка сама по собі є цілющою. Адамсон зібрав колекцію малюнків, виконаних його душевнохворими пацієнтами (було зображено шістдесят тисяч предметів): вона відома в Англії як «Колекція Адамсона» [3].

М. Хатун, художниця, запрошена у всесвітньо відому психіатричну клініку, засновану Менінгер (штат Канзас), допомагала своїм пацієнтам використовувати художню експресію як засіб звільнення від емоційних проблем і психічних травм. Вона ввела термін арт-синтез, для того щоб описати процес саморозкриття, в який були залучені багато з її пацієнтів відразу після занять в студії. Досвід роботи даної клініки вплинув на розвиток арт-терапії в США. Д. Джонс і Р. Олт, художники, що працювали в клініці в 60-х роках, заснували Американську арт-терапевтичну асоціацію.

Жан-Жак Руссо та послідовники його теорії «вільного виховання» закликали відмовитися від обмеження рухливості дитини від самого народження, оскільки це закладено у дитині природою як сила, що підштовхує до розвитку.

Джон Локк, виховуючи справжнього джентльмена, наполягав на використанні вчителем активності дитини, її невгамовної енергії, в навчальній діяльності, заняттях різними видами спорту, ремеслами, творчістю, що максимально розкриває потенціал дитини [3].

Навіть, девізом величного «Наутілуса» Капітана Немо («20 тисяч льє під водою» Даніеля Дефо) є вислів «Рухливий у динамічному», тобто дитина по своїй природі рухлива, пізнає цей динамічний світ саме через діяльність і активність, надмірна активність або млявість може говорити про певні фізіологічні або психологічні порушення.

Висновки і пропозиції. Таким чином, на нашу думку, музика, фізична культура та образотворче мистецтво мають еволюціонувати в сучасній системі освіти у факультативи вільні для відвідування (учні на час цих дисциплін зможуть ділитися за обраним напрямом та відвідувати відповідний урок, що для музики та образотворчого мистецтва може означати просто роботу над проектом). Кожен факультатив стане натхненням, віддушиною, відпочинком, джерелом ідей для школярів протягом навчання. Окрім того кожен має нести психічне та психологічне розвантаження учнів через включення у роботу елементів психотерапії та нейропсихології: прийомів релаксації, тілесної терапії, групової терапії, вправ на розвиток взаємодії півкуль та інше, в чому не останню роль відіграє робота психолога з учнями та вчителями. Самі творчі роботи можуть бути прекрасним діагностичним матеріалом.

Подібне об'єднання має перед собою на меті не лише інтелектуальний та моральний розвиток дитини, а й духовний, який зміг би задати фундамент, проростити насіння «відчуття краси в собі та навколо», самосвідомості, громадянськості та патріотизму.

Оформлення тріади, має виконувати такі функції:

– адаптивну – має знижувати рівень стресу та сприяти соціалізації;

– психотерапевтичну – до занять 1-2 рази на місяць має долучатися психолог та у тандемі з вчителем фізичної культури проводити роботу зі зняття психологічної напруги та агресії у дітей з елементами тілесно-орієнтовної та інших напрямів терапевтичної роботи;

– профілактичну – відкрите спілкування у групі має сприяти налагодженню комунікації та перофілактиці булінгу;

– розвиваючу – мають розвиватися фізичні навички, психічні процеси, естетичні уявлення дітей про здорову людини та світ мистецтва;

– духовноутворюючу – уроки мають супроводжуватися обговоренням питань правильного раціону харчування, біопозитивного мислення, правильного «здорового» мислення.

Список літератури:

1. Медведєва О.О., Левченко І.Ю., Коміссарова Л.Н., Добровольска Т.О. Артпедагогіка та арттерапія в спеціальній освіті : підручник для ЗВО. Москва : Академія, 2001. 248 с.
2. Вітюк В.В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Наукові публікації*. № 2(94). 2017. С. 3–6.
3. Власюк М. Арт-терапія: лікування мистецтвом. URL http://piznajsebe.at.ua/publ/art_terapija_likuvannja_mistectvom/3-1-0-215
4. Вознесенська О.Л. Особливості та перспективи розвитку арт-терапії в Україні. *Наукові праці*. 2009. № 95. С. 19–24.
5. Гусейнова О.О., Єніколопов С.Н. Вплив позиції жертви булінгу на агресивну поведінку. *Психологічна наука та освіта. psyedu.ru*. 2014. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml (дата звернення: 10.04.2020).
6. Копитіна А.І. Арт-терапія – нові горизонти / за ред. А.І. Копитіна. Москва : Когіто-Центр, 2006. 336 с.

References:

1. Medvedyeva, O.O., Levchenko, I.Y., Komissarova, L.N., & Dobrovol'ska, T.O. (2001). Artpedahohika ta artterapiya v spetsial′niy osviti [Art pedagogy and art therapy in special education]. Moscow: Academy. (in Russian)
2. Vitiuk, V.V. (2017). Hotovnist′ pedahohiv do zmin v umovakh realizatsiyi Kontseptsiyi «Nova ukrayins′ka shkola» [Teachers' Readiness for Changes in Conditions of "New Ukrainian School" Concept]. *Scientific publications*, no. 2(94), pp. 3–6. (in Ukrainian)
3. Vlasyuk, M. (2010). Art-terapiya: likuvannya mystetstvom [Art therapy: art treatment]. Available at: http://piznajsebe.at.ua/publ/art_terapija_likuvannja_mistectvom/3-1-0-215 (accessed 10 August 2019). (in Ukrainian)
4. Voznesenskaya, O.L. (2009). Osoblyvosti ta perspektyvy rozvytku art-terapiyi v Ukrayini [Features and prospects of art therapy development in Ukraine]. Scientific works, no. 95, pp. 19–24. (in Ukrainian)
5. Huseynova, E.A., & Yenikolopov, S.N. (2014). Influence of the bullying victim position on aggressive behavior [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml (accessed 10 April 2020). (in Russian)
6. Kopytina, A.I. (2006). Art-terapiya – novi horyzonty [Art therapy – new horizons]. Moscow: Cogito Center. (in Russian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-6
УДК 376.33

Гарнюк Л.Г.
Комунальний заклад освіти
«Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10»
Дніпропетровської обласної ради

ГРА ЯК АСПЕКТ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. У статті розглянуто зміст понять «гра», «ігрова діяльність дітей з порушеннями слуху» та досліджено, якою є ігрова діяльність у дітей з порушеннями слуху, визначено, як гра використовується дорослими з метою виховання дітей у процесі навчання їх різним способам спілкування. Проаналізовано гру як метод корекційно-виховної роботи з дітьми. Зазначено, що особливого значення набуває гра для всебічного розвитку і виховання дітей з порушеннями слуху, оскільки саме в процесі гри найбільш ефективно здійснюється фізичний, розумовий, мовленнєвий і моральний розвиток, розвиваються і удосконалюються важливі пізнавальні процеси, формуються вольові якості дитини. У процесі викладу матеріалу автор доводить: ігрова діяльність дітей з порушеннями слуху потребує особливого управління з боку дорослих. Гра завжди повинна носити творчий характер. Вихователь повинен допомагати дітям розвивати гру, підказувати нові дії, нові ролі, щоб гра кожного разу будувалась по-новому, збагачувалася новими діями.

Ключові слова: порушення слуху, корекційно-виховна робота, дитина з порушеннями слуху, гра, ігрова діяльність.

Garnyuk Larisa
The Educational and Rehabilitation Center № 10,
the Municipal Educational Institution
of the Dnipropetrovsk Regional Council

GAME AS AN ASPECT OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL WORK WITH HEARING-IMPAIRED CHILDREN

Summary. The article considers the meaning of the concepts «game», «play activities of hearing-impaired children» and investigates what play activities of hearing-impaired children are, defines how a game is used by adults to educate children in teaching them different ways of communication. Basing on the analysis of scientific sources, the author supports the cornerstone idea of deficient development correction – the development of a hearing-impaired child's personality in a specially organized pedagogical process and emphasizes the need for specially organized education and training of such children, which is, in the author's opinion, proved by considerable practical experience. The paper studies the game as a method of correctional and educational work with children. It is noted that the game is especially important for the comprehensive development and education of hearing-impaired children, because it is in the process of the game that provides the most effective physical, mental, speech and moral development, the gave helps to develop and improve important cognitive processes (perception, imagination, thinking, speech, memory), the game forms the child's volitional qualities, his/her interests, establishes relationships with others, which helps the child to develop as a personality, to form those aspects of his/her psyche, which, in turn, will further shape a way to successful educational activities and relationships with other people. In the process of presenting the material the author proves that the game activities of hearing-impared children require special management by adults. Without the proper guidance and training the game development is impossible. The main goal of an educator is to consistently manage the process of game forming for each child and the children's team as a whole. The difficulty of game managing for hearing-impaired children increases due to the lack of speech communication (before the start of training), and later due to limited verbal communication. The game should always be creative. The educator must help children to develop the game, suggest new actions, new roles, so that each time the game develops in a new way, enriched with new actions.

Keywords: hearing impairment, correctional and educational work, child with hearing impairment, play, playing activity.

Постановка проблеми. У дитячому віці саме в грі відбувається вільний розвиток особистості. Можна говорити і про те, що гра є специфічною формою прояву активності та саморозвитку дитини. Відомо, що гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для дітей. Варто зазначити, що в сучасний період реформування освіти в Україні та врахування психологічних основ організації виховного процесу проблема розвитку дітей з порушеннями слуху загалом і в грі, зокрема, набуває особливого значення.

В українському суспільстві надзвичайно актуальними на сьогодні постають проблеми розвитку та продукування нових ідей виховання дітей із порушеннями слуху. Адже для того, щоб виховати в учнів активну готовність до виховного впливу, необхідно поставити вихованця в певні умови, підібрати зовнішні форми і внутрішні «інструменти дотику до особистості», а саме – методи виховання відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини.

Сучасне суспільство, враховуючи специфіку розвитку дітей із психофізичними обмеженнями, не може знизити рівень моральних вимог. Тому для всебічного розвитку таких дітей необхідно створювати спеціальні умови, які сприяли б роз-

© Гарнюк Л.Г., 2020

витку активної, всебічно розвиненої особистості, підготовленої до життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями вивчення гри як одного із аспектів корекційно-виховної роботи займалися такі корифеї психології й педагогіки, як Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Н. К. Крупська. Проблемами дітей із вадами слухового сприйняття присвячені праці Н. І. Бєлової, Е. І. Леонгарда, Є. Ф. Рау, Ф. Ф. Рау, Н. Д. Шматко.

Для всіх досліджень зазначених авторів характерні пошуки оптимальних умов навчання глухих дітей і прагнення підвищити ефективність виховного та навчального процесу їх розвитку.

Автори розкривають особливості ігор дітей, формулюють завдання та висвітлюють умови розвитку ігрової діяльності, розглядають зміст і методи формування гри.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині в нашому суспільстві мало уваги приділяють проблемі формування навичок ігрової діяльності у дітей із порушеннями слухового сприйняття, вважаючи цей процес вторинним перед корекцією та освітою, тому ми і звернулися до вивчення цієї проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення особливостей застосування гри як одного з аспектів корекційно-виховної роботи для дітей із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Гра є важливим аспектом корекційно-виховної роботи. Для того щоб досконало вивчити питання ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху, важливо проаналізувати особливості психології та специфіку поведінки дітей з порушеннями слухового сприймання.

Особливості поведінки і психології людей із порушеннями слуху вперше привернули увагу педагогів і лікарів-психіатрів приблизно в середині XIX ст. На початку XX ст. з'являються перші власне психологічні дослідження. Л. В. Занков і І. М. Соловйов зі співробітниками проводять дослідження розвитку сприйняття, пам'яті, мислення і мов дітей з порушеннями слуху. На різних етапах становлення сурдопсихології великий внесок в її розвиток зробили такі вчені, як Н. Г. Морозова, М. М. Нудельман, Т. В. Розанова, А.П. Розова, В. Г. Петрова, Л.І. Тігранова, Ж.І. Шиф та інші [10, с. 58].

В основі сучасного вивчення вітчизняною педагогікою і психологією проблеми порушеного розвитку дитини зі слуховою депривацією є загальнотеоретичні ідеї Л. С. Виготського. Спираючись на системний підхід до аналізу структури дефекту, потрібно оцінювати причинну обумовленість зміни розвитку у такої дитини з урахуванням первинного дефекту, яке обумовлює цілий ряд порушення різних по своєму характеру, силі і значущості. Однак загальним для таких дітей є те, що виниклі на тому або іншому етапі онтогенезу порушення впливають на процес його подальшого розвитку [4, с. 205].

У дослідженнях підкреслюється, що відставання в розвитку дитини виявляється в зміщенні оволодіння провідними видами діяльності відповідно до вікових етапів та їх якісної своєрідності. Нарівні з цим у дитини з порушеннями слухового сприйняття раннього віку спостерігається відставання сенсорного розвитку від рівня дитини того ж віку, що нормально розвивається, у якої практичне орієнтування на властивості предметів розвивається в кінці першого – початку другого року життя.

Названі особливості, на думку сурдопедагогів, зумовлені вторинними дефектами: недорозвиненням діяльності, відставанням в розвитку спілкування з дорослими як мовленнєвого, так і невербального. Нарівні з цим у розвитку дитини можна виділити уповільнення розвитку ряду інших психічних функцій, пов'язаних із первинним порушенням. Відхилення в розвитку окремих психічних функцій впливають на психічний розвиток дитини загалом. Вирішальне значення для розвитку дітей має первинне потенційне збереження інтелектуальної сфери, інших сенсорних і регуляторних систем. При співвідношенні особливостей розвитку дітей з недоліками слухового сприйняття з ходом нормального розвитку можна говорити про те, що у них спостерігається неадекватне формування психологічного досвіду, викликане сенсорним порушенням, відставанням у термінах формування психічних функцій і якісні відхилення в розвитку психічної діяльності загалом [2, с. 128]. Таким чином, розуміння особливостей дефіцитарного розвитку дитини з порушеннями слухового сприйняття сприяє визначенню рівнів порушення розвитку дитини і об'єктивних можливостей корекції порушеного розвитку [там само, с. 72].

Тому основоположна ідея корекції дефіцитарного розвитку – розвиток особистості дитини з порушеним слухом в умовах спеціально організованого педагогічного процесу. Необхідність спеціально організованого виховання і навчання дітей із порушеним слухом доведена значним практичним досвідом.

Особистість дитини – стійка цілісна психологічна структура, що формується і виявляється в діяльності, є динамічною, «відкритою» структурою. Становлення особистості дитини з порушеним слухом, також як і дитини, що чує, проходить довгий шлях: починається в дошкільному віці з того моменту, коли дитина вчиться управляти своєю поведінкою, і найбільш результативно відбувається в шкільному віці у зв'язку із зміною соціального становища дитини, впливу навколишнього середовища. У працях учених підкреслюється, що на розвиток особистості дитини з порушенням слуху впливають характер спілкування, своєрідність особистого досвіду дитини і відношення його до дефекту.

Однак для оволодіння спілкуванням необхідна оптимальна організація виховання й навчання.

Розвиток дитини раннього та дошкільного віку пов'язаний з формуванням предметної, ігрової, образотворчої, конструктивної, трудової діяльності, в процесі яких відбувається пізнання предметів і явищ навколишнього світу, відносин людей, відбувається зародження особистості людини. У дитини формуються ті сторони психіки, від яких надалі будуть залежати успішність її навчальної і трудової діяльності та стосунки з людьми. Повноцінне формування цих видів діяльності у дітей з порушеннями слуху відбувається в процесі цілеспрямованого впливу на них [9, с. 120]. Головною діяльністю дітей є ігрова ді-

яльність, вона є дуже важливою для психічного розвитку дитини. Особливого значення набуває гра для всебічного розвитку і виховання дітей з порушеннями слуху, оскільки саме в процесі гри найбільш ефективно здійснюється фізичний, розумовий, мовленнєвий і моральний розвиток, розвиваються і удосконалюються важливі пізнавальні процеси (сприйняття, уява, мислення, мова, пам'ять), формуються вольові якості дитини, її інтереси, встановлюються взаємовідносини з оточуючими. У грі розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Адже, як зазначав В. Сухомлинський, «Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень, понять про оточуючий світ» [11, с. 98].

Водночас, як справедливо помічено й описано практиками й науковцями, діти із порушеннями слуху мають певні труднощі в організації та здійсненні ігрової діяльності. Так, одним із характерних для ігор моментів є використання у грі предметів, які в житті мають зовсім інше призначення. Наприклад, лінійка використовується в якості термометра чи ножа, деталь конструктора – в якості молотка або ґудзики в якості грошей. Глухі ж діти відчувають труднощі під час заміщення предметів в ігровій діяльності. Навіть предмет, функціонально придатний для ролі замінника, не завжди використовується глухою дитиною. Тобто, погодившись і назвавши кулю помідором, а лінійку – ножем, глуха дитина не «відріже шматок помідора». До уміння заміняти в грі одні предмети іншими і маніпулювати ними згідно з новими ігровими значеннями, таких дітей треба підводити поступово. У чуючих дітей внаслідок розвитку ігрової діяльності ігрові дії стають менш докладними, скорочуються. Таке скорочення дій доповнюється мовою дітей. Так, дитина годує ляльку: дає їй ложку з їжею всього декілька разів і говорить: «Вже поїла». У глухих дітей – навпаки: по мірі оволодіння ігровою діяльністю їхні ігрові дії стають розгорнутішими, повнішими, починають збагачуватись дрібницями, деталями. Саме в цьому й полягають труднощі формування різних сторін особистості дитини з порушеннями слуху через ігрову діяльність.

Основне завдання навчання ігровій діяльності дітей із порушеннями слуху – формування самої діяльності: розвиток інтересу до ігор, навчання дій із іграшками, формування рольової поведінки, вміння використовувати предмети-замінники й уявні предмети та дії, прагнення відображати в іграх дії людей і їхні стосунки, вміння розгортати і збагачувати сюжети ігор.

Задачі морального розвитку пов'язані із можливістю відображення в іграх стосунків людей, норм поведінки. У грі, будуючи сюжети і дії з партнерами, цілком можливо донести до дитини певні норми поведінки і взаємодію з дітьми і дорослими. У колективних іграх дитина вчиться підкоряти свої дії логіці сюжету, контактувати з іншими дітьми, організовувати свою поведінку [7, с. 86].

Розвиток дитини в грі має важливе значення для її розумового виховання. Різна тематика ігор розширює уявлення дітей про оточуючий світ, його об'єкти і явища. Використовуючи іграшки, предмети в грі, дитина засвоює їхні властивості, призначення, спосіб використання. Особливо велику роль в цьому відіграють дидактичні ігри.

Зазначене вище доводить: ігрова діяльність дітей з порушеннями слуху потребує особливого управління з боку дорослих. Без відповідного керівництва і навчання розвиток гри неможливий. Основна мета вихователя – послідовно керувати процесом формування гри кожної дитини і дитячого колективу в цілому. Труднощі керівництва грою дітей з вадами слуху зростають у зв'язку із відсутністю мовленнєвого спілкування (до початку навчання), а пізніше – через обмежене мовленнєве спілкування. Воно максимальне на першому році навчання, коли у дітей ще немає ніяких навичок і мовленнєве спілкування з ними вкрай важке. По мірі навчання дітей ці труднощі згладжуються. Необхідно стежити, щоб діти не повторювали механічно кожного разу однакові ігрові дії. Гра завжди повинна носити творчий характер. Вихователь повинен допомагати дітям розвивати гру, підказувати нові дії, нові ролі, щоб гра кожного разу будувалась по-новому, збагачувалася новими діями.

Головним завданням вихователя в період навчання дітей сюжетно-рольових ігор у закладі дошкільної спеціальної освіти є формування інтересу до гри, бажання гратися, показ способів використання іграшок, навчання маніпулювати ними; формування в них уміння наслідування, виконувати дії з предметами, наслідуючи та самостійно, розвивати у дітей творчу й ігрову уяву, здатність перевтілюватися в образи реальних і казкових героїв, уміння використовувати різноманітні засоби для передачі явищ оточуючої дійсності. У завдання вихователя також входить створення ним умов для виявлення дітьми мовної активності, допомога їм актуалізувати в мові ігровий досвід [3, с. 45].

Серйозна увага повинна приділятися формуванню навичок взаємодії між дітьми в процесі їхніх ігор. Ігри дітей, як вже згадувалося, на другому році навчання не є колективними, оскільки колективний характер гри визначається лише кількістю її учасників. Для того, щоб гра стала колективною, необхідно, щоб дії всіх її учасників були підпорядковані єдиній меті. У дітей цього року навчання немає ще спільного задуму, вони ще не можуть самостійно домовитись один із одним. У цій групі ігри можуть носити колективний характер лише за безпосередньої участі у них вихователя, який спрямовує хід гри, допомагає дітям домовитися.

У процесі ігор вихователь не повинен допускати конфліктів, які виникають дуже часто між дітьми через те, що їм важко домовитись між собою, а регулювати їхні відношення. Свої зусилля вихователь повинен спрямовувати на те, щоб зробити ігри дітей тривалими і стійкими. Інколи діти з порушеннями слуху, не маючи відповідного задуму гри або не вміючи реалізувати, розвинути його, перестають гратися, не доводять гру до кінця. Саме в таких випадках вихователь повинен негайно включитися в гру, заохотити дітей, підказати якусь нову дію, допомогти розгорнути її сюжет [5, с. 7]. Тільки такі ігри приносять дітям користь, сприяють формуванню в них стійких інтересів, позитивно впливають на виховання моральних установок.

Завдання формування ігрової діяльності – головне завдання навчання ігрової діяльності дошкільників із порушеннями слуху – формування самої діяльності: розвиток інтересу до ігор, навчання діям з іграшками, формування рольової поведінки, вміння використовувати предмети-замінники та уявні предмети і дії, прагнення відображати в іграх дії людей та їх відносини, уміння розгортати і збагачувати сюжети ігор. Діти з порушеннями слуху довго засвоюють значення слів, які позначають почуття, емоції людей, тому важливо забезпечити уточнення значення цих слів у побуті, на заняттях з ознайомлення з навколишнім і розвитку мовлення.

Гра для дітей дошкільного віку – найулюбленіший, бажаний і цікавий вид діяльності. Недарма педагоги вважають гру вершиною дитячого щастя і запорукою психічного та фізичного здоров'я, комфортності [3, с. 168].

Усе вищезазначене доводить, що в житті дитини з порушеним слухом роль гри не менш важлива, ніж для дошкільника зі збереженою слуховою функцією, для якого вона є основою для розвитку уяви, образного мислення, мовленнєвого спілкування. За правильного і послідовного керівництва дорослих гра стає важливим засобом корекційно-виховного процесу розвитку глухих і слабочуючих дітей. Через формування і збагачення предметної та ігрової діяльності можна впливати на ті сторони розвитку дитини, які страждають унаслідок зниження слуху. У процесі гри діти вступають у контакт із приводу іграшок, тому тут найбільш мотивовано й природно може бути організовано їх спілкування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, гра як вид діяльності спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті у праці та повсякденній життєдіяльності людей. У грі дитина пізнає навколишній світ, розвиваються її мислення, мова, почуття, воля, формуються взаємовідносини з однолітками, відбувається становлення самооцінки і самосвідомості, довільність поведінки. Розвиток дитини з порушеннями слуху в грі відбувається, перш за все, за рахунок різноманітної спрямованості її змісту. На основі знань загальної і спеціальної педагогіки та психології вихователь повинен, орієнтуючись на реальні можливості дитини з недоліками слухового сприйняття, відповідно до мети соціального виховання, спланувати виховний процес, роботу з дітьми. У кожному вихованці із порушеннями слуху вихователь повинен бачити передусім особистість, діяти зі знанням справи, застосовуючи правильні, ефективні методи виховної роботи, на вивчення яких і спрямуємо нашу подальшу роботу у цьому напрямі.

Список літератури:

1. Базилевська В.М. Языковые игры в школе глухонемых детей. Москва : Учпедгиз, 1967. 127 с.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. Москва : АПН РСФСР, 1963. 263 с.
3. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевой игре. Москва : Педагогика, 1975. 187 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. Москва : Просвещение, 1995. 527 с.
5. Газман О.С. О понятии детской игры. *Игра в педагогическом процессе : сб. тр.* Новосибирск, 1989. С. 3–10.
6. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 170–178.
7. Дошкольное воспитание аномальных детей : кн. для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; [под ред. Л.П. Носковой]. Москва : Просвещение, 1993. С. 92–104.
8. Основы специальной психологии : Учебная помощь для студентов средних педагогических заведений / Л.В. Кузнецова и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. Москва : Академия, 2003. 318 с.
9. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. Москва, 1976. 327 с.
10. Сурдопедагогика / под ред. М.И. Никитиной. Москва, 1989. 452 с.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 95–98, с. 176–185.

References:

1. Bazilevs'ka, V.M. (1967). Yazykovyye igry v shkole glukhonemykh detey [Language games at school for deaf children]. Moscow: Uchpedgiz. (in Russian)
2. Boskis, R.M. (1963). Glukhiye i slaboslyshashchiye deti [Deaf and hard of hearing children]. Moscow: APN RSFSR. (in Russian)
3. Vygodskaya, G.L. (1975). Obucheniye glukhikh doshkol'nikov syuzhetno-rolevoy igre [Teaching deaf preschoolers to role-play]. Moscow: Pedagogika. (in Russian)
4. Vygotskiy, L.S. (1995). Problemy defektologii [The problems of Defectology]. Moscow: Prosveshcheniye. (in Russian)
5. Gazman, O.S. (1989). O ponyatii detskoy igry [On the concept of children's play]. Igra v pedagogicheskom protsesse. Novosibirsk: Novosibirsk State Design Institute, pp. 3–10. (in Russian)
6. Golovchits, L.A. (2001). Doshkol'naya surdopedagogika: Vospitaniye i obucheniye doshkol'nikov s narusheniyami slukha [Preschool deaf pedagogy: Education and training of preschoolers with hearing impairments]. Moscow: VLADOS, pp. 170–178. (in Russian)
7. Noskova, L.P., Sokolova, N.D., & Gavrilushkina, O.P. (1993). Doshkol'noye vospitaniye anomal'nykh detey: kn. dlya uchitelya i vospitatelya [Preschool education of abnormal children: book. for teacher and educator]. Moscow: Prosveshcheniye, pp. 92–104. (in Russian)
8. Kuznetsova, L.V. (ed.) (2003). Osnovy spetsial'noy psikhologii: Uchebnaya pomoshch' dlya studentov srednikh pedagogicheskikh zavedeniy [Fundamentals of Special Psychology: Educational Aid for Students of Secondary Pedagogical Institutions]. Moscow: Akademiya. (in Russian)
9. Zaporozhets, A.V., & Usova, A.P. (ed.) (1976). Psikhologiya i pedagogika igry doshkol'nika [Psychology and pedagogy of preschooler play]. Moscow: Prosveshcheniye. (in Russian)
10. Nikitina, M.I. (ed.) (1989). Surdopedagogika [Deaf pedagogy]. Moscow: Prosveshcheniye. (in Russian)
11. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). Sertse viddaiu ditiam. Vybrani tvory: v 5 tomakh [I give my heart to children. Selected works: in 5 volumes]. Kyiv: Radianska shkola, vol. 3, pp. 95–98, pp. 176–185. (in Ukrainian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-7
УДК 37.032

Зимівець Н.В.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ЛІДЕРСТВО ЯК ПІДҐРУНТЯ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ «РІВНИЙ-РІВНОМУ»

Анотація. У статті розглянуто проблему лідерства як підґрунтя моделі «рівний – рівному». Вказується, що ця модель може бути універсальним механізмом, який допомагає людині оволодіти необхідними їй моделями соціального співіснування, навичками суспільної поведінки, придбати необхідні вміння для успішного життєствердження. Детально розглянута класифікація підходів до розуміння і дослідження лідерства. Автором розкрито особливості моделі «рівний – рівному» як такої, що базується на використанні знань, досвіду і авторитету особистості, здатної до поширення інформації в соціальній групі людей, рівних за якоюсь певною ознакою. Надана схема лідерства та розкриті її складові: критерії лідерства, процедури лідерства тощо. У статті наголошено, що лідерство характеризується домінуванням одного з трьох компонентів взаємодії – ділового, емоційного та інформаційного, із них звертається увага на важливі компоненти лідерства в моделі «рівний – рівному», а саме: емоційний та інформаційний. Визначено навички, які формуються у сучасної особистості, необхідні для лідерства за моделлю «рівний – рівному».

Ключові слова: лідерство, лідер, модель, «рівний-рівному», цінність, особистість.

Zymivets Nataliya
Oles Honchar Dnipro National University

LEADERSHIP AS THE BASIS OF THE «PEER TO PEER» MODEL

Summary. The article considers the problem of leadership as the basis of the «peer to peer» model. The author points out that this model can be a universal mechanism that helps a person to master necessary models of social coexistence, skills of social behavior, to acquire the necessary skills for successful life. The «peer-to-peer» model is based on the principle of interaction, information transfer and is a technology of pedagogical influence, a method of forming a personality capable of making decisions independently. The author notes that today the national educational system is in the process of finding adequate requirements for modern life, guidelines and forms of education. That is why the peer-to-peer model is based on the ideas of reforming the national education system for the development of leadership, organizational, social components of a modern personality. The skills of a modern personality that are necessary for leadership according to the «peer-to-peer» model are identified. The paper thoroughly considers the classification of approaches to leadership understanding and research. The author covers the features of the «peer-to-peer» model as the one the is based on the use of knowledge, experience and authority of a person capable of spreading information in a social group of people equal in some way. The paper suggests a scheme of leadership and its components: criteria of leadership, procedures of leadership, etc. The article emphasizes that leadership is characterized by the dominance of one of the three components of interaction – business, emotional and informational, among them attention is given to such important components of «peer-to-peer» leadership model as emotional and informational. The article identifies skills that are formed in the modern personality necessary for «peer-to-peer» leadership model. The author is of the opinion that formation and development of leadership skills is possible through education and self-study, motivation, training and practical experience, and the choice of peer-to-peer model will largely determine the degree of professional, personal and social self-realization of a leader.

Keywords: leadership, leader, model, peer-to-peer, value, person.

Постановка проблеми. Сьогодення об'єктивно вимагає нових підходів до соціального розвитку особистості. При цьому значне місце відводиться вибору особистістю системи життєвих цінностей, формуванню власних мотивів діяльності, визначенню інтересів, розвитку лідерських та організаторських здібностей, які забезпечували б самоствердження людини в суспільстві.

Універсальним механізмом, який допомагає людині оволодіти необхідними їй моделями соціального співіснування, навичками суспільної поведінки, придбати необхідні вміння для успішного життєствердження може бути модель «рівний – рівному». Оскільки участь людей в просвітницькій роботі є однією із найважливіших умов формування лідерських якостей особистості, означена тема на сучасному етапі розвитку українського суспільства вкрай важлива.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою феномену лідерства займаються вже не одне десятиліття. Так концептуальний підхід до дослідження феномену лідерства здійснили Г. Тард, Г. Лебон, детальним вивченням мікросередовища функціонування лідера займалися Богардус, Сміт, Крюгер. Г. Хоманс вважав лідера «інструментом» або однією із функцій групи, а М. Грегор вказував, що лідер здатен задовольнити потреби групи. Представниками універсальної, синтетичної теорії лідерства були Б. Басс, Ф. Фіддлер, З. Холландер і Дж. Джуліа На сучасному етапі проблемою вивченням феномену лідерства займаються такі вчені, як: В. Анненкова, Г. Атаманчук, В. Афанасьєв, В. Бакуменко, О. Бандурка, І. Василенко, Б. Візіров, М. Гаман, В. Голуб, В. Гончаров, Н. Гончарук, П. Журавльов, Н. Зимівець, В. Іванов, С. Князєв, В. Куйбіда, О. Копиленко, Н. Нижник, В. Олуйко, Л. Пашко, С. Серьогін, О. Турчинов, В. Цветков, В. Черепанов та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час не вирішеною залишається проблема лідерства у контексті освітньої моделі «рівний-рівному».

Мета статті полягає у розкритті змісту поняття лідера та інноваційних поглядів на структуру терміну у контексті моделі «рівний-рівному» як одного з інноваційних напрямків для підвищен-

© Зимівець Н.В., 2020

ня професійної конкурентоздатності фахівців освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах розвитку освіти важливим фактором стає розвиток потенціалу особистості. Сучасні умови потребують від кожної людини не лише високого рівня професіоналізму, але й наявності постійної готовності збагачувати та оновлювати свої знання, уміння. Ефективне функціонування освітньої системи залежить не лише від її організаційної структури, зовнішніх факторів, але і від особистих характеристик фахівців, зокрема від рівня розвитку їх лідерських якостей. Однозначного визначення феномена лідерства, що задовольняє всіх дослідників, не існує. Кожна з моделей прочиняє лише одну з граней цього феномена.

Розглянемо класифікацію підходів до розуміння і дослідження лідерства [8]:

1. Лідерство як центр групових інтересів і процесів. У цій концепції лідер розглядається як духовно-емоційний центр групи, що визначає її структуру, атмосферу, ідеологію і групові процеси.

2. Лідерство як прояв особистісних рис. Основною ідеєю даного підходу є переконання, що лідер володіє певними якостями, що відрізняють його від інших і дозволяють йому успішно домагатися і утримувати лідерські позиції. (лідер як індивід, що ввібрав у себе найбільшу кількість бажаних особистісних якостей, лідерство як комбінація таких характеристик індивіда, котрі підштовхують інших до виконання поставленого завдання).

3. Лідерство як мистецтво досягнення згоди. Лідерство це здатність лідера організувати людей на ефективну співпрацю, можливість індивіда впливати на послідовників і досягати лояльності, поваги і співпраці з їхнього боку.

4. Лідерство як дія і поведінка. У цій концепції акцент робиться на поведінкових аспектах лідерства, в тому числі діях, які здійснюються лідером для управління та координації роботи групи. Лідерство – поведінка індивіда, спрямована на управління діяльністю групи.

5. Лідерство як інструмент досягнення мети та результату. Лідерство м бути визначено на основі ефективного впливу індивіда на дії послідовників по досягненню спільної мети групи. Таким чином, в цьому підході визнається інструментальна цінність лідера як засобу інтеграції членів групи і формування узгодженості їх дій для отримання бажаного результату.

6. Лідерство як результат групової взаємодії. Лідерство розуміється як ефект і результат групової взаємодії, в процесі якого люди добровільно об'єднуються навколо більш успішної людини, відчуваючи в ній особисту зацікавленість і визнаючи, що вона є важливим носієм цілей, програм і методів дії, а також цінностей і норм групи.

7. Лідерство як вміння переконувати. Тут підкреслюється відмінність між лідерством і управлінням. Якщо останнє, з точки зору прихильників цього підходу, є мистецтвом примусу і використання сили для того, щоб змусити людей слідувати в певному напрямку, то лідер керує за допомогою переконання і заохочення. Суть лідерства полягає в управлінні людьми за допомогою сили переконання і спонукання, а не за допомогою примусу.

8. Лідерство як здійснення впливу. У даній концепції лідерство розглядається як процес впливу на діяльність групи в цілому і окремих послідовників зокрема. Відповідно до цієї концепції, лідери в процесі взаємодії впливають на своє близьке оточення, групу, організацію, соціальні інститути або на суспільство в цілому (якщо мова йде про політичне лідерство). Лідерство – це процес надання впливу на діяльність групи для досягнення спільної мети.

9. Лідерство як владні відносини. Лідерство (в першу чергу політичне) – влада, здійснювана одним або кількома індивідами, з щоб спонукати членів нації до дії. При цьому лідер, будучи ініціатором взаємодії, стимулює послідовників та встановлює над ними контроль, змінюючи при цьому їх первинні наміри.

10. Лідерство як результат рольової диференціації. Відповідно до цієї концепції, всі члени суспільства, а також групи та громадські організації займають певне місце в системі соціальної ієрархії, і кожен учасник взаємин лідерства-підпорядкування відіграє певну роль. Відповідно, лідерство може розглядатися як рольова диференціація, в основі якої лежить процес взаємодії і взаємовпливу.

11. Лідерство як ініціація і конструювання структури групи. Лідерство – процес, який породжує і підтримує рольову структуру групи. Можна сказати, що лідер прагне змінити поведінку послідовників і розвинути їх потреби таким чином, щоб сконструювати певну структуру групи, легітимізує його лідерський статус.

12. Лідерство як бачення перспективи. Головна відмінність лідера від послідовників полягає в тому, що він володіє баченням перспективи, завдяки чому розвиває і визначає діяльність своєї групи. Послідовники орієнтуються у своїх діях на лідера тільки тоді, коли він спрямований у майбутнє, бачить перспективу, знає, куди йти, має привабливі для послідовників плани і знання, як їх реалізувати.

13. Лідерство як слідування особливим цінностям. Прихильність лідера особливим, найбільш привабливим для послідовників цінностям є основою його авторитету, тобто є важливим визначальним лідерство фактором. Для успішного керівництва лідеру недостатньо прийняти цінності групи і стати їх носієм. Він повинен дотримуватися того, що в сучасному світі отримало назву «політкоректного поведінки», особливо якщо це організаційний чи політичний лідер.

Найбільш важливими сутнісними характеристиками феномена лідерства є [8]:

1. Лідер – той, хто має послідовників. Саме наявність послідовників відрізняє лідерів від не-лідерів. За лідером слідують віддані йому люди. Ніхто не стає лідером доти, поки не знаходить послідовників.

2. Лідерство – результат взаємодії. Якщо лідерам необхідні послідовники, значить, лідерство не зводиться тільки до проблеми особистості лідера, а скоріше є продуктом відносин між лідером і послідовниками. Зрештою інші люди помічають в першу чергу дії і вчинки лідера і на цій основі формують своє сприйняття його рис.

Сьогодні національна освітня система перебуває в процесі пошуку адекватних вимог до сучасного життя, орієнтирів і форм організації навчання. Саме тому модель «рівний – рівному» виходить з ідей реформування національної системи освіти на розвиток лідерських, організаційних, соціальних складових сучасної особистості. Поняття «рівний-рівному» розкриває неформальний шлях поши-

рення інформації та передачі досвіду в суспільстві, супроводжує історичний розвиток людства, мабуть, з моменту його виникнення. Модель «рівний – рівному» базується на принципі взаємодії, передачі інформації і є технологією педагогічного впливу, методом формування особистості, здатної приймати рішення самостійно. Отже, суть поняття «рівний – рівному» полягає у поширенні інформації в соціальній групі людей, рівних за якоюсь певною ознакою.

Розглянемо лідерство як підґрунтя моделі «рівний – рівному» (рис. 1).

Лідерство характеризується домінуванням одного з трьох компонентів взаємодії – ділового, емоційного та інформаційного. Зупинимось на важливих компонентах лідерства в моделі «рівний – рівному», а саме емоційному та інформаційному. Емоційне лідерство виникає в неформальних соціальних групах на основі людських симпатій – привабливості лідера як учасника міжособистісного спілкування. Емоційний лідер викликає у людей довіру, випромінює доброту, вселяє впевненість, знімає психологічну напруженість, створює атмосферу психологічного комфорту. Емоційний лідер – це людина, до якої кожен у групі може звернутися за співчуттям.

Інформаційне лідерство визначається тим, що його суб'єкт багато що знає, може пояснити і допомогти знайти потрібну інформацію.

Найкращим буде лідер, що поєднує всі три якості, але такий універсальний лідер зустрічається рідко. Найчастіше, однак, зустрічається поєднання двох компонентів: емоційного і ділового, або інформаційного і ділового.

3. Лідерство засноване на авторитеті. Авторитет має психологічну природу і формується на основі спільної зацікавленості послідовників в керівнику та їх переконаності в його особливих (як мінімум, необхідних для них) здібностях. Володіння авторитетом дає лідеру право на прийняття рішень в умовах спільної діяльності. У цьому значенні поняття «авторитет» прямо пов'язане з лідерством, але не обов'язково з формальним керівництвом. Авторитетом може володіти індивід, що не наділений посадовими повноваженнями, але володіє високим ступенем референтності для оточуючих.

4. Лідерство формується в процесі дискретних подій - актів лідерства. Процес лідерства складається з актів лідерства, тобто подій, що мають початок і кінець. На думку У. Бланка, сфери взаємодії лідера і послідовників виникають, досягають зрілості і завершуються. Ці сфери оживають щоразу, коли зустрічаються лідер і послідовник, тим самим вони відбуваються як дискретні взаємодії. Якщо лідер здійснює множинні акти-події лідерства, то його положення може здаватися стабільним. Однак у більшої частини подій, що підтверджують факт лідерства, короткий термін дії. Ці події являють собою короткі взаємодії лідера і послідовників в особливих обставинах.

5. Лідерство засноване на неформальному впливі. Лідер впливає на послідовників, але його ресурс впливу має виражений неформальний компонент. Він не може бути заснований на повинності, необхідності дотримання підлеглими статутів та посадових інструкцій. Не можна змусити інших слідувати за лідером. Це можливо у разі керівництва, але не лідерства. На відміну від керівництва, лідер не наказує, а пропонує.

6. Лідерство – продукт сприйняття і свідомості. Лідерство когнітивна «конструюється» в міру того, як певні вчинки асоціюються з уявленням про лідерську поведінку. Тобто, для успішності становлення в якості лідера в конкретній соціальній групі необхідно вивчати якості, які члени цієї групи сприймають як лідерські, і фактори, що розглядаються ними, коли вони приписують певні результати лідерству.

Кожна людина може визначити свою і чужу придатність до лідерства за допомогою наступних восьми критеріїв [8]:

1. Безперервне самовдосконалення. Ви шукаєте способи самовдосконалення: читаєте, задаєте питання, проходите додатковий курс навчання. На , для більшості людей характерна тенденція обмежуватися вчорашніми знаннями, а не виховувати в собі дух безперервного самовдосконалення. Однак «якщо ви самі не вдосконалюєте себе, то вам важко спонукати інших зайнятися цим».

2. Орієнтація на служіння іншим. Ви орієнтовані на надання послуг, незалежно від того, як ви заробляєте собі на життя. Іншими словами, ви питаєте себе, що потрібно іншим, а не тільки що потрібно вам.

3. Випромінювання позитивної енергії, доброзичливість і ухилення від сприйняття негативної енергії і конфліктів.

4. Віра в інших. Ви захищаєте їх, бачите цінність, доброту і потенційні можливості.

5. Раціональний розподіл часу і зусиль. Ви намагаєтеся оптимально розподілити своє життя між роботою, домом і суспільством.

6. Внутрішня впевненість, оптимізм, свіжий погляд на події, сприйняття життя як пригоди.

7. Самокритичність, толерантність (терпимість), визнання заслуг інших і їх рівного права на самовираження. Ви цінуєте відмінності. Ви розумієте, що ваш метод не є «єдино правиль-

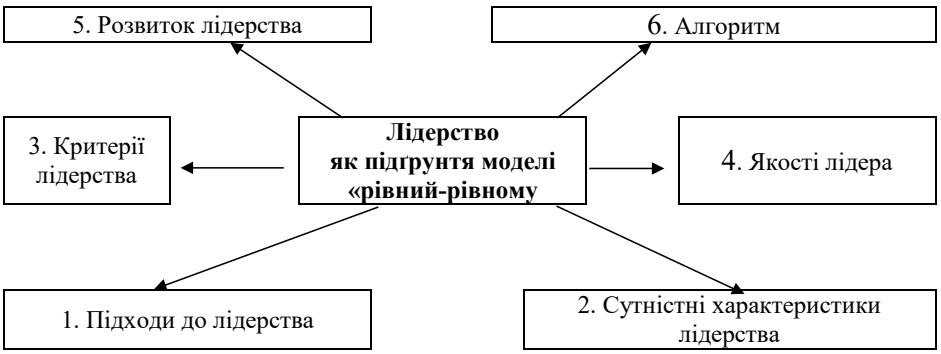

Рис. 1. Блок-схема

ним», і розглядаєте нові альтернативи як захоплюючі, а не як загрозливі вам.

8. Турбота про фізичне здоров'я, інтелектуальний і духовний розвиток.

Здатність до лідерства, як і будь-яка інша здатність являє собою систему якостей особистості.

Серед фахівців до цих пір не завершена дискусія про те, є формування лідерства керованим або це стихійний у своїй основі процес. Незважаючи на відсутність однозначної відповіді на дане питання, наявні теоретичні і практичні педагогічні розробки дозволяють говорити про управління лідерством, його розвиток.

Розвиток лідерства – цілеспрямоване формування і поглиблення відповідних якостей і навичок.

Даний аспект проблеми управління лідерством враховує можливості більшою чи меншою мірою формувати і розвивати лідерські здібності шляхом навчання і самонавчання, мотивування, тренінгів та практичного досвіду. Для розвитку лідерства використовується ряд процедур, теоретичним обґрунтуванням яких тією чи іншою мірою є розглянуті раніше теорії лідерства. Їх використання допомагає «стати лідером», знайти визнання групи, колективу.

Ці процедури такі:

– вироблення особистої умотивованості, сталого бажання бути лідером, впевненості в собі, готовності приймати рішення і брати на себе відповідальність, послідовності та наполегливості в реалізації спільних цілей, свідомості власної сили, віри у досягнення мети, ентузіазму і т.п.

– розвиток індивідуальних інтелектуальних і моральних лідерських якостей.

До таких якостей відносяться перш за все професійна компетентність; порядність (чесність, дотримання моральних норм), без якої важко завоювати авторитет; розвинений інтелект, який проявляється в аналітичності, швидкості розуміння суті проблеми, гнучкості розуму, передбачливості, умінні планувати і ставити цілі і т. д.;

– забезпечення соціальної компетентності лідера і його доброзичливості у відносинах з членами групи. Це передбачає культуру спілкування, уміння ясно і чітко висловлювати думки, коректно вислуховувати співрозмовника, робити зауваження, давати поради, уважність, повага гідності інших людей, вміння розуміти їх, перейматися їхніми турботами і проблемами, надавати їм підтримку тощо;

– придбання вміння і навичок швидко і правильно оцінювати ситуацію, знати і враховувати особливості, інтереси, запити і очікування всіх членів групи.

– важлива для лідерства і правильна оцінка ситуації, своїх сил і можливостей групи. Без цього успіх групової діяльності не досяжний.

Таким чином, участь у навчанні за моделлю «рівний – рівному» формує у сучасної особистості навички, необхідні для лідерства, а саме:

– ефективного спілкування (які відпрацьовуються на формальному (проведення занять) і неформальному (особистісному) рівнях);

– усвідомлення власної індивідуальності;

– розуміння, врахування та поваги індивідуальності та неповторності інших людей;

– самостійного прийняття рішення, самоконтролю власної поведінки, самоповаги, самоусвідомлення;

– вміння пристосовуватися до змін соціального середовища;

– здійснювати рефлексивну та самооціночну діяльність, цілепокладання, що є одними із складових «Я-концепції» особистості.

У результаті розгляду проблеми лідерство як підґрунтя моделі «рівний – рівному» можемо зробити висновок, що для лідерства характерним є те, що процес становлення людини як лідера тісно пов'язаний з її особистісним розвитком, який включає усвідомлення її життєвих цінностей, свідомий вибір життєвої позиції, стилю поведінки, спілкування з людьми. Такий вибір зумовлений, з одного боку, цінностями й ідеалами, притаманними сучасному суспільству, а також сприйняттям лідером та відповідністю його власним поглядам, життєвим цілям і цінностям. Тому вибір моделі «рівний – рівному» значною мірою визначатиме міру професійної, особистісної й соціальної самореалізації лідера, його життєвий успіх.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці і реалізації заходів з розвитку лідерського потенціалу серед здобувачів вищої освіти.

Список літератури:

1. Ананченко М.Ю. Сущность и источники лидерства. *Вестник Поморского университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки*. 2005. № 1. С. 47–54.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
3. Бордунос К.А. Обучение лидерству. *Персонал-микс*. 2007. № 1. С. 24–25.
4. Воробьев А., Чуркин А., Сигневич С. Законы лидерства. *Управление персоналом*. 2007. № 12. С. 17–21.
5. Журавель Т.В., Лях Т.Л., Спіріна Т.П. та ін. Потенціал волонтерства та лідерства у здійсненні профілактики ВІЛ та ризикованої поведінки на базі професійно-технічних навчальних закладів : навч.-метод. посібник / за ред. Т.В. Журавель, Т.Л. Лях. Київ : ФО-П Буря О.Д., 2014. С. 19–39.
6. Лещук Н.О., Савич Ж.В. Програма факультативного курсу «Сприяння просвітницькій роботі «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» : навч.-метод. посіб. Київ : Наш час, 2007. 52 с.

References:

1. Ananchenko, M.Iu. (2005). Sushchnost y ystochnyky lyderstva. *Vestnyk Pomorskoho unyversyteta. Seryia: Humanytarnye y sotsyalnye nauky*, no. 1, s. 47–54.
2. Bendas, T.V. (2009). Psykholohyia lyderstva : uchebnoe posobye. Sankt-Peterburh: Pyter, 448 s.
3. Bordunos, K.A. (2007). Obuchenye lyderstvu. *Personal-myks,* no. 1, s. 24–25.
4. Vorobev, A., Churkyn, A., & Syhnevych, S. (2007). Zakony lyderstva. *Upravlenye personalom,* no. 12, s. 17–21.
5. Zhuravel, T.V., Liakh, T.L., Spirina, T.P. ta in. (2014). Potentsial volonterstva ta liderstva u zdiisnenni profilaktyky VIL ta ryzykovanoi povedinky na bazi profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: navch.-metod. posibnyk / za red. T.V. Zhuravel, T.L. Liakh. Kyiv: FO-P Buria O.D., s. 19–39.
6. Leshchuk, N.O., & Savych, Zh.V. (2007). Prohrama fakultatyvnoho kursu «Spryiannia prosvitnytskii roboti «rivnyi – rivnomu» sered molodi Ukrainy shchodo zdorovoho sposobu zhyttia»: navch.-metod, posib. Kyiv : Nash chas, 52 s.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-8
УДК 376.37

Ісаченко В.О.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;
Департамент охорони здоров'я населення ДМР

КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ-ДИЗАРТРИКАМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Розглянуто проблему ефективності корекційно-логопедичної роботи з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку із застосуванням в корекційно-розвивальних занять, направлених на усунення порушень мовленнєвого розвитку, а саме дизартрії. Описано результати емпіричного дослідження з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, яке було проведено з метою діагностики рівня їх мовленнєвого розвитку та визначення напрямів корекційно-логопедичної роботи. Було виявлено, що обмежені можливості мовленнєвої комунікації цієї категорії дітей супроводжуються зниженням мотиваційно-потребової сфери спілкування, труднощами реалізації мовленнєвих засобів, невиразністю міміки обличчя та рухів рук, що пояснюється структурою дефекту означеного мовленнєвого порушення. Результати дослідження дали змогу зробити висновок, що завдяки систематичній та професійно спланованій корекційно-логопедичній роботі процес корекції дизартрії у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку проходить більш успішно та його можливо скорегувати.

Ключові слова: діти дошкільного віку, затримка психічного розвитку, дизартрія, корекційно-розвивальна робота, емпіричне дослідження.

Isachenko Viktoriya
Oles Honchar Dnipro National University;
The Public Health Department of the Dnipro City Council

CORRECTIONAL AND SPEECH THERAPY WITH DYSARTHRIC CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Summary. The paper dwells upon the problem of correctional and speech therapy efficiency with dysarthric children of preschool age with mental retardation in the framework of correctional and developmental classes aimed at eliminating speech development disorders, namely dysarthria. The article describes the results of an empirical study of preschool dysarthric children with mental retardation, which was conducted to diagnose their speech development level and determine the directions of correctional and speech therapy. The study involved 31 preschool children with mental retardation. The survey was conducted individually with the obligatory use of game activities and various didactic material. It was found that the limited ability of speech communication of this category of children is accompanied by a decrease in motivational and demanding sphere of communication, difficulties in implementing speech, inexpressive mimics and hand movements due to peculiarities of this speech disorder. The close relationship between speech development, sensory functions, motor skills and intelligence has determined the need to correct speech disorders in children with dysarthria in combination with stimulating the development of all its aspects, sensory and mental functions, thereby forming speech as an integral mental activity. The solution to this problem was the introduction of special classes on the correctional and developmental program called «Zvukarik». The results of the study allowed us to conclude that due to systematic and professionally planned correctional and speech therapy, the process of dysarthria correction in preschool children with mental retardation is more successful and can be corrected. Dysarthria with mental retardation requires a number of measures to correct several disorders at the same time, which slows down the work of a specialist and may negatively affect the motivation to work of both the child and his parents, which are an integral part of the correction process. Thus, we can conclude that complex correctional and developmental work using the program called «Zvukarik» will be useful in the practical activities of speech therapists and speech therapists' assistants, because it has proven its validity and effectiveness.

Keywords: preschool children, delayed mental development, dysarthria, correctional and developmental work, empirical research.

Постановка проблеми. В останні роки відмічається тенденція до зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, значну частину серед яких займають дошкільники із затримкою психічного розвитку. Затримка психічного розвитку (ЗПР) дітей дошкільного віку полягає в недостатності загального обсягу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, недостатній інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкій насичуваності інтелектуальною діяльністю [3].

У системі мовленнєвих порушень дизартрія є тяжкою вадою мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку; подолання цієї проблеми передбачає складну взаємопов'язану медико-психолого-логопедичну роботу [6]. Виховання та корекція розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, у яких виявлено дизартрію, є складовою частиною системи спеціальної педагогічної освіти і вирішує завдання виховання їх відповідно до вікових, індивідуально-психологічних і мовленнєвих особливостей. Усе це вимагає перегляду методів і форм корекційно-логопедичної роботи із зазначеною категорією дітей (С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Приходько, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) [5; 6; 7; 10; 12].

© Ісаченко В.О., 2020

Отже, значна тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, у яких виявлено дизартрію, незначна кількість наукових досліджень з означеної проблеми, а також необхідність удосконалення системи навчання та виховання цієї категорії дітей дає підстави вважати обрану тему дослідження актуальною для сучасного розвитку логопедії та спеціальної освіти взагалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В роботах провідних науковців, таких як Л. Бартенєва, В. Бондарь, Р. Боскіс, Г. Каше, С. Конопляста, Р. Левіна, В. Лубовський, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічева, Г. Чіркіна, М. Шевченко, М. Шеремет та ін., досліджувалися психолого-педагогічні особливості дітей із ЗПР [5; 6; 7; 10; 12]. Питанням формування мовлення та принципам організації мовленнєвої діяльності дітей присвячені теоретичні та методичні праці дефектологів А. Богуш, Л. Калмикової, Е. Короткової, Є. Соботович, О. Ушакової, Л. Федоренко, Л. Фомічової, М. Шеремет та ін.); праці таких зарубіжних вчених, як Ж. Піаже, Е. Еріксон, Дж. Чейпі та ін. Аспекти вирішення проблеми корекції дизартрії знаходять відображення у працях О. Архіпової, І. Кареліної, Л. Лопатіної, О. Мастюкової, Л. Мєлєхової, О. Панченко, О. Правдіної, К. Семенової, Н. Серебрякової, О Токарєвої та ін. [5; 6; 7; 10; 12]. Науковцями цих досліджень доведено, що процес корекційно-логопедичної роботи з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку відіграє вирішальний вплив на розвиток їх мовлення та обумовлює необхідність подальшого розвитку різноманітних підходів до корекційної допомоги таким дітям.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час не вирішеною залишається проблема ефективної групової корекційно-логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Мета статті полягає у тому, щоб дослідити вплив корекційно-логопедичної робота з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Успішність корекційно-логопедичної роботи залежить від урахування специфіки психологічних особливостей дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Затримка психічного розвитку характеризується як межовий стан між нормою та порушенням онтогенезу, якому властиві негрубі недоліки інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що виявляється в зниженні навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому. Такий стан визначається як порушення темпу психічного розвитку, коли окремі психічні функції (пам'ять, увага, мислення, емоційно-вольова сфера) відстають від прийнятих психологічних норм даного віку. ЗПР, як психолого-педагогічний діагноз ставиться в дошкільному віці [3].

Сьогодні досить гострою проблемою логопедичної галузі є проблема дизартрії та нагальність її корекції у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Це зумовлено необхідністю: по-перше, подолання наявних вторинних порушень мовлення в структурі дизонтогенезу – дизартрій; по-друге, формування на цьому підґрунті ключової комунікативної компетентності через розвиток основних предметних компетентностей: мовної, мовленнєвої, читацької, соціокультурної. Тобто, повноцінний розвиток особистості із затримкою психічного розвитку, яка має дизартрію, вимагає пошуку найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети. Існуючий розвиток сучасної корекційної педагогіки, логопедії, неоднорідність та багатобічність мікропроявів порушень психо-мовленнєвого розвитку у дітей визначають необхідність не тільки комплексного підходу до корекційно-логопедичної роботи, але і впровадження нових, цікавих, доступних та дієвих методів [9].

З метою дослідження впливу корекційно-логопедичної роботи з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку було організовано та проведено емпіричне дослідження на базі комунального підприємства «Психоневрологічний центр медико-соціальної реабілітації дітей з тяжкими розладами мовлення та ураженнями центральної нервової системи» Дніпропетровської обласної ради (м. Дніпро, вул. Батумська, 62). У дослідженні взяли участь діти-дизартрики дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: 15 дітей – експериментальна група (ЕГ), 16 дітей – контрольна група (КГ).

На першому (констатувальному) етапі дослідження нами було проведено вивчення стану та зроблена первинна діагностика мовленнєвого розвитку у дітей обох груп за допомогою обраних методик дослідження: методика «Обстеження будови та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової; методика «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої; методика «Обстеження звуковимови» О. Ушакової; методика «Обстеження словника» В. Клименко.

Дані методик дозволяють визначити стан мовленнєвого розвитку дітей-дизартриків із ЗПР, проаналізувати особливості їх емоційного стану, виявити слабкі сторони мовленнєвого процесу.

Обстеження проводилося індивідуально із обов'язковим використанням ігрових фрагментів і різноманітного дидактичного матеріалу. Також під час констатувального етапу дослідження ми вели спостереження за дітьми-дизартриками дошкільного віку із ЗПР, відмічали їх слабкі та сильні сторони, звертали увагу, на що треба буде зважати під час укладання завдань в корекційно-розвивальній програмі та в корекційній роботі.

Емпіричні дані дослідження за методикою «Обстеження будови та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Емпіричні дані діагностики за методикою «Обстеження будови та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової на констатувальному етапі дослідження, %

Група	Високий	Середній	Низький
ЕГ	13,4	33,25	53,35
КГ	6,25	31,25	62,5

У результаті проведеного дослідження на констатувальному етапі в експериментальній групі за діагностичною методикою «Обстеження будови

та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової високий рівень будови та моторики артикуляційного апарату виявлено у 2 дітей-дизартриків дошкільного віку (13,4 %), середній рівень – у 5 дітей-дизартриків дошкільного віку (33,25 %), низький рівень – у 8 дітей-дизартриків дошкільного віку (53,35 %). У контрольній групі за діагностичною методикою «Обстеження будови та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової високий рівень будови та моторики артикуляційного апарату виявлено у 1 дитини-дизартрика дошкільного віку (6,25 %), середній рівень – у 5 дітей-дизартриків дошкільного віку (31,25 %), низький рівень – у 10 дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР (62,5 %).

Під час проведення діагностики за методикою «Обстеження будови та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової, ми виявили, що деякі діти мали аномалії в будові мовленневого апарату та проблеми з моторикою артикуляційного апарату. У Дмитра Б., Остапа Г., Назара Н., Артура С. рухи неточні; язик постійно хаотично рухався, ніби не міг знайти потрібного положення, відбувалась часта зміна його конфігурації. Труднощі утримання артикуляційної пози відмічались у Андрія М., Кирила С., Ярослава Є. У Євгена З. – корінь язика напружений; у Дмитра Ш., Андрія Ш. – кінчик язика виражений недостатньо. Хоча були деякі діти, які відразу зрозуміли завдання та показали високий рівень розвитку артикуляційної моторики, у них не виявлено порушень у будові артикуляційного апарату.

Емпіричні дані дослідження за методикою «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Емпіричні дані діагностики за методикою «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої на констатувальному етапі дослідження, %

Група	Високий	Середній	Низький
ЕГ	0	26,8	73,2
КГ	0	37,5	62,5

У результаті проведеного на констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі за діагностичною методикою «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої високий рівень сформованості фонематичного сприйняття не виявлено у жодної дитини, середній рівень – у 4 дітей-дизартриків дошкільного віку (26,8 %), низький рівень – у 11 дітей-дизартриків дошкільного віку (73,2 %). У контрольній групі за діагностичною методикою «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої високий рівень сформованості фонематичного сприйняття не виявлено у жодної дитини, середній рівень – у 6 дітей-дизартриків дошкільного віку (37,5 %), низький рівень – у 10 дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР (62,5 %).

Результати спостереження під час виконання завдань за методикою «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої виявили, що діти в обох групах не розрізняють на слух і у вимові близькі звуки, спотворюють звукову структуру і звуконаповнення слів. Так, Андрій М. змішує [г]-[х], [б]-[п], [в]-[ф], [с]-[з]-[ц], [ш]-[ж]. Остап Г., Дмитро Б., Євген З. потребували розширення та уточнення виконуваних завдань. У Артура С. спостерігались помилки при виконанні звукового аналізу, диференціації звуків.

Ми з'ясували, що у дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР не тільки низький рівень фонематичного сприйняття, але і ступінь розвитку уваги (Андрій З., Артур С.), слухової пам'яті. Під час дослідження були виявлені фонаційні особливості голосу цієї категорії дітей: підвищена назалізованість з наявним глухим, хриплим, з додатковими призвуками, тембром голосу; найбільш поширеними є такі властивості: голос слабкий, тихий, виснажливий; тембр глухий, назалізований, монотонний, здавлений, з наявністю додаткових призвуків.

Емпіричні дані дослідження за методикою «Обстеження звуковимови» О. Ушакової представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Емпіричні дані діагностики за методикою «Обстеження звуковимови» О. Ушакової на констатувальному етапі дослідження, %

Група	Високий	Середній	Низький
ЕГ	6,6	26,8	66,6
КГ	0	31,25	68,75

У результаті проведеного дослідження на констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі за діагностичною методикою «Обстеження звуковимови» О. Ушакової високий рівень сформованості звуковимови виявлено у 1 дитини (6,6 %), середній рівень – у 4 дітей-дизартриків дошкільного віку (26,8 %), низький рівень – у 10 дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР (66,6 %). У контрольній групі за діагностичною методикою «Обстеження звуковимови» О. Ушакової високий рівень сформованості звуковимови не виявлено у жодної дитини, середній рівень – у 5 дітей-дизартриків дошкільного віку (31,25 %), низький рівень – у 11 дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР (68,75 %).

Під час проведення методики «Обстеження звуковимови» О. Ушакової ми визначили, що більшість дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР мають низький рівень сформованості звуковимови. Досліджувані дуже швидко втомлювалися і тому швидко забували послідовність завдань. Під час проведення методики ми спостерігали, що діти з середнім та низьким рівнем мали практично всі види порушень вимови звуків. Так, у Назара Н.: [л] – спотворений, [р] – в стадії автоматизації. У Кирила С.: [ш], [ж] – бокові; [л] – на етапі постановки. Артур С.: ізольовано всі звуки вимовляє правильно, але при збільшенні навантаження говорить швидко, змазано. У Андрія М.: [р] – велярний, [л] = [л'], [т], [д] – міжзубні. Марина Л.: [р] – пропускає; [л] – спотворює; [ш]-[ж], [з]-[с]-[ц] – змішує. У Ярослава Є.: [р] – боковий; [л], [т], [д] – пом'якшені, нечіткі; [с-ш], [з-ж], [ц-ч] – змішує. Після кожного завдання ми намагалися найти підхід до кожної дитини, прагнули повторювати завдання в різному темпі, залежно від настрою дитини та її можливостей.

Емпіричні дані дослідження за методикою «Обстеження словника» В. Клименко представлено в таблиці 4.

Таблиця 4

Емпіричні дані діагностики за методикою «Обстеження словника» В. Клименко на констатувальному етапі дослідження, %

Група	Високий	Середній	Низький
ЕГ	0	46,65	53,35
КГ	0	43,75	56,25

У результаті проведеного дослідження на констатувальному етапі в експериментальній групі за діагностичною методикою «Обстеження словника» В. Клименко високий рівень сформованості словника не виявлено у жодної дитини, середній рівень – у 7 дітей-дизартриків дошкільного віку (46,65 %), низький рівень – у 8 дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР (53,35 %). В контрольній групі за діагностичною методикою «Обстеження словника» В. Клименко високий рівень сформованості словника не виявлено у жодної дитини, середній рівень – у 7 дітей-дизартриків дошкільного віку (43,75 %), низький рівень – у 9 дітей-дизартриків дошкільного віку із ЗПР (56,25 %).

За допомогою методики «Обстеження словника» В. Клименко ми виявили, що дошкільники із ЗПР, які мали дизартрію, називали 1-2 слова на заданий звук (наприклад, на звук С), що відповідає низькому результатові. Одним з найбільш складних завдань для них було підібрати рими до слів. Деякі діти зовсім відмовлялись виконувати завдання. Тільки декілька з них досить успішно виконали даний блок (за допомогою експериментатора). Якщо говорити про завдання на словотвір, то теж досить незначна кількість дітей справилась з подібними завданнями. Дітям-дизартрикам дошкільного віку із ЗПР важко було складати форми таких слів, як «паркан», «плече»; у більшості дітей словник збіднений, потребує розширення та уточнення (Тарас П., Андрій Ш.). Не відповідає віковій нормі словник у Кирила С., Артура С., Дениса Ш. У Андрія М., Євгена З. словник нижчий за вікову норму, активний вужчий за пасивний, слова потребують уточнення звукового складу. Загальний словниковий запас виявився середнім та низьким.

Таким чином, спостереження за дітьми-дизартриками у процесі спілкування та обстеження показують, що обмежені можливості мовленнєвої комунікації супроводжуються зниженням мотиваційно-потребової сфери спілкування, труднощами реалізації мовленнєвих засобів, невиразністю міміки обличчя та рухів рук, що пояснюється структурою дефекту означеного мовленнєвого порушення. Тісний взаємозв'язок розвитку мовлення, сенсорних функцій, моторики та інтелекту визначає необхідність корекції порушень мовлення при дизартрії у дітей в поєднанні зі стимуляцією розвитку всіх її сторін, сенсорних і психічних функцій, здійснюючи тим самим формування мовлення як цілісної психічної діяльності.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив нам визначити зміст і напрямки корекційно-логопедичної роботи з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

На формувальному етапі дослідження тільки в експериментальній групі велись заняття за укладеною корекційно-розвивальною програмою «Звукарик» (артикуляційна гімнастика, робота над мовленнєвим диханням, самомасаж, вправи для розвитку ручної моторики, міжпівкульної взаємодії, мозочкової стимуляції, вправи на формування звуковимови та розширення словникового запасу та ін.).

Робота велась у всіх ситуаціях спілкування з широким використанням ігор і вправ, з використанням творчих завдань не тільки на заняттях, але і в ситуаціях буденного життя, коли з дітьми займалися їх батьки, пройшовши тренінг «Дихаємо правильно – легко розмовляємо». Також під час корекційно-логопедичної роботи з дітьми-дизартриками дошкільного віку із затримкою психічного розвитку ми прагнули розвивати уяву, мовленнєву увагу, мислення, творчі здібності, працювали над зменшенням проявів тривожності, адже розвиток цих умінь допомагає не тільки в усуненні дизартрії, а і у всебічному розвитку особистості.

Наприкінці корекційно-логопедичної роботи було проведено контрольне дослідження в обох

Таблиця 5

Узагальнені результати діагностики на контрольному етапі дослідження, %

		Кількість досліджуваних за рівнями мовленнєвих навичок											
Етап	Група	Методика «Обстеження будови та моторики артикуляційного апарату» І. Коненкової			Методика «Обстеження фонематичного сприйняття» Р. Лалаєвої, Т. Філічевої			Методика «Обстеження звуковимови» О. Ушакової			Методика «Обстеження словника» В. Клименко		
Контрольний	Рівень	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький
	ЕГ	33,25	46,65	20,1	13,4	46,65	39,95	20,1	39,95	39,95	13,4	73,2	13,4
	КГ	12,5	37,5	50	0	43,75	56,25	6,25	37,5	56,25	0	56,25	43,75

групах, що дозволило діагностично визначити позитивні зміни у дітей експериментальної групи, які додатково займались за корекційно-розвивальною програмою «Звукарик».

Результати вторинної діагностики вказані в таблиці 5.

Отже, повторне діагностування дітей-дизартриків дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження свідчить про те, що завдяки проведеній корекційно-логопедичній роботі за корекційно-розвивальною програмою «Звукарик» підвищився рівень їх мовленнєвого розвитку, розширився спектр психофізичних можливостей, що дозволило подолати порушення деяких компонентів мовленнєвої системи, а саме дизартрії. В контрольній групі відбулися лише незначні зміни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене нами емпіричне дослідження дає змогу зробити висновок, що завдяки систематичній та професійно спланованій корекційно-логопедичній роботі процес корекції дизартрії у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку проходить більш успішно, та його можливо скорегувати. Також доцільним, на наш погляд, є подальше впровадження у освітній процес спеціальних закладів освіти корекційно-розвивальної програми «Звукарик», спрямованої на поліпшення мовленнєвого розвитку, формування комунікативної компетенції та поліпшення психічного стану дітей дошкільного віку із ЗПР.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у висвітленні методичних підходів щодо розвитку комунікативної компетентності в означеної категорії дітей.

Список літератури:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартии у детей. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая форма дизартрии у детей : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : АСТ: Астрель, 2007. 319 с.
3. Ілляшенко Т.Д., Бастун Н.А., Сак Т.В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів та шкільних психологів. Київ : ІЗМН, 1997. 128 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. 300 с.
5. Конопляста С.Ю., Галущенко В.І. Розвиток сенсомоторного рівня мовленнєво-рухової організації у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. *Логопедія : науково-методичний журнал.* 2013. № 4. С. 44–50.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 672 с.
7. Пахомова Н.Г. Умови формування мовленнєвої компетенції у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Теорія і практика сучасної логопедії.* Вип. 2. Київ, 2005. С. 69–74.
8. Правдина О.В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Москва : «Просвещение», 1973. 272 с.
9. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко, Л.О. Федорович. Київ, 2016. 187 с.
10. Тарасун В.В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. Дефектологія. 2007. № 4 С. 3–11.
11. Филичева Т.Б., Чевелёва Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. Москва : Просвещение, 1989. 222 с.
12. Шеремет М.К. Сучасні підходи до подолання порушення звуковимови. *Педагогіка та методика спеціальні. наук. ст. НПУ ім. М.П. Драгоманова.* Київ, 2001. Вип. 1. С. 36.

References:

1. Arhipova, E.F. (2008). Korrektsionno-logopedicheskaya rabota po preodoleniyu stertoy dizartii u detey [Correctional speech therapy to overcome aberrant dysarthia in children]. Moskva: AST: Astrel, 254 p.
2. Arhipova, E.F. (2007). Stertaya forma dizartrii u detey : ucheb. posob. dlya studentov vuzov [The erased form of dysarthria in children: textbook. help for university students]. Moskva: AST: Astrel, 319 p.
3. Dity iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku ta yikh navchannia [Children with mental retardation and their learning. Tutorial for teachers and school psychologists]. Navchalnyi posibnyk dlia pedahohiv ta shkilnykh psykholohiv (1997) / T.D. Illiashenko, N.A. Bastun, T.V. Sak. Kyiv : IZMN, 128 p.
4. Zhukova, N.S., Mastyukova, E.M., & Filicheva, T.B. (1998). Logopediya [Speech Therapy]. Ekaterinburg: ARD LTD, 300 p.
5. Konopliasta, S.Iu., & Halushchenko, V.I. (2013). Rozvytok sensomotornoho rivnia movlennievo-rukhovoi orhanizatsii u ditei starshoho doshkilnoho viku zi stertoiu dyzartriieiu [Development of sensorimotor level of speech-motor organization in older preschool children with erased dysarthria]. *Lohopediia: naukovo- metodychnyi zhurnal,* no. 4, pp. 44–50.
6. Lohopediia: pidruchnyk [Speech therapy: a textbook] (2010) / za red. M.K. Sheremet. 2-he vyd., pererob. ta dop. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo», 672 p.
7. Pakhomova, N.H. (2005). Umovy formuvannia movlennievoi kompetentsii u ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu [Terms of speech competence formation in older preschool children with dysarthria]. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii,* vol. 2. Kyiv, pp. 69–74.
8. Pravdina, O.V. (1973). Logopediya: ucheb. posobie dlya studentov defektolog. fak-tov ped. in-tov [Speech Therapy: Textbooks student manual for the defectologist. facs ped. inst.]. Moskva: «Prosveschenie», 272 p.
9. Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Rozvytok movlennia» dlia pidhotovchykh, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku (2016) [Program for Correctional and Developmental Work "Speech Development" for preparatory, 1-4 classes of special comprehensive educational institutions for children with mental retardation] / I.M. Omelchenko, L.O. Fedorovych. Kyiv, 187 p.
10. Tarasun, V.V. (2007). Formuvannia movnoi osobystosti – novyi napriam lohopedychnoi roboty [Formation of linguistic personality is a new direction of speech therapy work]. Defektolohiia, no. 4, pp. 3–11.
11. Filicheva, T.B., Chevelyova, H.A., & Chirkina, G.V. (1989). Osnovyi logopedii [The basics of speech therapy]. Moskva: Prosveschenie, 222 p.
12. Sheremet, M.K. (2001). Suchasni pidkhody lo podolannia porushennia zvukovymovy [Modern approaches have addressed the violation of sound speech]. *Pedahohika ta metodyka spetsialni. nauk. st. NPU im. M.P. Drahomanova.* Kyiv, vol. 1, p. 36.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-9
УДК 376.01-055:001.891

Криворотько А.О.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;
Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка

ҐЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблем впровадження ґендерного підходу в освітні заклади сучасної України. Визначено роль гендерної освіти в формуванні гендерної рівності як суспільства, яка заснованого на рівних правах та можливостях жінок та чоловіків. Наголошено, що взаємовідносини жінок та чоловіків є важливим чинником соціального розвитку. Проаналізовано проблеми сучасної освіти для впровадження гендерного підходу в учбових закладах. Зроблено аналіз наукової літератури як вітчизняних так і західних дослідників з питань впровадження ґендерного підходу. Звернено увагу, що освіта в сучасній Україні зазнає істотних змін, що визначають об'єктивну необхідність пошуку умов, що сприятимуть підвищенню її ефективності, зміну підходів до процесу і змісту освіти, вдосконалення форм організації соціальних і міжособистісних відносин.

Ключові слова: ґендерний підхід, освіта, виховання, розвиток, особистість.

Kryvorotko Anastasiia
Oles Honchar Dnipro National University;
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

THE GENDER APPROACH AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary. The gender problem in recent decades has been a constant focus of the European Community, which is shaping the gender space, taking into account the gender dimension of the countries that accede to it. This is facilitated by the concept of international legal aspects of gender legislation in the countries of the European continent, which summarizes the needs of the respective transformations. The formation of the Ukrainian state, the establishment of civilized norms of life, integration into the European community implies the harmonization of social relations, requires dramatic changes in ensuring equal opportunities for representatives of both sexes in different spheres of society. The need for gender equality has been reflected in international and national legislation. The gender problem in the last decades has been a constant focus of the democratic community, which forms the gender legal space, taking into account the gender aspect of Ukraine, which accedes to it. transformations. Gender approaches in education make it possible to extend a person's right to knowledge, express his or her own point of view and self-identification regardless of gender. Gender legislation in Ukraine is in continuous improvement and its implementation in higher education is aimed at providing scientific and practical assistance to teachers, students and staff in implementing the principle of equal rights and opportunities for women and men. The formation of the Ukrainian state, the establishment of civilized norms of life, integration into the European community implies the harmonization of social relations, requires dramatic changes in ensuring equal opportunities for representatives of both sexes in different spheres of society. The need for gender equality has been reflected in international and national legislation and educational standards in Ukraine. Improving gender education is one of the most important tasks for creating creative space and parity in a democratic society. Only such a policy in education can prepare a truly comprehensively developed and tolerant citizen who understands and extols human life, is capable of empathy and is ready to work to create a legal, democratic society of solidarity and equality.

Keywords: gender approach, education, education, development, personality.

Постановка проблеми. Умови сучасного соціокультурного розвитку вимагають від людей такого розвитку, який би сприяв їх повноцінній реалізації як у громадському, професійному, так і в особистісному житті. А це неможливо без ґендерної ідентичності та ґендерної рівності. Ці дві складові формуються на основі ґендерного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у розробку концепції гендерного підходу в педагогічній освіті зробили О. Вороніна, Н. Гендерник, М. Гоголь-Саврій, І. Головашенко, І. Іванова, І. Кльоцина, В. Кравець, С. Матюшкова, І. Мунтян, М. Поливянна, Л. Смоляр, О. Цокур, О. Шнирова, Л. Шолохова, Л. Штильова, С. Юдіна, А. Яремцева та інші; обґрунтували теоретичні засади гендерної соціалізації та ідентичності Т. Говорун, П. Горностай, В. Кравець, В. Москаленко, С. Оксамитна, В. Циба та ін. Зупинимося на розгляді питання вирішення сутності гендерного підходу як освітньої стратегії, оскільки саме тут простежується істотна різниця у поглядах науковців.

Існує багато наукових публікацій, у яких йдеться про використання гендерного підходу в навчально-виховному процесі, його сутність, методологію, мету та принципи, однак уважне прочитання цих робіт переконує у тому, що висновки, яких доходять автори, часто не збігаються. Серед вказаних робіт виокремимо найбільш ґрунтовні – це дослідження І. Загайнова, О. Каменської, О. Контантінової, А. Москальової, С. Рикова, Ж. Старовойтової, Л. Столярчук та Л. Штильової. Всі дослідники вважають, що «гендерний підхід у вихованні школярів орієнтований на формування та затвердження практики рівних, що не залежать від статевої приналежності, можливостей самореалізації учня у всіх сферах його життєдіяльності та врахування статевих особливостей мислення в організації навчальних занять» [5, с. 81].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не всі вектори освітніх ґендерних питань вирішені в умовах постійних змін і підходів до розвитку освіти, велика кількість педагогічного персоналу не готова до впровадження нових тенденцій.

Мета статті – розкрити основні проблеми впровадження ґендерного підходу у сучасній освіти.

© Криворотько А.О., 2020

Виклад основного матеріалу. Словосполучення «гендерний підхід» широковживане в сучасних педагогічних публікаціях, уважне прочитання яких доводить, що автори використовують його для відновлення історії жіночої освіти, для обґрунтування необхідності врахування статевої диференціації учнів; для опису організації гендерної освіти в Україні та країнах Східної та Західної Європи; для розгляду питань гендерної асиметрії та сегрегації в освіті; для встановлення можливостей використання гендерного підходу до організації навчального процесу та викладання окремих навчальних дисциплін у школі та вищих навчальних закладах, для проведення гендерного аналізу шкільних підручників; для доведення дії прихованого навчального плану в освіті та простеження впливу гендерного фактора на процес професійної орієнтації учнів та розкриття проблеми фемінізації освіти та гендерної компетенції вчителів.

Беручи до уваги ці дослідження, можемо стверджувати, що сучасними науковцями зроблено спроби визначення основних напрямків реформування вітчизняної освіти з урахуванням ґендеру, проте питання ґендерної освіти та використання ґендерного підходу все ще має свої недоліки.

Згідно з визначенням ґендерний підхід – це ознака політичної, економічної та будь-якої іншої культури, яка полягає у врахуванні інтересів обох соціально-статевих груп суспільства. Суттю якого є усвідомлення того, що суспільні явища по-різному впливають на чоловіків та жінок, викликають у них неоднакові реакції [6].

Ґендерний підхід в освіті передбачає: відсутність орієнтацій на «особливе призначення», заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення ґендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей.

Провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного навчально-виховного процесу О. Ільченко визначає:

1) гармонізацію статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності;

2) розкриття і аналітичне осмислення наявних відмінностей у виховані хлопців і дівчат, упередженості в змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті у цілому;

3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці;

4) корегування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації;

5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості;

6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин;

7) деконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень;

8) створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно зорієнтованих стратегій гендерного виховання [2].

Відповідно до завдань виникають такі проблеми:

Приниження ролі сім'ї у вихованні молодого покоління, залишаючи за сім'єю лише питання репродуктивного характеру. Ця трансформація традиційної структури родини, зростання кількості розлучень, ранні шлюби тощо, привели до того, що все більша кількість нетрадиційних соціальних інститутів починає активно втягуватися у процес формування і реформування ґендерних ідентичностей [1].

Сім'я реалізує механізми ідентифікації, наслідування статевої поведінки дорослих [8], але більшість сімей культивує розподіл «жіночих» і «чоловічих» домашніх обов'язків, серед яких важливе місце займає пріоритет жінки у вихованні дітей. Наприклад, Жінка прийшла до ролі домогосподарки, тому що догляд за малюком наклав обмеження на її мобільність, а введення домашнього господарства дозволяло залишатися вдома. Виявивши, що такий розподіл ролей на певному розвитку суспільства влаштовує і жінок, і чоловіків, вони намагаються затвердити себе в тому, що ці ролі підходять їх носіям. Ці вірування починають служити нормами поведінки для дорослих і моделями для соціалізації дітей [4].

Важлива роль у формуванні гендерних засад поведінки у соціумі належить педагогічній освіті. За даними вітчизняних і закордонних вчений, дівчат орієнтують на вивчення гуманітарних наук, а хлопців – точних. Наприклад, негласний розподіл навчальних дисциплін на «чоловічі» – алгебру, геометрію, фізику, хімію, які вважаються важчими у вивченні і потребують критичного мислення, інтелектуальної діяльності, та «жіночі» – рідну мову, іноземну мову, літературу, біологію, історію, які «… неважко добре вивчити при достатній старанності» [3]. Відповідно деякі шкільні предмети часто ідентифікують зі статтю вчителя. Ця стереотипія приводить до ґендерної нерівності. У визначенні стратегій ґендерного навчання дослідники не доходять єдиної думки. Науковці підкреслюють, що ґендерний підхід робить обов'язковим врахування природної різниці між хлопцями та дівчатами Але посилення цього аспекту призводить лише до їхньої диференціації, і тоді може йтися не про ґендерний підхід, а про підхід статево-рольовий, що теж не одне і те ж саме.

Низький відсоток наявності чоловіків серед педагогічного складу сприяє формуванню і підтримці ґендерних міфів про чоловічу грубість і жіночу логіку. За даними досліджень І. Іванової, О. Цокур, педагогічний кадровий склад навчальних закладів початкового і середнього рівнів на 90% складається із жінок, водночас із підвищенням статусу освітньої установи – від дитячого дошкільного закладу до університету кількість жінок-педагогів зменшується. Характерною є і така тенденція: на тлі загальної фемінізації вищої освіти й науки, серед викладачів ВНЗ чоловіки становлять дві третини кадрового викладацького складу [7].

Ю. Бєлікова вважає, що велике значення у цих процесах мають засоби масової інформації, які починають відігравати ролі не вторинної, а первинної соціалізації, що формує початкові, вихідні ідентифікаційні моделі [1], показ на телевізійних екранах картин жорстокості, аморальності, легковажного ставлення до життя, насильства, негативізму навіть в інформаційних програмах, пропагування низької загальної, душевної, мовної й етичної культури [4].

Отже, поняття «ґендерний підхід» доцільно використовувати при теоретичному обґрунтуванні досліджень ґендеру в освіті задля аналізу педагогічних явищ, задля опису певної (гендерної) педагогічної стратегії та визначення сутності гендерного чинника у ціннісній системі вчителя. Не одностайні дослідники й щодо мети впровадження ґендерного підходу. Одностайні дослідники у тому, що застосування ґендерного підходу в освітній практиці сприяє формуванню серед учнів навичок рівноправного співробітництва, а також створює умови для формування ґендерної чутливості. Педагоги, що застосовують ґендерний похід у своїй педагогічній практиці, сприяють збільшенню можливостей, життєвих навичок і шансів як дівчат, так і хлопців.

Згідно зі Звітом про глобальний ґендерний розрив за 2019 рік, представленого Світовим економічним форумом, Україна займає 69 місце за індексом ґендерної рівності (в рейтингу серед 142 країн).

Індекс розраховується на основі статистичних даних про співвідношення нерівності між чоловіками та жінками (gender gap) в чотирьох важливих сферах: економічна участь і кар'єрні можливості, освіта, здоров'я і виживання, політичні права і можливості. У топ-10 країн за індексом гендерної рівності увійшли Ісландія, Норвегія, Фінляндія, Швеція, Ірландія, Руанда, Філіппіни, Швейцарія, Словенія і Нова Зеландія.

Порівнюючи ці дані з показниками минулих років, очевидно, що стан ґендерної рівності в Україні погіршився. Так, кращий результат України продемонструвала у 2006 році, зайнявши 48 місце. Тоді за деякими з чотирьох показників Україна наблизилася до позначки 1.00, що означає повну ґендерну рівність. Досить суттєво позиції України знизилися протягом періоду з 2014 року (56 місце) по 2015 рік (67 місце).

На регіональному рівні також були прийняті «Цілі розвитку тисячоліття» для кожного конкретного регіону. Забезпечення ґендерної рівності стало невід'ємною складовою цих документів. На основі «Цілей розвитку тисячоліття» для регіонів повинні були розроблятися регіональні програми соціально-економічного розвитку, однак здебільшого ґендерні пріоритети «розчинилися» в пунктах програм, пов'язаних з сім'єю, молоддю та дитинством.

Висновки і пропозиції. Отже, задля гармонійного виховання, розвитку та освіти особистості використання ґендерного підходу у навчально-виховному процесі повинно бути спрямоване на формування гнучкої особистості, підготовленої до рольової варіативності та більш повної самореалізації. Для реалізації цього завдання необхідно вирішити проблеми зазначені вище і тоді використання ґендерного підходу сприятиме покращенню успішності учнів, покращенню їхньої соціалізації та статевої ідентифікації. Але процес соціалізації складнішій за процес засвоєння соціального досвіду, оскільки із досвідом засвоюються і стереотипи (ґендерні), і забобони, й упередження.

Список літератури:

1. Белікова Ю.В. Соціальне прогнозування поведінки споживачів на основі ґендерної ідентичності. *Збірник наукових статей студентів – переможців Другого всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з ґендерної проблематики (7 квітня – 30 листопада 2003 р.).* 2004. С. 24–29.
2. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: ґенеза розвитку. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць.* Полтава, 2011. С. 22–30.
3. Кравець В.П. Ґендерна педагогіка : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
4. Омельяненко В.Л., Кузьминський А.І. Теорія і методика виховання : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 415 с.
5. Рыков С.Л. Гендерный подход к учебно-воспитательной деятельности в школе. *Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского Форума с международным участием.* Москва : ИД "Ключ_С", 2005. Ч. III. С. 81–86.
6. Словник ґендерних термінів. Укладач З.В. Шевченко. URL: http://a-z-gender.net/ua/gendernij-pidxid.html
7. Цокур О. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи.* Україна. 2006. № 6. С. 6–12.
8. Шульга Г.Б. Ґендерні аспекти статево-рольової соціалізації молоді. *Ґендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р., додаткове видання).* 2004. С. 21–25.

References:

1. Belikova, Yu.V. (2004). Sotsialne prohnozuvannia povedinky spozhyvachiv na osnovi gendernoi identychnosti [Social prediction of consumer behavior based on gender identity]. Proceedings of the Druhyi vseukrainskyi konkurs studentskykh naukovykh robit z gendernoi problematyky (Ukraine, Kyiv, April 7 – November 30, 2003). Kyiv: Foliant, pp. 24–29. (in Ukrainian)
2. Ilchenko, O.Yu. (2011). Hendernyi pidkhid yak nova metodolohiia naukovykh doslidzhen v haluzi pedahohiky: geneza rozvytku [Gender approach as a new methodology of scientific research in the field of pedagogy: genesis of development]. Pedahohichni nauky. Poltava: *Pedahohichni nauky*, vol. 3, pp. 22–30. (in Ukrainian)
3. Kravets, V.P. (2003). Henderna pedahohika: navchalnyi posibnyk [Gender pedagogy: a textbook]. Ternopil: Dzhura. (in Ukrainian)
4. Omelianenko, V.L., & Kuzmynskyi, A.I. (2008). Teoriia i metodyka vykhovannia: navchalnyi posibnyk [Theory and methods of education: a textbook]. Kyiv: Znannia. (in Ukrainian)
5. Rykov, S.L. (2005). Gendernyy podkhod k uchebno-vospitatel'noy deyatel'nosti v shkole [Gender approach to teaching and educational activities at school]. Obrazovaniye i zdorovoye razvitiye uchashchikhsya: Proceedings of the Forum s mezhdunarodnym uchastiyem. Moscow: Klyuch_S, vol. III, pp. 81–86. (in Russian)
6. Shevchenko, Z.V. (2016). Slovnyk gendernykh terminiv [Dictionary of gender terms]. Available at: http://a-z-gender.net/ua/gendernij-pidxid.html (accessed 02 September 2020). (in Ukrainian)
7. Tsokur, O., & Ivanova, I. (2006). Henderne vykhovannia – nahalna potreba suchasnoi osvitnoi systemy [Gender education is an urgent need of the modern educational system]. Dyrektor shkoly, Lutsk: Dyrektor shkoly, no. 6, pp. 6–12. (in Ukrainian)
8. Shulha, H.B. (2004). Genderni aspekty statevo-rolovoi sotsializatsii molodi [Gender aspects of gender-role socialization of youth]. Gender: realii ta perspektyvy v ukrainskomu suspilstvi: Proceedings of the Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia (Ukraine, Kyiv, December 11-13, 2003). Kyiv: Gender: realii ta perspektyvy v ukrainskomu suspilstvi, pp. 21–25. (in Ukrainian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-10
УДК 378.011.33

Купрас В.В.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;
КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний
центр № 12» Дніпропетровської обласної ради

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття торкається проблеми професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів у закладах вищої освіти. Визначено, що реалізація цієї проблеми в умовах закладу вищої освіти вимагає від викладача творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів та підходів до освіти. Встановлено, що освітні інновації в системі вищої освіти можуть реалізовуватися у змісті освіти; формах, методах, технологіях процесу навчання і виховання; системі управління освітою. Проаналізовано причини, що зумовили потребу в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти. Дослідник констатує низку інноваційних технологій, які найефективніше сприятимуть професійному становленню майбутніх спеціальних педагогів. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, засвоєння і використання педагогічних нововведень, адже інноваційні технології підтримують зв'язок між класичними знаннями, уміннями і найважливішими компетентностями, які повинні бути сформованими у майбутніх спеціальних педагогів.

Ключові слова: інноваційне навчання, інноваційні технології, освітні новації, професійна підготовка, спеціальний педагог, спеціальна освіта.

Kupras Vira
Oles Honchar Dnipro National University;
The Educational and Rehabilitation Center № 10,
the Municipal Educational Institution
of the Dnipropetrovsk Regional Council

PRACTICE OF INNOVATIVE TEACHING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. The article deals with the problem of professional training of future special education teachers in higher education institutions. The essence of the concepts of «traditional teaching», «innovative teaching», «educational innovations», «professional training of special education teacher» is revealed. It is determined that the realization of this problem in higher education institutions expects the teacher to creatively search for new or improved concepts, principles and approaches to education. It is established that educational innovations in the higher education system can be realized in the content of education; forms, methods, technologies of teaching and educational process; education management system. The reasons that led to the need for innovative orientation of pedagogical activity at the current stage of educational development are analyzed. The researcher states a number of innovative technologies that will most effectively contribute to the professional formation of future special education teachers. The subject of the study is the improvement of the educational system, the quality of educational services and the effectiveness of future special education teachers training. Commitment to the traditional concept of didactics does not always allow to fully develop the creative and scientific potential of student age population. The main function of the teacher in traditional teaching is to provide an accessible and comprehensible presentation of educational material. And students are passive listeners who perceive, learn and reproduce the educational material without taking an active part in the process of cognition. The assurance of the quality of educational services is a precondition for integration into the European educational space, it contributes to the development of a personality and takes place in the context of dialogic communication, self-realization, both a teacher and a student. The innovative orientation of teachers and students activity involves the creation, assimilation and use of educational innovations. The purpose of interactive methods is to create a teaching environment in such a way that future special education teachers could acquire and construct knowledge and competence in various fields of later life. In addition, innovative technologies maintain a link between classical knowledge, skills and core competencies that future special education teachers need to develop.

Keywords: innovative teaching, innovative technologies, educational innovations, professional training, special education teacher, special education.

Постановка проблеми. Системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки та практики впровадження сучасних технологій та нових методів навчання студентської молоді. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх впровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті [2, с. 14]. Інновації здатні впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне коло освітнього середовища у вищому закладі освіти. Інноваційна діяльність педагога характеризується такими інтегральними якостями, як інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. В умовах реформування

© Купрас В.В., 2020

спеціальної освіти підвищуються вимоги до фахівців зазначеної галузі, їхньої професійної культури. Сучасним спеціальним закладом освіти потрібні фахівці, які орієнтуються та реалізують інноваційні технології навчання, здатні орієнтуватися не тільки в типових педагогічних ситуаціях, але й розуміють специфіку навчальної діяльності в різних умовах педагогічного процесу.

Очевидною є потреба доопрацювання існуючих парадигм професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, які б відповідали найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і були готовими до сучасних викликів фахового простору в конкурентноспроможному суспільстві. Саме високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів у галузі спеціальної освіти є однією з важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною освітою для дітей із особливими освітніми потребами [8, с. 374].

На сучасну систему підготовки фахівців спеціальної освіти впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки, психології, технологій і медицини та стан практичної роботи у спеціальних закладах. Проте, першочергового значення набуває зміст підготовки фахівців, а також форми і методи [3, с. 205].

Модернізація та модифікації системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими освітніми потребами, заклади вищої освіти мають своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб [1, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутнього спеціального педагога є предметом уваги багатьох науковців. Так, проблема змісту педагогічної освіти розглянуто в наукових доробках А. Абдулліної, А. Алексюка, В. Андрущенка, А. Беляєвої, І. Беха, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дьяченка, М. Євтуха, І. Підласого, В. Шахова та ін.; науково-теоретичні основи формування особистості педагога в процесі професійної підготовки досліджено в роботах Т. Байбари, В. Гриньової, Г. Костюка, В. Коцура, Д. Мазохи, В. Плахтєєвої, І. Щербака та ін.

Вивчення сучасної спеціальної наукової педагогічної літератури (праці В. Бондаря, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Синьова, А. Шевцова та ін.) свідчать про необхідність модернізації системи спеціальної освіти в Україні [9, с. 343]. У контексті професійної підготовки спеціальних педагогів, науковцями основна увага приділяється питанням забезпечення якості послуг, що надаються в умовах вищого закладу освіти. Було проведено низку фундаментальних і прикладних досліджень, у яких ґрунтовно викладено концептуальні положення вдосконалення зазначеної системи. Так, підготовка фахівців для системи спеціальної освіти була предметом досліджень С. Миронової, А. Капустіна, М. Кота, І. Колесника, Л. Прядко, Л. Руденко, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Шевцова; переглянули напрямки та зміст підготовки фахівців (М. Шеремет, М. Кот, С. Миронова, Т. Дегтяренко, В. Гладуш, С. Федоренко та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, у реалізації професійної підготовки фахівців спеціальної освіти існує система, яка не відповідає сучасним показникам її якості, в частині застосування інноваційних технологій та методів навчання, яких потребує замовник цих послуг та суспільство.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в розкритті ролі інноваційного навчання спеціальних педагогів та визначенні пріоритетних технологій надання освітніх послуг в закладах вищої освіти поруч із традиційними.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі реформування, модернізації та модифікації всієї системи освіти, у т.ч. вищої, назріла нагальна потреба у створенні науково-методичного забезпечення та моделі підготовки фахівців спеціальної освіти нової генерації за такими основними аспектами: педагогічним, психологічним, корекційно-реабілітаційним та управлінським. Безперечно, від концептуальних засад, які становлять основу підготовки майбутніх фахівців, вирішальною мірою залежить не лише її професійна ефективність, а й соціальна оцінка результативності, вірогідності виконуваних ними дій, статус цих факторів у суспільстві й підтримки їх державою [3, с. 22].

Відповідно до цього, нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця для системи спеціальної освіти [9, с. 343].

Посилення тенденції першочерговості практичних змін відповідно до сучасних потреб робить актуальною проблему науково-теоретичного обґрунтування нових підходів до підготовки спеціальних педагогів:

– кваліфікаційної моделі, у якій будуть змінені поняття універсальності підготовки та підходи до формування професійної компетентності фахівців;

– компетентісної моделі майбутнього фахівця, яка буде наповнена новим змістом підготовки [1, с. 71].

На думку Колишкіна О.В., підвищуються вимоги до фахівців галузі спеціальної освіти, їхніх особистісних, професійних якостей, рівня їхньої професійної культури, активізується пошук способів і засобів удосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів [9, с. 343].

За дослідженням Миронової С.П., максимальну готовність студентів до майбутньої фахової діяльності забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм роботи. До традиційних форм організації навчального процесу у закладі вищої освіти належать: лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквіуми, заліки та іспити; до інноваційних – проблемна лекція, семінар-дискусія, програмоване навчання, розв'язання проблемних ситуацій, дидактичні ділові ігри, модульне, рейтингове та дистанційне навчання [3, с. 205].

Якщо в разі застосування традиційних технологій студент завжди перебуває в позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвиткові особистості майбутнього педагога та викладача [3, с. 207].

Грітченко Т.Я., Майданик О.В. у своїх працях визначили низку обставин, які визначають потребу суспільства, спрямовують педагогічну діяльність на використання інноваційної діяльності, а саме:

– соціально-економічними перетвореннями і науково-технічним прогресом, що зумовлюють необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології і технології організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, засвоєння і використання педагогічних нововведень, є засобом оновлення освітньої політики;

– посиленням гуманітаризації змісту освіти, неперервними змінами обсягу, змісту навчальних дисциплін, уведенням нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів, що потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. Так, зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей;

– зміною характеру ставлення викладачів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень.

Базовим компонентом інноваційного середовища є інновація. Інновація – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [6]. Розглядаючи питання розвитку інноваційних процесів, активно використовується термін «інноваційне навчання». Йдеться про навчання, яке ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціальних адаптаційних можливостей особистості [6].

Інноваційне (лат. innovato – оновлення, зміна) навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей та можливостей особистості [6].

Розглянемо інноваційні педагогічні технології, які дозволяють вдосконалити професійну підготовку спеціальних педагогів у закладах вищої освіти, сприятимуть формуванню конкурентноздатного спеціаліста.

Одним із засобів досягнення поставленої мети є технологія проблемного навчання.

Суть проблемного навчання полягає в тому, що замість передачі готових положень (правил, законів) науки, викладач повідомляє фактичний матеріал, дає його опис, створює проблемні ситуації, постійно спонукає студентів до часткової або повної самостійної пізнавальної діяльності з установленням й вирішенням навчальним проблем.

Технологія проблемного навчання включає п'ять етапів вирішення проблеми:

– поява відчуття складності проблеми;

– виявлення її та визначення;

– представлення можливого рішення; виявлення шляхом положень ймовірних рішень;

– подалі спостереження й експерименти, які призводять до прийняття або відхилення прийнятого допущення, тобто до висновку, що має позитивне чи негативне рішення.

Для ефективного втілення проблемного навчання необхідно системно використовувати завдання проблемного типу.

Так, при вивченні теми «Компенсація зорової недостатності» (навчальна дисципліна «Тифлопсихологія») на початку лекційних занять викладач запитує: «В чому полягає різниця у вихованні незрячої та зрячої дитини?» Для вирішення даної проблеми студентам необхідно спиратися на раніше вивчені знання з невропаталогії, спеціальної психології, вступ до спеціальності, анатомія органів зору, основи медичних знань. Тобто таке запитання торкається системи отриманих знань, які студенти опанували на зазначених дисциплінах, дозволяє визначити рівень їх обізнаності.

Ще одним прикладом упровадження новітніх педагогічних технологій у вищому закладі освіти є модульна технологія, яка в сучасному своєму вигляді була запропонована американськими педагогами Дж. Расселом та С. Постултуайтом. За основу цієї технології було взято принцип автономних змістовних одиниць – «мікрокурсів».

У модульній системі відбулася своєрідна еволюція форм, серед яких виділяють модульно-розвивальну, модульно-кредитну, модульно-проектну або модульно-рейтингову. Використання модульної системи дозволяє сформувати у майбутніх фахівців активність, самостійність, конкурентоздатність, прагнення до самовдосконалення, тобто такі якості, які допоможуть в професійній реалізації [5].

Сучасні студенти живуть у світі електронної культури. Тому, на нашу думку, однією з перспективних інновацій у навчальному процесі є мультимедійні технології. Їх використання дозволяє більш ефективніше демонструвати візуальний матеріал та створювати інноваційні розробки. Студентам це дає можливість отримати більш глибше розуміння вивчаємого матеріалу та економити час при його опрацюванні.

Використання мультимедійних технологій викладачами на лекціях і практичних заняттях надає можливість студентам зацікавитись новою інформацією, відразу включатися в роботу і легко опанувати наданий матеріал.

Ефективність застосування сучасних мультимедійних, інформаційних технологій навчання у процесі професійної підготовки спеціального педагога забезпечується різноманітністю форм представленої інформації, високим ступенем наочності; можливістю організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи.

Впровадження мультимедійних інформаційних технологій у процес професійної підготовки майбутнього спеціального педагога допомагає їм опанувати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, самостійно, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає у них позитивні емоції і формує позитивну мотивацію навчання. За допомогою запровадження комп'ютерних презентацій, електронних словників, підручників і посібників, відеоуроків, енциклопедій, тематичних комп'ютерних ігор, бібліотек електронних наочних посібників та ін., створюється навчальне професійне орієнтоване інформаційне середовище, що сприяє розвитку основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів.

Широкі перспективи відкриває використання інформаційних технологій на практичних заняттях. Надзвичайно дієвим засобом навчання є опрацювання теоретичного матеріалу за допомогою презентацій та технологій майндмеппінгу (створення логічних схем).

Важливою складовою педагогічної майстерності є інформаційна культура майбутнього спеціального педагога, тобто – уміння продуктивно читати книги, знаходити необхідну інформацію, осмислювати і передавати її учням.

Значно підвищити творчий потенціал студентської аудиторії дає можливість використання лекції-діалог. На таких лекціях зміст подається через серію питань, на які студенти відповідають у процесі лекції.

Суттєво активізує професійне мислення студентів лекція-візуалізація, оскільки головний її зміст подається в образній формі: таблиці, схеми, графіки.

Оскільки процес професійної підготовки – це максимальне моделювання майбутньої педагогічної діяльності спеціального педагога, тому при викладанні спеціальних дисциплін необхідно відмовитися від догматичних установок, абстрактної теорії і здійснити прямий вихід на практику [9, с. 347].

Сучасним закладам спеціальної освіти (спеціальні та інклюзивні школи), потрібні кваліфіковані фахівці, які орієнтовані на роботу з усіма категоріями учнів з особливими потребами. Це мають бути фахівці, які творчо реалізують нові технології навчання, уміють адаптувати загальноосвітні методики до їх потреб, постійно домагаються високих результатів у своїй професійній діяльності [9, с. 347].

Висновки і пропозиції. Інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує умілого, конструктивного управління. Впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює освітній процес.

Впровадження інноваційних технологій в педагогічний процес освітньої системи закладів вищої освіти підвищує педагогічну майстерність та фахову компетентність майбутніх спеціальних педагогів; покращує якісні показники навчальних досягнень студентів.

Зазначимо, що жодну з представлених педагогічних технологій не можна назвати пріоритетною. Вони можуть використовуватися в системі, у постійному взаємозв'язку. Під час вибору педагогічної технології необхідно переконатися, що вона гарантує досягнення визначеного рівня навчання, буде ефективною за результатами.

Широкий спектр, багатоваріантність інноваційних педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх подальшого детального аналізу та вивчення в комплексній взаємодії.

Список літератури:

1. Дегтяренко Т.М. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 3(47). С 5–8.
2. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки : монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-но ЖДУ ім. І.Франка, 2009. С. 14–47.
3. Миронова С.П. Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету*. 2005. № 19. С. 204–207.
4. Миронова С.П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2008. Вип VIII. С. 82–88.
5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
6. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : СПД Кулінічев Б.М., 2007. 144 с.
7. Проскурняк О. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2016. № 4(58). С. 408–415.
8. Пономарьова Н.Г. Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Спеціальна освіта стан та перспективи* : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17–18 травня 2017 року). С. 374–377.
9. Шевченко В. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 4(68). С. 340–350.

References:

1. Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2009). Innovatsiini osvitni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional teachers' training]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, pp. 14–47.
2. Dehtiarenko, T.M. (2015). Modyfikatsiia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u konteksti modernizatsii systemy spetsialnoi osvity [Modification of professional training of specialists in the context of modernization of the special education system]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* vol. 3(47), pp. 5–8.
3. Myronova, S.P. (2008). Etapy pidhotovky maibutnikh pedahohiv do korektsiinoi roboty z rozumovo vidstalymy ditmy [Stages of preparation of future teachers for remedial work with mentally retarded children]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka.* Kamyanets-Podilskyi, ed. VIII, pp. 82–88.
4. Myronova, S.P. (2005). Poiednannia tradytsiinykh i novitnikh tekhnolohii u pidhotovtsi spetsialnykh pedahohiv [The combination of traditional and advanced technologies in the training of special education teachers]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu,* vol. 19, pp. 204–207.
5. Pometun, O.I. (2007). Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia [An Online Learning Encyclopedia]. Kyiv: SPD Kulinichev B.M.
6. Ponomarova, N.H. (2017). Diahnostyko-korektsiinyi konsaltynh v systemi pidhotovky fakhivtsia do roboty v umovakh inkliuzii [Diagnostic and correction consulting in the system of preparation of the specialist for work in the conditions of inclusion]. Proceedings of the *Spetsialna osvita: stan ta perspektyvy: All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference* (May 17–18, 2017), pp. 374–377.
7. Proskurniak, O. (2016). Do problemy pidhotovky korektsiinykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti [To the problem of preparation of special education teachers for professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* vol. 3(58), pp. 408–415.
8. Shevchenko, V. (2019). Pidhotovka fakhivtsiv do roboty z ditmy z osoblyvymy potrebamy v suchasnykh umovakh [Preparation of specialists for work with children with special needs in modern conditions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* vol. 4(68), pp. 340–350.
9. Sysoieva, S.O. (Ed.). (2001). Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuing professional education]. Kyiv: VIPOL.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-11
УДК 376-056.36-377.2; 37.032

Лебідь С.В.
Комунальний заклад освіти
«Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця»
Дніпропетровської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті розкриваються результати лонгітюдного дослідження формування життєвої компетенції здобувачів освіти реабілітаційного центру для дітей з особливими потребами в освітньому процесі спеціального навчального закладу. Проаналізовано значення терміна «життєва компетенція». З'ясовано, що основу педагогічної та соціальної стратегії розвитку особистості складає побудова продуктивної особистісно-орієнтованої системи виховання та навчання, яка спирається на формування такої потужної характеристики як «життєва компетенція», визначено схему вивчення цього параметра в умовах навчально-реабілітаційного закладу. На думку автора, освітньо-виховний процес має формувати не тільки здатність вчитися та самостійно знаходити нові знання, але й життєві можливості особистості для подальшого ефективного життєвого й соціального вибору та осмисленої відповідальності щодо нього.

Ключові слова: життєва компетенція, діти з особливими потребами, особи з інтелектуальними порушеннями, індивідуально-психологічні характеристики, навчально-реабілітаційний центр, соціально-психолого-педагогічний вплив.

Lebid Svitlana
The Horlitsa Educational and Rehabilitation Center,
the Municipal Educational Institution
of the Dnipropetrovsk Regional Council

FORMATION OF THE LIVING COMPETENCE OF THE APPLICANTS OF EDUCATION OF EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Summary. The article reveals the results of a longitudinal study of the life competence formation in students of the rehabilitation center for special needs children in the educational process of this special educational institution. The paper analyses the meaning of the term "life competence". It was found that the basis for pedagogical and social strategy of personality development is creating of a productive personality-oriented system of education and training, which grounds on the formation of such a powerful characteristic as "life competence". The article defines the scheme of studying this parameter in the framework of the training and rehabilitation center. According to the author, the educational process should form not only the ability to learn and independently find new knowledge, but also life opportunities for a person for further effective life and social choices and meaningful responsibility for them. Today, an individual must be able to the so-called "transition from the inside out" to implement all the skills and knowledge that he was provided in the educational institution for further life in the complex modern social conditions. In the process of the scientific analysis it was found that the mentioned problem had a kind of integration with professional training of special needs children, which due to expanding employment opportunities and professional areas provide special needs children with certain ways of self-improvement. This approach allows to shift the emphasis of scientific study from the impact of professional training of special needs children to longitudinal studies of the level of life competence formation in the framework of training and rehabilitation center. The results of the study of the life competence level of special needs children, presented in the article, suggest that there is an interrelation of the life competence characteristics of special needs children with different types of professional training, which proves the opinion suggested by the author. Thus, not special, but such general competence as "vital" can be the core, motive, motivation to work on oneself, development and improvement not only for children of the norm, but also for pupils of special educational institutions. The educational process should be aimed at it as an integral, global one.

Keywords: life competence, children with special needs, people with intellectual disabilities, individual psychological characteristics, educational and rehabilitation center, socio-psychological and pedagogical impact.

Постановка проблеми. Побудова нового гуманного демократичного суспільства в Україні висуває на передній план проблеми, пов'язані з формуванням всебічно розвиненої особистості. Зокрема, в умовах сучасної гуманізації освіти важливого значення набуває проблема життєвих можливостей особистості, оволодіння сучасним стилем життя, мислення, рефлексії та дій. На необхідності вирішення цієї проблеми наголошують такі документи, як Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990), Стандартні правила про забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993), Саламанська декларація (1994), Копенгагенська декларація про соціальний розвиток (1995), Дакарські рамки дій (2000), Конвенція ООН про права осіб з інваліністю (2006), Інчхонська декларація (2015), Конституція України ст.24 (1996), Закон України «Про освіту» (2017), Постанови Кабінету міністрів України (2017).

Основу педагогічної та соціальної стратегії розвитку особистості складає побудова продуктивної особистісно-орієнтованої системи вихован-

© Лебідь С.В., 2020

ня та навчання, яка спирається на формування потужної характеристики «життєва компетенція», що має такі вихідні положення:

– пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду, що дасть можливість дитині мати такі знання та навички, які нададуть певного рівня інформованості та можливостей в освітньому середовищі, а потім – у самостійному житті;

– особлива робота педагога, спрямована на формування особистісних характеристик, специфічного погляду на життєві дії, який базується на позитивній мотивації у навчально-пізнавальної діяльності дітей, залучення до самостійної творчої роботи;

– розвиток дитини як особистості через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку та дієвості;

– формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями [2; 3; 5; 7; 10; 20; 22].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни в сучасній освіті, в тому числі й в інклюзивній, орієнтовані на повноцінне використання психологічних механізмів в освітньо-виховному процесі, розробку тонких індивідуалізованих педагогічних впливів та підвищення відповідальності всіх, причетних до навчання та виховання дітей, за результат. При цьому в центр освітньо-виховного процесу поставлено дитину як суб'єкта діяльності. Зрозуміло, що йдеться про моделювання технологій, які враховують розвиваючу роль навчання і виховання в становленні особистості дитини з особливими потребами. Вони орієнтовані на пошук ефективних засобів впливу на загальний розвиток дитини та пошук шляхів якнайефективнішого надбання життєвої компетенції для подальшого ефективного входження у соціум [7; 8; 9; 15; 18].

Сьогодні дедалі глибше усвідомлюється думка, що фундамент особистісного розвитку, який закладають роки шкільного дитинства, має величезне значення не лише для успішного навчання в школі, а й для подальшого життя людини (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.М. Синьов [3; 6; 12; 17]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Все життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких дитина набуває певних знань, умінь, навичок, здійснюється її психічний розвиток. Л.С. Виготський висунув тезу, що рушійною силою психічного розвитку є навчання як шлях «привласнення» дитиною загальнолюдських цінностей. Натомість, ніяке навчання не буде успішним, якщо дитина сама не буде виступати суб'єктом пізнавальної діяльності [6].

Але, на нашу думку, освітньо-виховний процес має сформувати не тільки здатність вчитися та самостійно знаходити нові знання, але й життєві можливості особистості для подальшого ефективного життєвого й соціального вибору, та осмисленої відповідальності щодо нього. У сьогоденні особистість має бути здатна до так званого «переходу зсередини назовні», щоб реалізувати усі навички та знання, якими її постачили в освітньому закладі щодо подальшої життєтворчості у складних сучасних соціальних умовах, пов'язаних з інформаційними впливами, фінансовими ризиками, зміною політичних пріоритетів тощо.

Формулювання цілей статті. Особливо гостро постає питання розвитку життєвої компетенції щодо особливих дітей, оскільки проблема розглядається мультидисциплінарно – від філософського до медичного аспекту знання про дітей. Важливість цієї тематики є безперечно значущою не тільки для фахівців. Цим можна пояснити збільшення наукових досліджень з даної тематики в дефектології, спеціальній педагогіці та суміжних з ними науках [5; 7; 8].

До того ж, вибір європейського вектору розвитку нашої країни передбачає вивчення різних засобів формування життєвої компетенції дітей з особливими потребами, оскільки освітні потреби таких дітей вимагають від педагогічного складу реабілітаційних центрів не тільки знаходження інноваційних технологій для досягнення освітніх цілей, але й постійного самостійного вивчення характеристик таких дітей впродовж всього часу навчання з ціллю моніторингу та корекції надбаного ними. Це є гарантією подальшої реалізації навичок та знань, надбаних у освітньому закладі щодо подальшої життєтворчості у складних сучасних соціальних умовах.

Тому постає необхідність формування та дослідження життєвої компетенції дитини з особливими потребами, її здатності вирішувати складні завдання, які ставить перед нею життя, презентувати себе у суспільстві, брати активну участь у житті громад тощо. Таким чином, якщо ми говоримо про життєву компетенцію особистості, то визначаємо, перш за все, не тільки успішність у житті, але й внутрішню та зовнішню гармонійність, які нерозривно пов'язані, але й мотивацію до участі перетворення суспільного оточення.

Виклад основного матеріалу. Дослідження означеної проблеми здійснювалось на межі наук про суспільство й освіту. У зв'язку з цим аналіз філософсько-соціологічної літератури дозволяє констатувати часткову розробку загальнотеоретичних аспектів дослідження проблеми формування життєвої компетентності особистості. Загальновизнаний зміст поняття «життєва компетентність» розробляється науковцями з кінця 90-х років двадцятого століття, які по-різному його розглядають. Але початком все ж були філософські дослідження. У розкритті структури життєвої компетентності особистості основним є філософський підхід. На думку М.Д. Степаненко, цей феномен характеризується здатністю особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, здатність до самовизначення і самоздійснення, відшукання і реалізації свого покликання і призначення, здатність особистості адекватно реагувати на обставини життя і знаходити адекватні рішення у конкретних життєвих ситуаціях тощо [19].

Ідеї компетентністного підходу до загальної середньої освіти, які розробляли І.Д. Бех, І.Г. Єрмаков, В.І. Луговий, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачова, Ю.М. Швалб, Л.В. Сохань, Н.А. Пустовіт, І.П. Ящук свідчать про наукові пошуки формування життєвої компетентності людини в освітянському процесі [3; 7; 15; 16; 17; 21; 22]. Так, Л.В. Сохань розглядає життєву компетентність

як систему: знання теоретичні та практичні, уміння і навички, життєтворчі здібності, життєвий досвід, життєві досягнення [18]. І.Г. Єрмаков та Д.О. Пузіков також роблять наголос на тому, що життєва компетенція інтегрує знання, уміння та навички, життєвий досвід, життєві досягнення особистості та визначають досліджуваний феномен як цілісну, ієрархічну динамічну систему здатностей (або окремих компетенцій), що диференційно впливає на розвиток особистості, надаючи можливість успішної та оптимальної життєдіяльності в складних умовах [7; 8]. І.П. Ящук додада у визначення розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя [22]. Л.В. Сохань та І.Г. Єрмаков визначили в понятті життєвої компетенції такі додаткові характеристики, як свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, досягнення людиною вершин свого самоздійснення [18]. Н.А. Пустовіт вважає це індикатором готовності випускника до життя [15]. Ю.М. Швалб розглядає цей феномен як сукупність підсистем: психологічної готовності (мотивація; емоційне ставлення; вольове напруження) і психологічної оснащеності (психологічна функція організації та управління діяльністю; психічні процеси і функції; психічні якості індивіда як суб'єкта діяльності) [21].

За допомогою життєвої компетенції особистість попереджає негативні події, допомагає пережити їх в разі настання, дає змогу адаптуватися до соціального середовища, активно формувати уявлення про своє життя, життєдіяльність, особисту життєву перспективу, адекватного розуміти свою життєву ситуацію і життєві проблеми, передбачати альтернативні цілі і засоби власної життєдіяльності, визначати власний життєвий шлях, самовдосконалюватися, розвивати та коригувати особистісні якості [7; 8].

Оскільки проблема життєвої компетенції людини, та дитини з особливими потребами зокрема, є актуальною як у медичному, так і в соціально-психологічному аспектах, важливість цієї тематики є безперечно значущою не тільки для фахівців. Це пов'язано із проблемами, які стали перед суспільством у контексті збільшення осіб з порушеннями розвитку та подальшої їх долі: адаптації сімей та самих дітей до стилю життя, надання адресної допомоги сім'ям з дітьми з особливими потребами, додаткова постійна чи тимчасова підтримка в освітньому процесі, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади тощо. У цій низці професійна орієнтація та спеціальне трудове навчання, працевлаштування за надбаною спеціальністю відіграють велике значення при самореалізації дитини у подальшому житті і забезпечують оптимальні умови самовизначення, визначення особистістю власного життєвого шляху [11; 20].

В останні десятиріччя, коли кількість дітей з особливими потребами значно виросла, наукові дослідження торкнулися не лише характеристик подібних осіб, а й тих факторів, які сприяють їх ефективній соціалізації та адаптації через життєву компетенцію. Причому провідними серед них є вивчення формування особистості особливих дітей, що залежить від створення умов для самореалізації в усіх сферах діяльності (В.М. Синьов [17]), допомоги молоді у професійному визначенні відповідно до її психофізичних, особистісних якостей, особливостей вищої нервової діяльності (К.М. Гуревич, Є.О. Клімов, Б.О. Федоришин) [4], розробки комплексу методів у сфері професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями (О.К. Басенко, А.Б. Боровський) [1; 2], вивчення можливостей професійно-трудового навчання (А.Б. Боровський, О.К. Басенко, К.М. Гуревич) [1; 2; 4], засад формування груп професійно-трудового навчання (Є.О. Ковальова, С.Л. Мирський, К.М. Турчинська), визначення основних напрямів теорії професійної освіти (І.А. Зязюн), визначення схильностей до професій за допомогою надійних методик (К.М. Гуревич, К.М. Турчинська) [1; 4; 9; 14], дослідження впливу професійної орієнтації та трудового навчання на формування навичок соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями (О.В. Вовиченко, С.І. Геращенко, Н.І. Королько) [1; 2; 4; 5; 10; 11; 14].

Водночас, у фаховій літературі існує не багато лонгітюдних досліжень життєвої компетенції в умовах навчально-реабілітаційного центру, недостатньо вивчені складові життєвої компетенції, які мають велике значення у подальшому житті дитини після закінчення спеціального закладу. Це надає поштовх подальшим дослідженням цієї проблеми й можливість впровадити різні методологічні засади в освітньому процесі.

Як бачимо, зазначена проблема мала своєрідну інтеграцію з професійним навчанням дітей з особливими потребами, які через розширення можливостей трудового навчання та збільшення професійних напрямків надають дітям з особливими потребами певних шляхів самовдосконалення. Такий підхід дозволяє перенести науковий наголос з вивчення впливу професійно-трудового навчання дітей з особливими потребами на рівень лонгітюдних досліджень життєвої компетенції в умовах навчально-реабілітаційного центру. За допомогою професійно-трудового навчання всі функції буття дітей з особливими потребами перебудовуються під новим кутом, завдяки новим вмінням та навичкам, кооперацією в групі по навчанні, новими формами взаємодії з дорослими професіоналами.

Концепція дослідження полягає у тому, що, на нашу думку, у школярів з особливими потребами через освітні програми професійної спрямованості, які формуються за допомогою навчання та оволодіння професією в умовах навчально-реабілітаційного центру, інтегрально детермінуються аспекти життєвої компетенції. У даному випадку показники життєвої компетенції формуються за допомогою професійно-трудового навчання з урахуванням особливостей нозологій учнів з діагнозом «легка розумова відсталість» через стуктуровану організацію надання освітніх послуг, які означені індивідуальною програмою.

Мета дослідження – довести теоретично та практично, що наслідковими результатами впливу на дитину, яка навчається у реабілітаційному центрі, є ефект підвищення показників життєвої компетенції як результат знань, умінь та навичок через різні види професійно-трудового навчання. Тобто, лонгітюдно виявити вплив різних професійно-трудових навичок на розви-

ток показників життєвої компетенції як засобу, який у подальшому забезпечить соціальну інтеграцію осіб з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до поставленої мети у дослідженні розв'язуються такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми життєвої компетенції дітей з особливими потребами через реалізацію освіти дитини при різних видах професійно-трудового навчання.

2. Провести експериментальне дослідження рівня сформованості показників життєвої компетенції дітей з особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру при різних видах професійно-трудового навчання (на прикладі навчально-реабілітаційного центру (далі – НРЦ) «Горлиця»).

3. Експериментально довести, що різні види професійно-трудового навчання інтегрально детермінують рівень життєвої компетенції дітей з особливими потребами.

4. Довести, що існує взаємопов'язаність характеристик життєвої компетенції дітей з особливими потребами з різними видами професійно-трудового навчання.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що рівень сформованості показників життєвої компетенції дітей з особливими потребами при впливі професійно-трудового навчання якісно змінюється і є основою самоставлення та визначення особистістю життєвих цілей та завдань.

Дослідження було реалізовано у декілька етапів. На першому етапі був здійснений огляд літературних джерел з філософії, спеціальної педагогіки, дефектології, психології та медицини, який дозволив скласти загальні уявлення стосовно характеристик життєвої компетенції дітей з особливими потребами. На цьому етапі також були обрані психодіагностичні методи, які згодом дозволили отримати низку емпіричних даних. Наступним етапом стало безпосереднє проведення експериментального дослідження у вибірці дітей з діагнозом «легка розумова відсталість», які навчаються у НРЦ «Горлиця», обробка й інтерпретація результатів.

На підставі проведеного теоретичного аналізу фахової літератури та для розв'язання проблеми дослідження було застосовано комплекс методів, вибір яких зумовлений метою та завданням дослідження: педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, анкетування. Засобами обробки та аналізу даних був непараметричний статистичний критерій Фішера (без доказу нормальності розподілення), за допомогою якого доводилися статистичні гіпотези. Проводився розрахунок коефіцієнтів кореляції між отриманими параметрами (без доказу нормальності розподілення).

Дослідження проводилося у НРЦ «Горлиця» м. Дніпра впродовж 2015-2020 років, кількість досліджуваних учнів середніх та старших класів склала 45 осіб (з них 20 дівчат, 25 хлопців віком 13-18 років). Групи досліджуваних мали різну спеціалізацію у професійно-трудовому навчанні за різними типами спеціальностей:

– 1 група – спеціальності, які близькі до природничого напряму – «Озеленювач» та «Гончарство» – 22 особи (12 дівчат, 10 хлопців);

– 2 група – спеціальності, які близькі до технічного напряму – «Швейна справа» та «Поліграфіст» – 23 особи (10 дівчат, 13 хлопців).

Комплекс методик був обраний на підставі тих характеристик життєвої компетенції, які виділені фахівцями у сфері спеціальної педагогіки та взаємопов'язаних наукових галузях щодо осіб з інтелектуальними порушеннями – життєві цілі, ставлення до себе, тривожність, самооцінка. Методики апробовані шкільною практикою й інтегрують у собі можливості зміни характеристик показників життєвої компетенції групи досліджуваних за допомогою стимулу – професійно-трудового навчання: методика вивчення самооцінки Т.В. Дембо – С.Я Рубінштейн (1979 р.); методика «Малюнок родини» (В. Вульф, 1947 р., Є.Т. Соколова 1980 р.); методика діагностики шкільної тривожності (Е. Амен (1954), адапт. О.М. Прихожан у 2000 р.); опитувальник щодо життєвих цілей (розроблено фахівцями-дефектологами НРЦ «Горлиця») [13–15; 16].

Дослідження було спрямовано на пошук значущих розбіжностей у двох групах: 1 групі (спеціальності, які близькі до природничого напряму) та 2 групі (спеціальності, які близькі до технічного напряму), і трьох ситуаціях порівняння та пошуку значущих відмінностей у показниках при:

1. Порівнянні груп між собою до проведення експерименту: 1 та 2 групи – діти з діагнозом «легка розумова відсталість» (45 осіб).

2. Формувальному експерименті: 1 та 2 групи – діти з діагнозом «легка розумова відсталість» (45 осіб) до та після проведення експерименту окремо по групах.

3. Порівнянні результатів дослідження: 1 та 2 групи – діти-олігофрени з діагнозом «легка розумова відсталість» (45 осіб) після проведення експерименту.

Дослідження було спрямовано на пошук значущих розбіжностей у двох групах дітей-олігофренів до входження у програму професійної підготовки (6 клас) та після закінчення курсу за спеціальною програмою професійно-трудового навчання (10 клас), й пошуку значущих відмінностей у показниках. Групи для професійного навчання формувалися за допомогою опитування, яке перед початком розподілу на групи проводили вчителі.

У змістовному плані програма дослідження включала такі етапи:

1 етап – дослідження індивідуально-психологічних характеристик дітей-олігофренів 1 та 2 групи до проведення експерименту.

2 етап – сам психолого-педагогічний експеримент, коли до учнів застосовувалася певна програма професійно-трудового навчання.

3 етап – дослідження індивідуально-психологічних характеристик дітей-олігофренів 1 та 2 групи після проведення експерименту, коли до учнів впродовж 5 років застосовувалася певна програма професійно-трудового навчання.

Відповідно до кожного показника, що вивчається, були сформульовані власні ненаправлені статистичні гіпотези: Но свідчить про відсутність значимих розбіжностей у розподіленнях балів двох груп (коли φ емпір. менше, ніж t 0,05, Н1 – про наявність значущих розбіжностей (φ емпір. більше, ніж t 0,01).

На першому етапі перед проведенням експерименту було порівняно 1 та 2 групи за допомогою непараметричного статистичного критерію

Фішера. Статистично значущих розбіжностей не виявлено. Групи однорідні за нозологією та психологічними показниками.

На другому етапі було порівняно показники, що вивчаються в експерименті, до та після проведення професійно-трудового навчання за допомогою непараметричного статистичного критерію Фішера в 1 та 2 групі учнів з інтелектуальними порушеннями:

1. У 1 групі діти, які навчалися за спеціальностями, що близькі до природничого напряму – «Озеленювач» та «Гончарство» – розбіжності досягають рівня статистичної значущості за досліджуваними параметрам: при ($p \leq 0,05$) життєві цілі, ставлення до себе, тривожність, самооцінка.

2. У 2 групі діти, які навчалися за спеціальностями, що близькі технічному напряму – «Швейна справа» та «Поліграфіст» – розбіжності досягають рівня статистичної значущості за досліджуваними параметрам: при ($p \leq 0,05$) – самооцінка, життєві цілі.

На третьому етапі експерименту було порівняно показники, що вивчаються в експерименті, після проведення професійно-трудового навчання за допомогою непараметричного статистичного критерію Фішера в 1 та 2 групі учнів з інтелектуальними порушеннями: розбіжності досягають рівня статистичної значущості за досліджуваними параметрам при ($p \leq 0,05$) – життєві цілі, ставлення до себе, тривожність, самооцінка.

Поставлена нами гіпотеза підтвердилась.

Водночас, для отриманих показників було проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками. Для обчислювання залежностей між змінними застосовувався коефіцієнт рангово-бісеріальної кореляції (без доказу нормальності розподілення). Тому для виявлення кореляційних зв'язків було підраховано інтеркореляційні матриці для всіх параметрів та на їх основі виділено найбільш вірогідно значущий коефіцієнт кореляції між змінними: $r=0,61$ між показниками «ставлення до себе» та «життєві цілі» ($p \leq 0,05$). Підтвердилося наше припущення щодо впливу професійно-трудового навчання в учнів з інтелектуальними порушеннями на їх життєві компетенції, які є основою самовизначення, визначення життєвих цілей та завдань й презентуються показниками «ставлення до себе» та «життєві цілі».

Таким чином, при проведенні експерименту, в якому вивчалися зміни показників, які презентують життєві компетенції, в 1 групі підвищилися показники ставлення до себе, життєві цілі та самооцінка ($p \leq 0,05$), зменшився показник тривожності ($p \leq 0,05$). У 2 групі підвищився показник самооцінки та життєвих цілей ($p \leq 0,05$), але не змінилися показники ставлення до себе та тривожності, що, на наш погляд, пов'язано із більш складними програмами навчання, які не завжди враховують характеристики певних нозологій. Після проведення професійно-трудового навчання було виявлено, що різний тип трудового навчання впливає на різні показники життєвих компетенцій: в учнів з 1 групи вищий показник рівня ставлення до себе та самооцінки, нижча тривожність, ніж у учнів з групи 2. За показником життєвих цілей не виявлено статистичних розбіжностей.

Також в експерименті статистично доведено, що існує взаємопов'язаність характеристик, які вивчаються. Було виявлено, що показники «ставлення до себе» та «життєві цілі» мають вірогідно значущий коефіцієнт кореляції $r=0,61$ ($p \leq 0,05$). Тобто, підтвердилося наше припущення щодо впливу професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями на життєві компетенції, які є основою самовизначення, визначення життєвих цілей та завдань й презентуються показниками «ставлення до себе» та «життєві цілі».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. За результатами формувального експерименту виявилися статистично значущі зміни у показниках розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями. Отримані результати дають підставу стверджувати, що при проведенні експерименту окреслилася позитивна тенденція значущості професійної освіти, і природничої спрямованості зокрема, на рівень показників життєвої компетенції. Тобто існує взаємопов'язаність характеристик життєвої компетенції дітей з особливими потребами з різними видами професійно-трудового навчання.

Перспективи ми бачимо у подальшому дослідженні, яке пов'язане із вивченням і розробкою методів професійного супроводу осіб з інтелектуальними порушеннями: більш детального відбору учнів за психологічними характеристиками на спеціальності технічної спрямованості та продовження дослідження впливу професійно-трудового навчання на показники життєвої компетенції, за допомогою яких учні будуть здатні передбачати альтернативні цілі та засоби власної життєдіяльності.

Список літератури:

1. Басенко О.К. Проблеми трудової реабілітації та соціального функціонування молодих людей з інтелектуальною недостатністю. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2001. № 3. С. 56–73.
2. Болтівець С.І. Чи потрібні нам школи соціальної реабілітації (неповноцінні фізично і психічно хворі діти). *Директор школи*. 2001. № 10. С. 7.
3. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика. К. : Ред. «Бюлетня вищої атестаційної комісії України», 2000. 302 с.
4. Боровский А.Б. Система методов профориентации / А.Б. Боровский, Т.М. Потапенко, Г.В. Щекин. Київ : МЗУУП, 1993. 164 с.
5. Вдовиченко О.В. Визначення нових підходів до проблеми соціалізації осіб з інтелектуальними вадами. *Наукові записки : Зб. наукових статей НПУ ім. М.П. Драгоманова. Ювілейний випуск*. Київ, 2000. 23 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под редакцией В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
7. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : Практико зорієнтований посібник. Київ : Освіта України, 2007. 212 с.

8. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць.* № 3(5). Київ : Університет «Україна», 2007. С. 44–53.
9. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М. Несен. Київ, 2003. 520 с.
10. Коць М.О. Методичні засади організації профорієнтаційної роботи у навчально-реабілітаційному центрі. *Психолого-педагогічне та медичне забезпечення соціалізації дітей вразливих категорій.* Луцьк : Просвіта, 2008. С. 263–265.
11. Липа В.А. Основы коррекционной педагогіки : Учебное пособие. Донецк, 2002. 327 с.
12. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. Київ : Форум, 2002. 319с.
13. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. Київ : Перун, 1996. 461 с.
14. Профконсультаційна робота зі старшокласниками / Під ред. Б.О. Федоришина. Київ : Рад. Школа, 1980. 160 с.
15. Пустовіт Н.А. Життєва компетентність. *Енциклопедія освіти.* Акад. пед. наук. України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 285.
16. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва, 1979. 191 с.
17. Синьов В.М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху інтеграції у світовий науковий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : Матеріали міжнародної наукової конференції.* Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 199 с. С. 175–179.
18. Сохань Л., Єрмаков І. Життєва компетентність у технології життєздійснення. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник.* Київ : Контекст, 2000. С. 83.
19. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри. *Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії.* Харків, 2006. С. 11–13.
20. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. Київ : Компанія Лік, 2006. 341 с.
21. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищий школі України: матеріали методологічного семінару.* Київ, 2009. С. 105–113.
22. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання.* Київ, 2001.

References:

1. Basenko, O.K. (2001). Problemy trudovoi reabilitatsii ta sotsialnoho funktsionuvannia molodykh liudei z intelektualnoiu nedostatnistiu [Problems of labor rehabilitation and social functioning of young people with intellectual disabilities]. Sotsialna polityka i sotsialna robota. Kharkiv: Sotsialna polityka i sotsialna robota, no. 3, pp. 56–73. (in Ukrainian)
2. Boltivets, S.I. (2001). Chy potribni nam shkoly sotsialnoi reabilitatsii (nepovnotsinni fizychno i psykhichno khvori dity) [Do we need social rehabilitation schools (physically and mentally handicapped children)]. *Dyrektor shkoly.* Kyiv: Dyrektor shkoly, no. 10, pp. 7. (in Ukrainian)
3. Boltivets, S.I. (2000). Pedahohichna psykhohihiiena: teoriia ta metodyka [Pedagogical psychohygiene: theory and methods]. Kyiv: Biuletnia vyshchoi atestatsiinoi komisii Ukrainy. (in Ukrainian)
4. Borovskiy, A.B., Potapenko, T.M., & Shchekin, G.V. (1993). Sistema metodov proforiyentatsii [System of career guidance methods]. Kyiv: MZUUP. (in Russian)
5. Vdovychenko, O.V. (2000). Vyznachennia novykh pidkhodiv do problemy sotsializatsii osib z intelektualnymy vadamy [Identification of new approaches to the problem of socialization of people with intellectual disabilities]. *Naukovi zapysky: Zb. naukovykh statei NPU im. M.P. Drahomanova. Yuvileinyi vypusk.* Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. (in Ukrainian)
6. Vygotskiy, L.S., & Davydov, V.V. (ed.) (1991). Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika. (in Russian)
7. Yermakov, I.H., & Puzikov, D.O. (2007). Zhyttievyi proekt osobystosti: vid teorii do praktyky: Praktyko zoriientovanyi posibnyk [Life project of personality: from theory to practice: Practice-oriented guide]. Kyiv: Osvita Ukrainy. (in Ukrainian)
8. Yermakov, I.H., & Puzikov, D.O. (2007). Zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti [Life-giving competencies of the individual]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*: Zb. naukovykh prats. Kyiv: Universytet «Ukraina», no. 3(5), pp. 44–53. (in Ukrainian)
9. Sokhan, L.V., Yermakova, I.H., & Nesen, H.M. (eds.) (2003). Zhyttieva kompetentnist osobystosti: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Life competence of the individual: Scientific and methodical manual]. Kyiv: Bohdana. (in Ukrainian)
10. Kots, M.O. (2008). Metodychni zasady orhanizatsii proforiientatsiinoi roboty u navchalno-reabilitatsiinomu tsentri [Methodical bases of the organization of vocational guidance work in the educational and rehabilitation center]. Psykholoho-pedahohichne ta medychne zabezpechennia sotsializatsii ditei vrazlyvykh katehorii. Lutsk: Prosvita, pp. 263–265. (in Ukrainian)
11. Lipa, V.A. (2002). Osnovy korrektsionnoy pedagogiki: Uchebnoye posobiye [Fundamentals of correctional pedagogy]. Donetsk: Lebid. (in Ukrainian)
12. Maksymenko, S.D. (2002). Rozvytok psykhiky v ontohenezi [Development of the psyche in ontogenesis]. Kyiv: Forum. (in Ukrainian)
13. Maksymova, N.Yu., Miliutina, K.L., & Piskun, V.M. (1996). Osnovy dytiachoi patopsykholohii [Fundamentals of child pathopsychology]. Kyiv: Perun. (in Ukrainian)
14. Fedoryshyn, B.O. (1980). Profkonsultatsiina robota zi starshoklasnykamy [Vocational counseling work with high school students]. Kyiv: Radianska Shkola. (in Ukrainian)
15. Pustovit, N.A., & Kremen, V.H. (ed.) (2008). Zhyttieva kompetentnist [Life competence]. Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk. Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian)
16. Rubinshteyn, S.Ya. (1979). Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika [Psychology of a mentally retarded schoolboy]. Moscow: Prosveshcheniye. (in Russian)

17. Synov, V.M. (2005). Ukrainska korektsiina pedahohika ta psykholohiia na shliakhu intehratsii u svitovyi naukovyi prostir [Ukrainian correctional pedagogy and psychology on the way of integration into the world scientific space]. Proceedings of the Pedahohika dukhovnosti: postup u tretie tysiacholittia: Materialy mizhnarodnoi naukovoi konferentsii. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova, pp. 175–179. (in Ukrainian)
18. Sokhan, L., & Yermakov, I. (2000). Zhyttieva kompetentnist u tekhnolohii zhyttiezdiisnennia [Life competence in technology of realization]. Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: naukovo-metodychnyi zbirnyk. Kyiv: Kontekst. (in Ukrainian)
19. Stepanenko, M.D. (2006). Zhyttieva kompetentnist osobystosti: kontseptualni zasady ta sotsialni vymiry [Life competence of the individual: conceptual principles and social dimensions]. (PhD Thesis), Kharkiv: Kharkiv national University of Air Force, pp. 11–13. (in Ukrainian)
20. Kompaniia Lik (2006). Sotsialni ta psykholohichni potreby ditei, yaki vykhovuiutsia v internatnykh zakladakh: znannia, stavlennia, povedinka, praktyka diialnosti [Social and psychological needs of children brought up in boarding schools: knowledge, attitudes, behavior, practice]. Rezultaty doslidzhennia sered fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta ditei-vykhovantsiv internatnykh zakladiv. Kyiv: Kompaniia Lik. (in Ukrainian)
21. Shvalb, Yu.M. (2009). Psykholohichni aspekty kompetentnisnoho pidkhodu v osviti [Psychological aspects of the competence approach in education]. Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchyi shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnoho seminaru. Kyiv: Pedahohichna dumka, pp. 105–113. (in Ukrainian)
22. Yashchuk, I.P. (2001). Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy [Formuvannia zhyttievoi kompetennosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy] (PhD Thesis), Kyiv: National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (in Ukrainian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-12
УДК 376.42

Липа В.О.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «ГОТОВНІСТЬ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ» В АСПЕКТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Розглянуто концепт поняття «готовність» у словниковій та науковій літературі. Охарактеризовано термінологічне поле поняття «готовність». Виділено два підходи до визначення поняття «готовність»: розуміння готовності як певного психічного стану; розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості. Автор наголошує, що стосовно осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, у науковій літературі велику увагу приділено трактуванню поняття готовності не як цілісного явища, а конкретним видам готовності особи: до організаційної діяльності, професійного самовизначення, виконання трудового завдання; професійного саморозвитку, тимчасова готовність і працездатність тощо. Він розглядає феномен готовності до самостійного життя як неподільне утворення, що передбачає взаємозумовленість усіх його сторін і складників.

Ключові слова: готовність, установка, здібності,підлітки з порушенням інтелектуального розвитку, самостійне життя, компоненти готовності.

Lipa Volodimir
Oles Honchar Dnipro National University

ANALYSIS OF THE «READINESS FOR INDEPENDENT LIVING» PHENOMENON IN THE ASPECT OF LIFE COMPETENCE FORMATION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The paper studies the concept of «readiness» in dictionaries and scientific literature and characterizes the terminological field of the given concept. It has been found that in the modern psychological and pedagogical literature the concept of «readiness» is used indifferent meanings, however, despite the differences in this concept interpretations, most authors believe that «readiness» is a special mental state of a man, interpreted as anintegral manifestation of a man, which occupies an intermediate place between a mental processes and personality traits and reveals «readiness» through a set of motivational, cognitive, emotional and volitional qualities of a personality. The paper suggests two approaches to defining the concept of «readiness»: understanding readiness as a certain mental state; understanding readiness as a certain property or system of personality traits and qualities. The author emphasizes that when it comes to persons within tell ectual disabilitiess cientific works pay attention to the interpretation of the concep t of readiness not as an integral phenomenon, but to specific types of readiness: for organizationa lactivities, professional self-determination, work; professiona lself-development, temporary readiness and ability to work, etc. The author considers the phenomenon of readiness for independent living as an indivisibleentity, which implies the interdependence of all its parties and components. Readiness for any activity, including independent living, when a person will be engaged in various activities, can be represented by the formula: «readiness = desire + knowledge + skills and competences» or «ready = want + know + can do». This formular eflects three aspects of readiness: motivational, informational or cognitive and the activity aspect. Thus, readiness has a dynamic structure, and there are stable functional dependencies between its components. Therefore, if there is a developmental delay, dysfunction of the child's body systems or artificial deprivation and one of these components is absent, the whole structure is disrupted. Therefore, the process of accompanying a child for the purpose of its preparation has a multifaceted complex nature. The more expedient it is built, the more noticeable results we will achieve in working with a child who started a certain activity and was ready for it.

Keywords: readiness, installation, abilities, mentally retarded teenagers, independent life, components of readiness.

Постановка проблеми. На сьогодні у педагогіці актуальною проблемою є інтеграція підлітків з порушенням інтелектуального розвитку в широкий соціум. Орієнтація у світі дорослих, труднощі вибору професії, порушення світоглядних зразків і цінностей, неадекватна оцінка своїх можливостей, а також проблематичність конструювання свого життєвого шляху – це далеко не всі перешкоди, що зустрічаються у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі підготовки до самостійного життя. Формування готовності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку до самостійного життя у реаліях сьогодення набуває особливої актуальності також з врахуванням того факту, що більшість практичних досліджень у сфері підготовки до самостійного життя таких підлітків були здійснені наприкінці XX або в перші роки XXI століття, а тому проблема підготовки до самостійного життя підлітків з порушенням інтелектуального розвитку на сьогодні є недостатньо розробленою і потребує вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження готовності підлітків до самостійного життя у різних сферах діяльності здійснювалось багатьма вченими. Тому осмислення готовності як інтегративної якості особистості є об'єктом наукових досліджень багатьох галузей – філософії,

© Липа В.О., 2020

соціології, психології та педагогіки. Зокрема, проблема підготовки підлітків з порушенням інтелектуального розвитку до самостійного життя знайшла відображення у працях вчених-педагогів Л. Байбородової, І. Єременко, О. Ігнатової, Б. Кобзаря, Л. Кузьменко, В. Мухіної, М. Рожкова, С. Свириденко, а в загальному аспекті визначенню поняття «готовність» приділяли увагу такі вчені, як Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Дубічинський, А. Івченко, О. Леонтьєв, В. Мясищев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Усі вчені,які займалися вивченням даної проблеми, акцентували увагу в першу чергу на загальнотеоретичних основах розкриття сутності змісту поняття «готовність». Ми ж звертаємо увагу на феномен готовності до самостійного життя в аспекті формування життєвої компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати генезу концепту поняття «готовність» у словниковій та науковій літературі; охарактеризувати термінологічне поле поняття «готовність»; визначити особливості тлумачення поняття «готовність» як усвідомленої установки на майбутню діяльність.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного вивчення порушеної проблеми та аналіз наукових досліджень свідчить, що існують різні підходи до визначення поняття «готовність».

Першооснову будь-якого поняття складає його лексичне значення, яке тлумачиться у довідниковій літературі. Проаналізуємо тлумачення поняття «готовність» у словниках.

Термін «готовність» в українській мові є похідним від слова «готовий» і щодо людини вживається у значенні особливого стану, що набувається завдяки досвіду та навчанню та визначається як результат цілісного набору сукупностей розвинених здатностей. У тлумачному словнику А. Івченка слово «готовий» пояснюється через декілька значень, а саме: «1. Який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь. 2. Який висловлює згоду, схильний до чого-небудь або виявляє бажання зробити що-небудь. 3. Який знаходиться в стані, близькому до чого-небудь…» [2, с. 70–71]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією доктора філологічних наук, професора В. Дубічинського слово «готовність» пояснюється як «стан готового» та «бажання зробити що-небудь» [1, с. 257], а Новий тлумачний словник української мови визначає «готовий» як «той, що зробив необхідне приготування, який вже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності», а «готуватися» як «здійснювати підготовку до чого-небудь, мати намір щось робити, працювати над чимось із якою-небудь метою, працювати для підготовки до якоїсь діяльності». При цьому доцільно зазначити, що різні граматичні форми поняття «готовність» позначають і процес (готуватися) і результат (готовність, готовий).

У Міжнародній енциклопедії поняття «готовність» пов'язане із широко визначеним поняттям «шкільна готовність», що включає в себе пізнавальний розвиток, загальні знання, підходи до навчання, соціальний те емоційний розвиток, стан здоров'я, вплив батьків на умови, у яких навчальні програми приносять найбільш ефективний результат [7, с. 439].

Найбільш широко поняття «готовність» представлено у психологічній словниковій літературі. Так, у словнику Л. Виготського поняття «готовність» пояснюється через низку таких понять, як «здатність», «потенційна дія», «можливість праці» [5, с. 173]. В іншому психологічному словнику «готовність» за думкою авторів-упорядників – це активно-дієвий стан особистості, установка на вибір певної лінії поведінки, зібраність сил на досягнення мети та виконання завдань. Автори-укладачі В. Синявський та О. Сергєєнкова роз'яснюють поняття «готовність» як високий рівень розвитку мотивації людини, її пізнавальних емоційних, вольових якостей, що здатні в сукупності забезпечити успішну майбутню діяльність. Також поняття «готовність» пояснюється як адекватна установка людини на її майбутню діяльність [4, с. 123].

Розглядаючи поняття «готовність», варто зазначити, що у педагогічних словниках його ототожнюють зі словами «здатність», «спроможність», «компетентність», де визначається, що компетентність – це здатність (готовність) людини до практичної діяльності, вирішення життєвих проблем, що ґрунтується на набутому життєвому досвіді здобувача знань, його цінностях, схильностях [6, с. 43]. Іноді поняття «готовність» пов'язують зі словом «спроможність», котре означає «наявність сили, вміння до здійснення чого-небудь».

Звертаємо увагу, що в педагогічній літературі «готовність» трактується як стійка характеристика особистості, що діє постійно і включає позитивне ставлення до діяльності, у тому числі риси характеру, темперамент, мотивацію,знання, вміння, навички – з одного боку, та як сукупність факторів, що відображають різні сторони стану людини: фізичну, нейродинамічну, психологічну.

Тепер розглянемо термінологічне поле поняття «готовність».

Категорія «готовність» вживається у літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності, психологічного стану, установки, наявності у суб'єкта певних потреб, як синтезу властивостей особистості тощо.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» вживається в різних значеннях, проте, незважаючи на розбіжності у трактуванні поняття «готовність», більшість авторів дотримуються думки, що готовність – це особливий психічний стан людини, який трактується як цілісний прояв людини, який займає проміжне місце між психічними процесами й властивостями особистості та розкривають «готовність» через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості; загальний психологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; спрямованість особистості на виконання певних дій (Р. Гаспарян, Є. Козлов, Л. Нерсерян, А. Пуні та ін.). Також готовність вивчалася і як певний рівень розвитку особистості (Я. Коломінський).

Загальнотеоретичні основи розкриття сутності змісту поняття «готовність» розроблені у працях

Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, В. Мясищева, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та інших. У роботах цих вчених «готовність» визначається як наявність здібностей (Б. Ананьєв, Н. Левітов, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установи (І. Блажава, Д. Узнадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію і практичними вміннями та навичками (Р. Романенко, В. Сєріков).

С. Рубінштейн у своїх працях визначає готовність як комплекс здібностей, які включають до структури різні властивості та якості особистості, причому здібність виступає як загальна категорія по відношенню до цих властивостей та якостей. Д. Узнадзе в дослідженні установок особистості підкреслює, що готовність – суттєва ознака установки, яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкту. На думку М. Дьяченко та Л. Кандибовича, готовність – це пристосування можливостей особистості до успішних дій в даний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку при виконанні задач, установка на активні та цілеспрямовані дії. Цікавою щодо цього видається нам трактовка феномену А. Рєзановичем як «внутрішньої якості особистості, у якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду та здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності». Слідуючи за думкою автора, вважаємо, що готовність до самостійного життя також виявляється в поєднанні мотиваційного, знаннєвого (у А. Рєзановича – теоретичного) та практичного складників. Окрім того, в процесі здійснюваного аналізу, нами помічено, що деякі автори (М. Левченко, В. Ядов та ін.) розглядають готовність як сплав особистісної психологічної готовності та соціальної підготовленості.

У дослідженні С. Бризгалової під готовністю розуміється цілісне особистісне динамічне утворення, придбане у результаті спеціального навчання, яке включає у свою структуру взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний. Тож можемо твердити, що готовності до самостійного життя можна навчити (звичайно ж, тією мірою, яка є доступною для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку). Це підтверджують В. Андрущенко та І. Передборська (за ними, «готовність» – це установка, що пояснюється як фіксована спрямованість свідомості людини, стан її психіки, який полягає у визначеній зорієнтованості,схильності до прийняття і використання певних стереотипів поведінки або мислення).

Отже, загалом в літературі можна виділити два підходи до визначення поняття «готовність»:

1) розуміння готовності як певного психічного стану;

2) розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості.

При цьому, аналіз поняття «готовність» дозволяє виділити головну схожість на феномен, що досліджується, у поглядах вчених: він передбачає наявність знань, умінь, досвіду діяльності та сформованого ставлення особистості до свого майбутнього і полягає у прагненні самореалізуватися в житті.

На основі здійсненого аналізу науково-педагогічної літератури можна констатувати відсутність єдиного підходу до розуміння феномену «готовність». Цей аналіз показує, що за великої кількості характеристик поняття «готовність», його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які не виключають, а взаємодоповнюють один одного.

Прихильники першого підходу (Н. Левітов, А. Луні, Л. Нерсесян, Б. Новіков, В. Пушкін, Ф. Генов та ін.) розглядають готовність на функціональному рівні та визначають її як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості. Наприклад, Н. Левітов зазначає, що психологічний стан створює той загальний функціональний рівень, на фоні якого протікають процеси. А. Луні готовність відносить до категорії психологічних станів, які характеризуються такими особливостями, як упевненість у своїх силах, прагнення до досягнення мети, оптимальне збудження, висока сталість нервових процесів, саморегуляція та самооцінка. На думку вченого, сутність готовності складається з можливості вчасного прийняття оптимального рішення у конкретній ситуації; відповідності дій з висунутими мотивами і завданнями у психологічній спільності діяльності і стану; можливості безперервного контролю і регуляції результатів кожної дії, яка здійснюється цілеспрямовано. Цей підхід простежується також у дослідженнях Л. Єгупова та А. Філатова, які розглядають готовність як установку психофізичних сил особистості до виконання певних дій.

Інший підхід (до якого схиляємося і ми) трактує готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Є. Козлов, В. Крутецький та інші). Так, М. Дьяченко та Л. Кандибович характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості. Дослідники стверджують, що стан готовності є «настроєм» – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент. Аналогічної точки зору дотримується Л. Разборова. За її трактуванням, готовність – це складне особистісне утворення, стан, обумовлений психологічними особливостями особистості, що забезпечує ефективність діяльності особи. В. Крутецький розглядає готовність як синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності.

Наприкінці цього аналітичного огляду хочемо звернути увагу, що в науковій літературі велику увагу приділено трактуванню поняття готовності не як цілісного явища, а конкретним видам готовності особи: до організаційної діяльності (Р. Божбанова), професійного самовизначення (М. Ретивих), виконання трудового завдання (М. Дьяченко, О. Столяренко); професійного саморозвитку (Г. Ільїна), тимчасова готовність і працездатність (М. Левітов)тощо. Ми ж розглядаємо феномен готовності до самостійного життя як неподільне утворення, що передбачає взаємозумовленість усіх його сторін і складни-

ків. Готовність до будь-якої діяльності, у тому числі і самостійного життя, у процесі якого особа буде займатися різноманітними видами діяльності, можна зобразити формулою: «готовність = бажання + знання + вміння та навички» або «готовий = хочу + знаю + вмію». Ця формула відображає три аспекти готовності: мотиваційний або особистісний, інформаційний або знаннєвий та діяльнісний або операційний (за різним трактуванням).

Ми цілком погоджуємося із М. Дьяченко та Л. Кандибович, що готовність має динамічну структуру,між компонентами якої існують функціональні залежності. Прагнучи задовольнити свої потреби, людина в практичній діяльності на основі внутрішньої активності (біологічної, фізіологічної та психічної) реалізує дві групи своїх можливостей: неспецифічні та специфічні,які і є ніщо інше, як складові її готовності до самостійного життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Отже, у цілому підходи до поняття «готовність» різноманітні і кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції. Наведені визначення доводять, що у науковій літературі поняття «готовність» тлумачиться переважно як усвідомлена установка на майбутню діяльність людини, особливий активно-дієвий стан, що був розвинений завдяки здатностям, набутим знанням, вміннями, навичками та досвіду, а ядро цього поняття включає як психологічну готовність, яка являє собою базу та стійку платформу діяльності, так і практичну готовність для застосування усіх знань і умінь в процесі життєдіяльності.

На сьогодні спостерігаємо, що однозначного визначення поняття «готовність», а тим паче, «готовність до самостійного життя», у літературі не існує. Це спонукає до більш детального розгляду цього феномену в працях сучасних вчених та з'ясування його кореляції з поняттям життєвої компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків : Вид-во «Фоліо», 2002. 540 с.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2014. 100 с.
4. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості : термінологічний словник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
5. Словарь Л.С. Выготского / под. ред. А. Леонтьева. Москва : Изд-во «Смысл», 2007. 119 с.
6. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посіб. / уклад. О.Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 100 с.
7. International encyclopedia of Education / Peterson P. (Ed.). Oxford : Elsevier Science, 2010. 6957 p.

References:

1. Busel, V.T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Perun. (in Ukrainian)
2. Ivchenko, A. (2002). Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv: Folio. (in Ukrainian)
3. Kremen, V.H. (ed.) (2014). Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita [National Education Glossary: Higher Education]. Kyiv: Pleiady. (in Ukrainian)
4. Rybalka, V.V. (2016). Slovnyk iz psykholohii ta pedahohiky obdarovanosti i talantu osobystosti: terminolohichnyi slovnyk [Dictionary of psychology and pedagogy of giftedness and talent of the individual: a terminological dictionary]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. (in Ukrainian)
5. Leont'yev, A. (ed.) (2007). Slovar' L.S. Vygotskogo [Dictionary of L. S. Vygotsky]. Moscow: Smysl. (in Russian)
6. Antonova, O.Ye. (2014). Slovnyk bazovykh poniat z kursu «Pedahohika»: navchalnyi posibnyk [Dictionary of basic concepts from the course «Pedagogy»: textbook]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. (in Ukrainian)
7. Peterson, P. (Ed.) (2010). International encyclopedia of Education. Oxford: Elsevier Science.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-13
УДК 376.011.3-051

Никоненко Н.В.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано, що суспільні чинники впливають на становлення та розвиток спеціальної освіти країни. Визначено провідні чинники, що впливають на зміну суспільного ставлення до осіб із обмеженнями життєдіяльності. Такими суспільними чинниками названо культурні, соціальні, наукові, економічні та політичні. До культурних чинників відносимо вплив традицій та звичаїв народу, який проживає на певній території та розвивається відповідно до її природних особливостей, фольклору, релігії, мистецтва та літератури, що створює передумови для формування певного світогляду та моральних цінностей у соціумі. Доведено, що всі зазначені чинники впливають на ухвалення нормативно-правових актів, які офіційно визначають стратегію розвитку та обсяги фінансування галузі спеціальної освіти країни. У свою чергу чинні нормативно-правові акти впливають на кожен із перерахованих чинників, змінюючи іноді навіть концептуально його первинну ідею.

Ключові слова: розвиток спеціальної освіти, чинники розвитку спеціальної освіти, особи із обмеженнями життєдіяльності, соціальні чинники розвитку спеціальної освіти, політичні чинники розвитку спеціальної освіти, економічні чинники розвитку спеціальної освіти, культурні чинники розвитку спеціальної освіти, наукові чинники розвитку спеціальної освіти.

Nykonenko Nataliia
Oles Honchar Dnipro National University

THE LEADING FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION SYSTEM

Summary. The article states the existence of certain factors influencing the formation and development of special education system in any society. The leading factors influencing the change of public attitude to persons with disabilities are identified as cultural, social, scientific, economic and political. The cultural factors include the influence of national traditions and customs and develop in accordance with its natural features, religion, folklore, art and literature, which creates the preconditions for the formation of a certain outlook and moral values in the society. The social factors define the possibility for people with disabilities to maintain their needs in medical and social care, education and rehabilitation, universal design principles implementation. As soon as possible social usefulness became obvious, children with disabilities obtained a chance to be taught in special education settings. The role of scientific factor is in studying people with disabilities and highlighting their need and capability of getting education. Thorough scientific studies of people with disabilities have helped to curb fear and panic among citizens, and prevent their discrimination. The political factors influence the implementation of legal acts which define the system of special education development, the system of special educators' preparation and social attitude toward people with disabilities. Taking into account these factors allows you to conceptually and systematically analyze the special education system of any country at the present stage and in historical terms, which will ensure effective reform of the special education system. At the same time, the interaction or counteraction of these factors directly affects the system of teacher training for all students with special educational needs who receive educational services in special education institutions or secondary schools with inclusive education. It is proved that all these factors influence the adoption of legal acts that formally determine the development strategy and the volume of financing of the special education sector of the country. In its turn, current legislation affects each of these factors, even its initial conceptual idea.

Keywords: development of special education, factors of special education development, persons with disabilities, social factors of special education development, political factors of special education development, economic factors of special education development, cultural factors of special education development, scientific factors of special education development.

Постановка проблеми. Короткий огляд світової історії дає підстави свідчити про те, що протягом майже всієї історії людства особи із обмеженнями життєдіяльності крізь тортури, зневагу та ізоляцію були змушені відстоювати саме право на своє існування, а згодом рівність громадянських прав, зокрема права на освіту. Ставлення до осіб із обмеженнями життєдіяльності у суспільстві загалом характеризує якість опіки, лікування і навчання цієї категорії громадян. Отже, дослідження об'єктів, умов та методів освіти набагато тісніше пов'язано із суспільними чинниками, ніж з унікальними освітніми потребами самих осіб із обмеженнями життєдіяльності (надалі – ОЖ). Звичайно, початок навчання у закладах освіти для кожної категорії дітей із ОЖ визначається відповідно до специфічних чинників, що не є характерними для інших категорій (наприклад, сформованість мовленнєвих навичок та навичок взаємодії для осіб із порушеннями слуху чи зору, соціальних навичок, навичок попередження асоціальної поведінки для осіб із інтелектуальними порушеннями, навичок самообслуговування та ін.). Зазначена група чинників не є предметом нашого вивчення.

Таким чином, усвідомлюючи узагальнений комплекс потреб осіб із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), порівнюючи методи

© Никоненко Н.В., 2020

освіти та умови, створені для їх втілення у різних країнах, ми зможемо зробити висновки про найефективніші методи й умови навчання та виховання осіб із ООП, накреслити перспективу розвитку вітчизняної галузі спеціальної освіти й інклюзивного навчання та зробити пропозиції щодо покращення національної системи підготовки вчителів для осіб із ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації спеціальної освіти за кордоном не нові у педагогічній науці (K.-P. Becker, U. Bleiflick, M. Crossley [4], K. von Ferber, M.M. Gerber, D.P. Hallahan, J. M. Kauffman [6], P.C. Pullen [6], W. Rath, K.H. Wiedl, M.A. Winzer [8], B. Wolfensberger, О. Моргачова [2], Н. Назарова [2], Т. Фомічова [2]). Питання, пов'язані із запровадженням максимальних можливостей для повної форми інклюзивного навчання (A. Lewis, D.L. MacMillan, B. Norwich, D.J. Reschly), розробкою стандартів оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП (D.J. Gallagher, I. Heshusius, R. Jackson, R.P. Iano, M. Sadler, T.M. Slertic). Вагомий внесок у розробку питань порівняльної педагогічної освіти внесли відомі вітчизняні вчені (А. Василюк, Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Моргачова, Н. Мукан, Н. Назарова, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Сисоєва, С. Шандрук та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак наявні наукові роботи, у яких аналізуються чинники становлення та розвитку спеціальної освіти, на наш погляд, не охоплюють повний спектр умов для того, щоб стати основою для системного компаративного дослідження. Недостатня кількість таких досліджень спричиняє інформаційний вакуум, який породжує небезпеку здійснення помилкових рішень та потенційно гальмує сучасні реформи у галузі спеціальної освіти.

Отже, **метою нашої статті** є визначення таких суспільних чинників, які мають ключове значення для розвитку системи спеціальної освіти країни та зможуть виконувати функцію критерію порівняння подібних систем у компаративних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення історії становлення та розвитку спеціальної освіти у розвинутих західних країнах та в Україні є важливим джерелом вивчення **провідних чинників**, які зумовлюють хід її розвитку реальними практичними діями: ухваленням законодавчих актів, формуванням громадської позиції, створенням умов для розвитку освіти осіб із ООП та забезпечення галузі кваліфікованими кадрами. Якщо на початку XIX століття боротьба за виживання для дітей із ОЖ та їхніх батьків, за підтримки учителів та громадських організацій, змінилася на боротьбу за доступ до належної освіти, то до кінця XX століття навчання учнів із ООП стало загальною практикою закладів дошкільної, середньої та навіть вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії й у інших розвинених країнах світу, а кількість таких учнів постійно зростає. Так, за даними Національного центру статистики освіти США (the National Center for Education Statistics (NTPS) [7] у 2015/16 навчальному році кількість здобувачів спеціальної освіти віком від 3 до 21 року становила 6,7 млн або 13% всіх школярів загальноосвітніх шкіл країни. Станом на 2018/19 навчальний рік їх кількість зросла до 7 млн американських школярів, що становить 14% загальної кількості учнів шкіл США. Проте для охоплення всього спектру суспільних чинників окрім історичних фактів необхідно вивчати висновки науковців, які досліджували систему спеціальної освіти у різних країнах у різні епохи.

Слідом за засновником другої фази еволюції порівняльно-педагогічних досліджень Майклом Седлером [5], визначаючи методологічні засади сучасної компаративістики, А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець [1, с. 13] вважають пріоритетними у впливі на розвиток педагогіки соціально-економічні чинники, а завдання міжнародних педагогічних студій убачає у вивченні історико-філософської традиції кожної країни.

У вступі до колективної монографії з історії спеціальної освіти М.М. Гербер [6, с. 8–15] зауважив, що відповідь на питання добробуту кожного американця в умовах стрімкого розвитку економічної експансії, підставою для якої стали інтенсивна індустріалізація, безупинна урбанізація та масова міграція небачених масштабів було знайдено в оптимізації системи громадської освіти, продуктом якої стала сучасна спеціальна освіта. Отже, описуючи систему спеціальної освіти у США вчений аналізує передусім соціальні, політичні та економічні чинники. Жодним чином не заперечуємо вагомість запропонованих чинників, проте вважаємо, що їх перелік не повний.

У своєму дослідженні з історії спеціальної освіти США М.А. Уїнзер [8] визначає провідними соціальний, політичний, економічний та релігійний чинники, як такі, що найактивніше впливають на зміну ставлення у суспільстві до осіб із обмеженнями життєдіяльності, а отже, на розвиток системи їх освіти. Загалом погоджуючись із дослідницею, ми проте вважаємо, що релігійний чинник доцільніше укрупнити, зважаючи на споконвічний вплив традицій та моралі етносів, зменшення тотального впливу релігії та на збільшення впливу засобів масової інформації та соціальних мереж. Пропонуємо назвати цей чинник культурний для кращого розуміння комплексного впливу на формування ставлення громадян до осіб із ОЖ та питань запровадження освіти для них.

У визначенні факторів, що впливають на виникнення феномену спеціальної освіти, Н.М. Назарова [2, с. 25] на додачу до зазначених вище чинників називає вплив розвитку науки, її досягнень та наукового знання в цілому на загальну культуру населення та на вдосконалення системи освіти. З урахуванням тих суспільних змін, які сталися у сприйнятті осіб із ОЖ у соціумі під впливом результатів наукових досліджень, вважаємо, що науковий чинник неодмінно повинен входити до переліку ключових чинників розвитку спеціальної освіти.

Таким чином, вважаємо провідними чинниками розвитку спеціальної освіти культурні, релігійні, соціальні, політичні, економічні, наукові, дамо їм характеристику та наведемо окремі приклади з історії розвитку системи спеціальної освіти у США.

Культурні чинники. Традиції кожного суспільства безперечно впливають на формування світогляду нових його членів. До таких чинників відносимо вплив традицій та звичаїв народу, який проживає на певній території та розвивається відповідно до її природних особливостей, фольклору, релігії, мистецтва та літератури, що створює передумови для формування певного світогляду та моральних цінностей у соціумі.

Беззаперечно потужний вплив на сприйняття осіб із ОЖ в усі часи мала церква. Майкл Седлер [5], досліджуючи вплив релігії на формування мислення людей, зазначав, що релігійна традиція стає запорукою соціальної єдності, педагогічною матрицею суспільства. Оскільки моральне обличчя суспільства визначається ставленням його членів до соціально незахищених, вразливих осіб, до яких відносять дітей та осіб похилого віку, людей із обмеженнями життєдіяльності, мігрантів, конкретні факти такого ставлення найкраще засвідчують релігійні настанови.

Визначальним фактором становлення американського суспільства є численні іммігранти, які зумовили культурний, науковий та економічний розвиток країни і становили основну частину її населення. Водночас американське суспільство тривалий час вважало, що саме мігранти є причиною присутності осіб із ОЖ на їхній землі. Двісті років тому типовим явищем для американських поселень було «попередження» про неможливість оселення у них осіб із ОЖ або їх «виселення» з поселення.

Культурні чинники певним чином трансформуються з плином часу. Оновлені моральні цінності, які не завжди відповідають традиційним для певної культури, можуть нав'язуватися через засоби масової інформації, фільми, книжки та інтернет. Їх носії спонукають цілі громади до перегляду узвичаєних норм та запровадження на національному рівні нових цінностей у формі нормативно-правових актів, які тоді по-новому впливатимуть на виховання підростаючого покоління. В умовах глобальної інтеграції відбувається насадження чужих та необґрунтованих впливом місцевої культури моральних цінностей, або культурних явищ, незрозумілих для носіїв певних моральних норм, які поширюються в суспільстві та закріплюються у вигляді нормативно-правових актів.

Культурні чинники полягають не лише у трансформації парадигми ставлення соціуму до осіб із особливими освітніми потребами, прийняття їх та залучення до спільної життєтворчості, але й формулюють оновлені вимоги громади до особистості вчителя, який працює у галузі спеціальної освіти. Відповідно до стандартів підготовки вчителів спеціальної освіти, розроблений першою та найбільшою фаховою організацією [3] – Радою з питань особливих дітей (Council for Exceptional Children) – готовність відповідати комплексу морально-етичних принципів нині виступає наріжним критерієм придатності випускника з дипломом вчителя спеціальної освіти до діяльності за фахом.

Соціальні чинники. Розглядаючи поняття соціальних чинників, що впливами на історичний розвиток системи освіти, неодмінно потрібно зауважити аспект «соціальної користі». На початку XIX століття освіта вважалась непотрібною для більшості дітей, навіть із типовим розвитком [6; 8]. Як правило, такі діти в аграрних США навчалися лише чотири місяці на рік, коли їх допомоги не потребували дорослі для виконання сільськогосподарських робіт. Діти заможних американців навчалися переважно вдома із приватними вчителями або у Європі. Підготовці вчителів не надто приділяли уваги двісті років тому. Вчителем міг стати будь-хто охочий вчити дітей взимку за 25-30 доларів у місяць. Закладів педагогічної освіти на зразок юридичних чи медичних закладів не існувало тривалий час. Перший із закладів підготовки вчителів початкової освіти, які у той час називалися «нормальна школа» (normal school), відкрився у м. Лексінгтон, Массачусетс у 1839 році. Такі заклади пропонували двохрічну програму підготовки вчителів, проте у XX столітті програма розширилась до обов'язкових чотирьох років підготовки. У 1930-х рр. нормальні школи перетворилися на педагогічні коледжі (teachers college), а у 1950-х – стали структурними компонентами університетів.

Загальна освіта для дітей із нормальним розвитком почала активно надаватися лише в умовах індустріалізації, оскільки робота на промислових підприємствах вимагала великої кількості грамотних робітників. Поширення освіти серед всього населення, спричинене економічним зростанням на хвилі індустріалізації, щоразу ставило перед кожною державою питання про суспільну користь, яку освічена людина могла принести батьківщині.

Тривалий час питання доцільності навчати дітей із ОЖ взагалі не поставало. Понад століття тому діти із обмеженнями життєдіяльності, їхні батьки, учителі та громадські організації понад усе прагнули отримання доступу для особливих дітей до належної освіти. Лише коли зацікавлені особи змогли довести існування суспільної користі від навчання дітей із обмеженнями життєдіяльності, на офіційному законодавчому рівні питання надання доступу особливих дітей до освіти почали розглядалися, стали відкриватися заклади для їхньої освіти і готуватися фахівці. Задля майбутньої соціальної користі діти із ОЖ змогли отримати можливість засвоювати певні теоретичні знання, які доповнювалися ґрунтовною допрофесійною або ремісничою підготовкою. Погоджуємося із Н.М. Назаровою [2, с. 25], яка вважає, що освіта стала засобом досягнення корисності громадянина, а не засобом прояву гуманності до нього. Освіта забезпечувала соціуму нейтралізацію асоціальної поведінки, зниження непродуктивних видатків, одночасно сприяла розвантаженню системи загальної освіти від учнів, які з певних причин не могли навчатися у стандартних умовах.

Наукові чинники. Розвиток науки, її досягнень та наукового знання в цілому значною мірою впливає на загальну культуру громадян та на вдосконалення системи освіти. У XVIII столітті з'являються перші спроби допомогти дітям із ОЖ – заклади для глухих дітей у Німеччині, згодом у Шотландії, Англії, Франції. Видатні сурдопедагоги за засновники різних систем навчання глухих дітей французького абата Шарль Мішель Л'епе, директор першої школи для глу-

хих у Франції (згодом Паризький національний інститут глухих), у якій навчання базувалося на застосовуванні жестової мови, та Самуїл Гейніке, директор першої в Німеччині школи для глухих, у якій навчання усного мовлення на ґрунтувалося на засвоєнні вербального мовлення, розповідають один одному про досягнення та невдачі своїх у листуванні, яке вважається першим компаративним дослідженням у галузі спеціальної освіти.

Стрімкий розвиток науки XIX століття сприяв поясненню та розумінню фізичних та психічних порушень, руйнуванню міфів про небезпеку осіб із ОЖ для соціуму та прийняттю їх до спільноти.

Звитяжна наукова робота А. Бланше, Ф. Бютнера, В. Гаюї, С. Гейніке, Ж.-Б. Жоффре, Ж. Ітарда, Л. Клерка, Ш.М. Л'епе, Ф. Піне, Е. Сегена та багатьох інших науковців зменшила страх американських громадян спілкуватися із особами з обмеженнями життєдіяльності, поступово зникли факти вигнання сімей із дітьми із ОЖ з поселень. У США почали розглядати питання щодо освіти осіб із психофізичними порушеннями та засновувати перші заклади для них [6; 8]. У 1817 р. Т. Галладет заснував першу школу для глухих у м. Хартфорд, штат Коннектикут, у 1829 р. – С. Гоув заснував першу школу для сліпих. 1848 р. Е. Сеген мігрував до США і привіз свою філософію, ідеї та захоплення від майбутнього у галузі. Він разом із С. Гоув працював над відкриттям закладів для осіб із інтелектуальними порушеннями (шкіл, інтернатів та фермерських колоній). Відповідно до методики Е. Сегена учні отримували фізичні тренування для покращення рухових та сенсорних навичок, опановували базові навчальні знання та формували соціальні навички та навички самообслуговування. Завдяки відкриттю перших шкіл для сліпих дітей приблизно 8 тисяч учнів вийшли нарешті із закритих приміщень осель своїх родичів та долучилися до когорти американських школярів Нью Йорка, Бостона та Філадельфії. Наслідуючи їхній приклад, відкривалися інші спеціальні заклади освіти та лікарні для осіб із інтелектуальними порушеннями у різних штатах, оскільки кожен штат мав забезпечити дітей із ОЖ відповідними закладами. Разом із тим засновувалися національні асоціації: 1876 р. – Асоціація медичних закладів американських установ з питань ідіотів та недоумкуватих; 1897 р. – Національна асоціація освіти заснувала Департамент соціальної освіти. Отже науковий чинник значною мірою вплинув на зміну ставлення громадян до осіб із ОЖ та пришвидшив надання необхідних медичних та освітніх послуг, що стало закріплено законодавчо.

Економічні чинники. Світовий перехід від мануфактурного виробництва до фабрично-індустріального, що розпочався на початку XIX століття у розвинутих європейських країнах та США, активізував розвиток системи громадянської освіти, підтримував та стимулював його. За висловом П. Лундгрена, забезпечення потреб промислового виробництва у грамотній робочій силі здебільшого видавалося за прагнення надати освіту простому народу.

Погоджуємося із Н.М. Назаровою [2, с. 26] стосовно сумнівності запровадження навчання для осіб із ОЖ як засобу забезпечення капіталістичного виробництва «резервною» робітничою силою, оскільки загальна чисельність учнів спеціальних шкіл у XIX столітті становила 2% всіх учнів європейських країн та США [8]. Проте країна могла отримати економічну користь від надання дозволу здобувати освіту учням із ООП разом з іншими учнями, оскільки це знижує видатки суспільства на утримання таких людей: за умови підготовки їх до самозабезпечення, вони припиняють бути економічним тягарем для держави, а навіть зможуть стати суспільно корисними.

США не завжди були світовим лідером більшості галузей. Кожна хвиля економічного розвитку позначалася зміною ставлення суспільства до осіб із ОЖ від сепарації у часи економічної кризи до прийняття у періоди економічного зростання або стабільності, що в свою чергу відбивалося на державному гарантуванні рівних прав та рівного доступу до належного рівня безкоштовної освіти для всіх американських дітей та на суспільний запит підготовки педагогічного персоналу для роботи із особами із обмеженнями життєдіяльності.

Політичні чинники. На думку зарубіжних компаративістів (K.-P. Becker, U. Bleiflick, M. Crossley, K. von Ferber, W. Rath, K.H. Wiedl, B. Wolfensberger), головним рушієм розвитку спеціальної освіти у сучасних умовах виступає держава, що, використовуючи наявний економічний потенціал та виходячи із власних соціально-політичних позицій, визначає ступінь залучення осіб із ОЖ до спільного соціокультурного та соціально-економічного контексту.

Всі громадські ініціативи, які підтримував уряд США з початку XIX століття, впливали не лише на розвиток спеціальної освіти у країні та на процес підготовки педагогів спеціальної освіти, але передусім на ставлення всього американського суспільства до осіб із інвалідністю та їхніх потреб.

Всі зазначені об'єкти впливу нормативно-правових актів є тісно пов'язаними один з одним, вочевидь більшість названих законів стосуються не одного об'єкта, а комплексно впливають на кожен з них. Так зокрема Законом «Про освіту осіб із особливими освітніми потребами» (1990 р.) передбачено нововведення для різних об'єктів впливу. Оскільки головною метою закону є забезпечення права учнів із ООП на отримання безкоштовної громадянської освіти належної якості у найменш обмеженому середовищі, здійснюється вплив на кожен із об'єктів: учні мають скористатися цим правом, вчителі повинні підготуватися до надання освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання, заклади вищої освіти у підготовці майбутніх вчителів повинні врахувати таку необхідність, розробити та навчати за оновленими програмами, заклади спеціальної освіти повинні передбачити освітні та побутові потреби своїх реальних та потенційних учнів та забезпечити все необхідне, нарешті департаменти освіти повинні співпрацювати з батьками цих дітей для того, щоб пересвідчитися, що дитина забезпечена громадянською освітою, яка за якістю максимально наближена до якості освіти учнів без обмежень життєдіяльності. Окрім того, для кожного об'єкту впливу законом можуть бути передбачені різні нововведення:

– для осіб із обмеженнями життєдіяльності: запровадження нової термінології на позначення психофізичних порушень за принципом «людина передусім» («особа із інтелектуальними порушеннями» замість «розумововідстала людина»); додаються дві категорії учнів із особливими освітніми потребами (особи із аутизмом та особи із травматичними пошкодженнями головного мозку); дозволяється подавати позови до суду на штати за недотримання закону;

– для вчителів: необхідність запровадження програм раннього розвитку для немовлят та дітей молодшого дошкільного віку із затримкою психофізичного розвитку;

– для закладів освіти: послуги соціальної роботи та реабілітаційного консультування віднесено до додаткових пов'язаних послуг у закладах спеціальної освіти тощо.

Такі нововведення державної підтримки обумовлені виникненням наприкінці XX століття так званої «філософія реабілітації» [4], в основу якої було покладено такі принципи:

1. **Принцип нормалізації** – особа з ОЖ має право на втілення своїх потреб і бажань і на спосіб життя, що майже не відрізняється від життя інших людей. Цей принцип повинен визначати діяльність галузей охорони здоров'я, соціальної допомоги, освіти; умови роботи, відпочинку та проживання.

2. **Принцип кінцевої соціальної мети** – оскільки особа з ОЖ потребує певних заходів соціальної допомоги для усунення цих обмежень, держава бере відповідальність за добробут кожного громадянина незалежно від стану здоров'я та його порушень. На думку K. von Ferber, у цьому принципі пріоритетною визначається мета реабілітаційних заходів, а не категорія порушення.

3. **Принцип цілісності** – заснований на ідеях Л.С. Виготського про необхідність побудови системи спеціальної педагогічної допомоги не на порушення або ваду, а на цілісну особистість людини із психофізичним порушенням.

4. **Принцип свободи** – особа з ОЖ не може залишатися «колоніальним об'єктом» системи спеціальної допомоги: вона вільна у виборі місця, способів та мови спеціальної освіти, її не можна примушувати до прийняття певних форм та видів соціальної та іншої допомоги, вона є рівноправним учасником процесу спеціальної освіти та реабілітації, орієнтований на самопоміч.

5. **Гуманність** – перехід від презирливої та патерналістської гуманності до соціальної гуманності, що ставить собі за мету підвищення якості життя людини із обмеженнями життєдіяльності.

Таким чином, об'єкти впливу тісно взаємопов'язані і становлять єдину систему спеціальної освіти. На всі типи об'єктів впливають нормативно-правові акти, ухвалені під впливом соціальних, економічних та політичних чинників, що так регулюють систему спеціальної освіти.

Розвиток системи спеціальної освіти з одного боку безпосередньо пов'язаний із усіма перерахованими чинниками, що на практиці знаходять своє втілення в ухвалених нормативно-правових актах. Кожен з них відповідає певним соціальним, економічним, культурним, науковим та політичним факторам, які відповідають рівню розвитку конкретної країни.

Завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни уряд США ухвалив низку законодавчих актів, зокрема закон «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» ("The Education for All Handicapped Children Act") (1975), оновлення законів «Освіта осіб із обмеженими можливостями здоров'я» ("Individuals with Disabilities Education Act") (1990, 2001, 2004) та «Не залишимо осторонь жодну дитину» ("No Child Left Behind Act") (2001) забезпечили доступ учням із ООП, у тому числі із серйозними вадами, до належної загальної освіти.

У нашій країні ухвалення низки оновлених законів про освіту вочевидь інтенсифікує механізм інклюзивної освіти в українських закладах освіти всіх рівнів і ставить перед суспільством таку ж саму проблему, для ефективного вирішення якої доцільно скористатися набутками досвідченіших освітніх систем, зокрема США.

Зазначені вище культурні, соціальні, наукові, економічні та політичні чинники впливають на ухвалення нормативно-правових актів, які офіційно визначають стратегію розвитку та обсяги фінансування галузі спеціальної освіти країни. У свою чергу чинні нормативно-правові акти впливають на кожен із перерахованих чинників, змінюючи іноді навіть концептуально його первинну ідею. Відповідно до законодавства система надання освітніх послуг особам із ОЖ є розгалуженою настільки, що пропонує на вибір (з позиції «посильності», а не «суспільної користі») декілька шляхів отримання освіти від домашнього навчання та закритих закладів освіти, закладів спеціальної освіти, до навчання у загальноосвітніх закладах разом із однолітками із нормальним розвитком, що засвідчує зміну вектору соціального чинника.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку. Врахування політичного, соціального, культурного, наукового та економічного чинників дозволяє концептуально і системно аналізувати систему спеціальної освіти будь-якої країни на сучасному етапі та в історичному плані, що забезпечить ефективне реформування системи спеціальної освіти. Водночас взаємодія чи протидія зазначених чинників безпосередньо впливає на систему підготовки педагогічних кадрів для всіх учнів із особливими освітніми потребами, що отримують освітні послуги у закладах спеціальної освіти або загальноосвітніх закладах із інклюзивною формою навчання. Аналіз системи спеціальної освіти та її впливу на формування та розвиток системи підготовки фахівців стане наступною метою наших досліджень.

Список літератури:

1. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. 119 с.
2. Назарова Н.М., Моргачева Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. Москва : Академия, 2011. 336 с.
3. Council for Exceptional Children. What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers. Washington, DC : Council for Exceptional Children, 2009. 286 p.
4. Crossley M. Bridging Cultures and Traditions for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference. *International Review of Education*. 2008. No. 54. P. 319–336.
5. Higginson J. H. () Michael Ernest Sadler (1861–1943). *Prospects:* Paris, UNESCO : International Bureau of Education. 1994. Vol. 24. No. 3/4. P. 455–469.
6. Kauffman J. M., Hallahan D.P., and Pullen P.C. (ed.) Handbook of Special Education. New York, London : Routledge, 2017. 964 p.
7. The Condition for Education 2018 / National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. 2018. 384 p. Available at: https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf (accessed 25 March 2020).
8. Winzer M.A. The History of Special Education: From Isolation to Integration. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2002. 442 p.

References:

1. Vasyliuk, A., Korsak, K., & Yakovets, N. (2002). *Narysy z porivnialnoyi pedagogiky*. Essays on Comparative Pedagogy. Nizhyn: Editorial and publishing centre of Nizhyn state pedagogical university, 119 p. (in Ukrainian)
2. Nazarova, N.M., Morgachova, Ye.N., & Fooriaeva, T.V. (2011). *Sravnitelnaya spetsialnaya pedagogika*. Comparative Special Pedagogy. Moscow: Academia, 336 p. (in Russian)
3. Council for Exceptional Children (2009). *What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers*. Washington, DC: Council for Exceptional Children, 286 p.
4. Crossley, M. (2008). Bridging Cultures and Traditions for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference. *International Review of Education*, no. 54, pp. 319–336.
5. Higginson, J.H. (1994). Michael Ernest Sadler (1861–1943). *Prospects:* Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. 24, no. 3/4, pp. 455–469.
6. Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., and Pullen, P.C. (ed.) (2017). *Handbook of Special Education*. New York, London: Routledge, 964 p.
7. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education (2018). *The Condition for Education 2018*. 384 p. Available at: https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf (accessed 25 March 2020).
8. Winzer, M.A. (2002). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 442 p.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-14
УДК 376.091.21-056.24

Никоненко Н.В.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Никоненко С.О.
Комунальний заклад освіти
«Середня загальноосвітня школа № 10 імені І.І. Манжури»

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА ЧЕРЕЗ ПРОГРАМИ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

Анотація. У статті наведено аналіз результатів проведеного дослідження та створених на його основі методичних рекомендацій для батьків щодо навчання і виховання у дітей із синдромом Дауна навичок соціальної взаємодії за умови використання у родинному вихованні програм раннього втручання та залучення до нього усіх членів родини. Автори називають умови для комфортного життя родини з дитиною із синдромом Дауна, які повинні бути створені у суспільстві. Серед них соціально-психологічна підтримка батьків із перших днів народження дитини із синдромом Дауна; розкриття специфіки порушення розвитку дитини, можливості його корекції; просвітницька робота серед населення; надання інформаційних послуг з приводу прав та можливостей родини з дитиною із синдромом Дауна. З'ясовано, що в дітей даної категорії є особлива здатність до наслідування, тому, чим більше часу вони проводять із здоровими людьми, тим продуктивніше проходить процес соціалізації.

Ключові слова: дитина із синдромом Дауна, програма раннього втручання, соціалізація, методичні рекомендації, родинне виховання.

Nykonenko Nataliia
Oles Honchar Dnipro National University
Nykonenko Sergii
Community Educational Institution
Ivan Manzhura General Secondary School № 10

SOCIALIZATION OF THE CHILD WITH DOWN SYNDROME WITH EARLY INTERVENTION PROGRAMMS

Summary. The article presents an analysis of study results and guidelines based on them for parents to teach and educate children with Down syndrome social interaction skills, under condition of using early intervention programs in family education and involvement of all family members. The authors name the conditions for a comfortable life of a family with a child with Down syndrome, which must be created in the society. Among them there are social and psychological support for parents from the first days of birth of a child with Down syndrome; studying of the specifics of the child's developmental disorders, the possibility of their correction; educational work among the population; providing information services on the rights and opportunities of the family with a child with Down syndrome, a list of educational and rehabilitation centers, educational institutions where a child with Down syndrome can study. According to the authors, to make the socialization process of a child with Down syndrome more effective, it is advisable to use early intervention programs that are designed to develop certain skills and abilities in children of different ages. This opinion is based on the results of the study presented in the article, which proved that a child with Down syndrome socializes better in the process of interaction with the outside world, but in order to make this possible, it is first and foremost necessary to provide appropriate living conditions for the family that brings up such a child. Parents, in turn, need to be more responsible, take into account all the peculiarities of their child's development and be sure to set the ultimate goal they want to achieve after completing early intervention programs. For example, to increase the success of the socialization process, you can play using toys-attributes of different social roles. Indicate that the child is playing the grandmother today, explain what responsibilities she has to perform, create situations and play them. Also hold games where the child will play the role of buyer, passenger, guest and others, through which the child will be able to practice their actions in different life situations. It was found that the most important thing for the socialization of a child with Down syndrome is interaction with society, encouragement to communicate with other people. Children of this category have a special ability to imitate, so the more time they spend with healthy people, the more productive the process of their socialization is.

Keywords: child with Down syndrome, early intervention program, socialization, guide, family education.

Постановка проблеми. Народження немовляти завжди викликає емоційне потрясіння у родині, проте особливо це стосується народження дитини із синдромом Дауна. Батьки виявляються неготовими до процесу виховання та навчання, закриваються у своєму горі, тим самим втрачаючи зв'язок із соціумом. Родина залишається наодинці зі своїм новим статусом та проблемами, які йдуть у комплексі. Дитина водночас залишається без необхідного рівня спілкування, що призводить до порушення формування навичок соціальної взаємодії, бо саме родина є основною ланкою у процесі соціалізації.

Допоки родина знаходиться у пошуку інформації щодо вади дитини та особливостей її розвитку, втрачається дорогоцінний час, який відіграє ключову роль у корекційній роботі. Оскільки саме процес раннього втручання забезпечує максимально можливе розкриття потенціалу дитини, вважаємо важливим своєчасно надавати ін-

© Никоненко Н.В., Никоненко С.О., 2020

формацію батькам щодо навчання та виховання дитини із синдромом Дауна, тим самим збільшуючи шанси на повноцінну соціалізацію як дитини, так і родини.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що найефективнішим способом роботи з дітьми із синдромом Дауна є програми раннього втручання, що обумовлюється пластичністю та здатністю до адаптації мозку в перші роки життя дитини.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На думку авторів необхідно розширити та поглибити роботу з сім'ями дітей з синдромом Дауна на ранніх етапах. Це дозволить працювати спеціалістам та близьким в одному напрямі та в одному темпі, забезпечить максимальну взаємодію та взаєморозуміння. До дитина будуть єдині вимоги, єдина система оцінки актуального стану та досягнень, буду створене єдине комплексне ефективне поле освітньо-корекційної діяльності.

Метою нашої статті визначаємо аналіз результатів проведеного дослідження та створених на його основі методичних рекомендацій для батьків щодо навчання і виховання у дітей із синдромом Дауна навичок соціальної взаємодії за умови використання у родинному вихованні програм раннього втручання та залучення до нього усіх членів родини.

Виклад основного матеріалу. Синдром Дауна (СД) – це найпоширеніша із хвороб, при яких спостерігаються затримки психічного розвитку. Синдром зазвичай буває обумовлений наявністю зайвої хромосоми у 21 парі хромосом, що передається від батька чи матері. Є понад п'ятдесят клінічних симптомів СД, однак усі вони рідко спостерігаються в однієї людини. Найтиповішими ознаками СД [1] є: розумова відсталість, м'язова гіпотонія, брахіцефалія (кругла форма черепної коробки), епікант (складка біля внутрішнього кута ока), монголоїдний розріз щілин очей, катаракта, плями брушфильда (осередки білого кольору на кордоні зовнішньої та середньої третини райдужки), косоокість: рідше зустрічається – помутніння роговиці та кришталика, товсті губи, потовщення язика та борознами (складчастий язик), плоска спинка носа, вузьке піднебіння, деформовані вушні раковини, надлишок шкіри на шиї, розбовтаність, рухливість суглобів, поперечна лінія на долоні, клинодактилія мізинців (вроджений дефект розвитку пальця за якого спостерігається його відхилення у сторону). Проте не кожна дитина з СД має усі зазначені характерні особливості.

Структура психічного недорозвитку дитини із СД своєрідна: мовлення з'являється пізно і протягом усього життя залишається недорозвинутим, розуміння мовлення недостатнє, словниковий запас обмежений, часто зустрічаються порушення звуковимови, наприклад: дизартрія та дислалія. Але, незважаючи на тяжкість інтелектуального дефекту, емоційна сфера залишається практично збереженою. За висновками Д. Соколової [5], діти із СД можуть бути лагідним, слухняними, доброзичливими. Вони можуть любити, ніяковіти, ображатися, хоча іноді бувають дратівливими, злобливими та впертими. Більшість із них допитливі та володіють гарною наслідуваною здібністю, що сприяє прищепленню навичок самообслуговування та трудових процесів. Рівень умінь та навичок, якими може опанувати дитина із СД, залежить від генетики та факторів середовища. У свою чергу, фактори середовища залежать від готовності родини до виховання такої дитини та підтримки цієї родини соціумом, у якому вона живе.

Так, О.В. Хмизова та Н.В. Остапенко [6] виділяють три основні групи реакції родини на народження дитини з вадами розвитку.

Перша група – батьки, які адекватно сприймають особливості дитини, намагаються розвивати її потенціал; постійно шукають нові шляхи, методи, прийоми, засоби її навчання та виховання. Вони не перебільшують із своєю опікою, даючи дитині самостійно виконувати певні доручення та приймати рішення. Батьки оптимістично налаштовані, надають моральну підтримку іншим батькам, організовують альтернативні форми корекційної роботи, вміють оптимально розподіляти життєвий час, знаходять можливості для власного особистісного розвитку.

Друга група – батьки, які ретельно приділяють увагу дитині з вадами розвитку, намагаються її розвивати, але при цьому їхній власний емоційний фон суттєво знижений. Переважно це жінки, які розлучилися із чоловіками після народження «особливої» дитини. Такі матері майже повністю відмовляються від своїх особистих інтересів. Основний аргумент, який можна почути від них – «живу заради дитини». Однак неможливо не зазначити, що подібне ставлення до дитини з особливими потребами має певні негативні наслідки: по-перше, у таких батьків все частіше виникають внутрішньо-особистісні конфлікти. Оскільки інтереси дитини і матері не можуть бути стовідсотково однаковими, відповідно, коли мати живе тільки інтересами дитини з особливими потребами, в неї виникає ймовірність формування несвідомого почуття образи на життя та заниженої самооцінки. По-друге, якщо мати не розвивається сама, вона не зможе допомогти розвитку своєї дитини. По-третє виникає неправильна система виховання – гіперопіка, що перешкоджає розвитку самостійності та відповідальності, дитина боїться сама приймати рішення. Це спричиняє зниження самооцінки у дитини, уповільнення або припинення її розвитку.

Третя група – батьки, які матеріально забезпечують дитину з особливими потребами (сплачують лікування, навчання та виховання купують красивий одяг, дорогі іграшки тощо), але не надають їй емоційної підтримки. Такі батьки не сприймають адекватно дитину з відхиленням у розвитку, для них вона стає чужою. Іноді вони намагаються виправити цю ситуацію шляхом народження іншої дитини. Таким чином, поступово піклування про дітей з особливими потребами стає другорядною справою. До цієї групи також віднесено батьків, які внаслідок різних «об'єктивних» причин майже повністю перекладають усі проблеми розвитку дітей на інших членів сім'ї, найманих працівників чи фахівців реабілітаційного центру. Зазвичай, вони самі в домашніх умовах не займаються з дитиною.

Ми також можемо виділити четверту групу, у якій батьки, що залишають своїх дітей в на-

вчально-реабілітаційних центрах та дитячих будинках і більше не цікавляться їх долею, тим самим перекладаючи обов'язки навчання і виховання дитини з вадами розвитку на суспільство.

Поряд із цим у суспільстві повинні бути створені такі умови для комфортного життя родини із СД:

– соціально-психологічна підтримка батьків із перших днів народження дитини із СД;

– розкриття специфіки дефекту дитини, його можливості та перспективи розвитку;

– просвітницька робота серед населення;

– надання інформаційних послуг з приводу прав та можливостей родини з дитиною із СД;

– перелік навчально-реабілітаційних центрів, освітніх установ, де може навчатися дитина із СД.

Коли у родині створені усі умови для спокійного виховання та навчання дитини, то процес соціалізації починається автоматично, адже нічого не перешкоджає взаємодії із навколишнім світом.

Щоб покращити ефективність процесу соціалізації дитини із СД доцільно використовувати програми раннього втручання, які розраховані на розвиток певних умінь та навичок дитини різних вікових категорій.

Для нашого дослідження були обрані дві програми раннього втручання «Раннє втручання» [3] та «Маленькі сходинки» [2], за допомогою яких батьки розвивали у своїх дітей із СД навички соціальної взаємодії. Родини були розділені на три групи відповідно до вже сформованих умінь та навичок дитини із СД. Сім'ї виконували певний комплекс вправ на засвоєння соціальних ролей, статевої приналежності, взаємовідносин між людьми (свої – чужі), ввічливе та шанобливе ставлення до навколишнього світу.

Перша група родин працювали за програмою «Раннє втручання» [3], розробленою фахівцями навчально-реабілітаційного центру «Джерело» у місті Львів у 2003 році. Ця програма спрямована на допомогу сім'ям у створенні таких умов, в яких дитина могла б повноцінно рости, розвиватися, реалізовувати свій потенціал, долати бар'єри своєї обмеженості та інтегруватись у життя спільноти та суспільства.

Мета використання цієї програми полягає у тому, щоб виявити складності, з якими зустрічаються батьки в процесі виховання та навчання соціальним навичкам дітей із СД та залежність цього процесу від взаємної роботи усіх членів родини та допомоги більш досвідчених батьків.

Друга група родин працювали за програмою «Маленькі сходинки» [2], розробленою М. Пітерсі та Р. Трелоар в університеті Маккуорі (м. Сідней, Австралія) у 1989 році. Ця програма побудована як практичний довідник, який можна використовувати за власними потребами та вимогами батьків до своєї дитини, що має вади розвитку.

Мета використання цієї програми полягає у тому, щоб дослідити складності, з якими зустрічаються батьки під час виховання та навчання соціальним навичкам дитини із СД та залежність цього процесу від самостійної роботи батьків із дитиною.

Третя група складалась із родин, що не обрали жодної із зазначених методик і виховували своїх дітей із СД відповідно власних знань і вмінь. Ця група була контрольною, щоб виявити, чи впливає на якість навчання та виховання дитини із СД наявність у батьків методичних рекомендацій для побудови своїх занять із розвитку дитини.

На початку експерименту було проведено обстеження для виявлення вже існуючих умінь та навичок соціальної взаємодії. Батьки отримали бланки для аналізу своїх дітей на основі ігрової діяльності, у яких необхідно було заповнити, спираючись на рівень володіння дитиною із СД вміннями та навичками з теми соціальної взаємодії. Анкета має вигляд таблиці, де в першій графі зазначено перелік вмінь та навичок дитини із СД, а в другій – клітинки, де батьки повинні відмітити наявність чи відсутність вміння. Анкета орієнтована не на відповідність вміння до певного віку, а на уміння дитини на момент початку дослідження, тобто, батьки відповідають на питання, зважаючи на результат, а не на вік. Отримані дані розглянемо у табл. 1.

Батьки, які входили до (1-3) сімей, заповнювали анкету спираючись на власні знання та досвід. Батьки, що входили до сімей(4-6) заповнили таблицю умінь та навичок, спираючись на методичні рекомендації для батьків, які описані в програмі «Маленькі сходинки» [2, с. 6–27], що присвячена виявленню рівня сформованості та розвитку самообслуговування та соціальних навичок. Родини, що входили до третьої групи сімей (7–9). Також, як і перша група, заповнили бланк, виходячи лише зі своїх знань та умінь.

Під час заповнення бланку вмінь та навичок із соціальної взаємодії було виявлено, що батьки, які самостійно оцінювали рівень розвитку дітей із СД, спиралися лише на вже отримані знання про розвиток своєї дитини, час заповнення бланку варіювався від 15 до 30 хвилин. Батьки, які входили до групи, що оцінювала рівень розвитку дитини із СД відповідно методичним рекомендаціям програми «Маленькі сходинки» [3] більш ретельно підійшли до заповнення даних бланку. Батьки проводили усі вправи, що розписані у програми і вже, виходячи з чітких описів, об'єктивно оцінювали рівень розвитку дитини із СД. Тому ми дійшли висновку, що для об'єктивності визначення рівня розвитку дитини із СД батькам необхідно давати чіткі рекомендації, якими вони зможуть користуватися, і з якими не виникнуть проблеми в розумінні того чи іншого завдання або процесу.

Таблиця 1

Результати володіння навичками соціальної взаємодії дітей із СД до проходження методик

Уміння спілкуватися з оточуючими та гра	**Сім'я**								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Максимальна кількість вправ	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Кількість вправ, що виконали діти	12	10	6	12	10	6	12	10	6

На основі аналізу обстеження батьками дітей із СД розроблялися плани подальшої роботи з розвитку соціальної взаємодії дітей із СД у сім'ї та сам процес навчання цих дітей. Метою цих завдань було вироблення у дітей із СД навичок соціальної взаємодії, налагодження взаємовідносин між батьками та членами родини, надання батькам упевненості у своїх діях, що на нашу думку повинно привести до поліпшення взаємодії батьків з оточуючим світом.

Перша група батьків, що працюють за програмою «Раннє втручання» [2], почали свою роботу з групової зустрічі, в якій взяли участь батьки та діти із СД. Обговорили основні моменти виховання дітей із СД, розповіли з чим саме виникають труднощі і як сім'ї з ними намагаються справлятися. Розглянули бланки, які батьки заповнювали на першому етапі дослідження, після чого обговорилися ті моменти, де виникли труднощі і з чим вони були пов'язані. Наприкінці зустрічі родинам було роздано план заходів, на яких описані вправи, через які відпрацьовувалася взаємодія між членами родини та розвивалися навички самообслуговування та соціальної взаємодії.

Кожна сім'я, відповідно до бланку заходів, мала кожний день по три заняття протягом двох місяців. Відбувалася робота у таких напрямах як: батьки з батьками, батьки з дітьми, діти з дітьми.

Друга група батьків на другому етапі нашого дослідження працювала над розвитком навичок соціальної взаємодії відповідно до вправ, що розписані в програмі «Маленькі сходинки» [3, с. 6–27]. Батьки підбирали вправи для розвитку тих навичок, які на їхню думку нерозвинені або розвинені найменше у їхньої дитини. Ці вправи виконувались батьками з їхньою дитиною із СД по 30 хвилин кожного дня протягом двох місяців.

Третя група батьків самостійно складала план роботи та час її проведення. Вибирала, які саме навички розвивати та в який спосіб.

Через два місяці розвивальної роботи батькам були надані ті ж самі бланки, що і при першому обстеженні, для перевірки отриманих результатів (табл. 2).

Таким чином ми бачимо, що кращі результати показали сім'ї, які працювали у взаємодії з іншими батьками та дітьми – родини першої групи. Колективна робота позитивно вплинула на формування навичок соціальної взаємодії, а також налагодилися стосунки між членами родини, з'явилася впевненість у власних силах і надія на позитивну динаміку у розвитку дитини.

Батьки другої групи також показали досить високий результат, однак діти цих сімей губились у незвичній ситуації і потрібен був час для адаптації дітей, щоб застосувати на практиці отримані знання, чого у першій групі родин не спостерігалось.

У третій групи особливої динаміки не спостерігалося, що пояснюється недостатністю досвіду батьків.

На основі спостереження, що велося за родинами протягом усього дослідження та отриманих результатів розвитку навичок соціальної взаємодії дітей із СД, нами були розроблені та описані методичні рекомендації для батьків.

Найголовнішим є організація виховного процесу у взаємодії з соціумом, не закривати дітей із СД, а спонукати до спілкування з іншими людьми. У дітей даної категорії є особлива здатність до наслідування, тому, чим більше часу вони проводить із здоровими людьми тим продуктивніше проходить процес реабілітації. Однак дитину потрібно навчити, на яку відстань можна підпускати до себе людей.

Необхідно сформувати у дитини із СД відчуття відстані між людьми – на яку відстань можна підпускати до себе людей в залежності від їх значення у його житті.

Розібрати поняття «свій» та «чужий» – кого і до якої групи відносять.

Розібрати поняття: батько, мати, брати, сестри, дідусь, бабуся, друзі, знайомі та інші. Особлива увага приділяється розбору статі: хлопчик, дівчинка.

Для реалізації цих завдань необхідно використовувати фотокартки, картинки (спиратися на зоровий аналізатор), які можна поєднувати у групи – «свій», «чужий»; поєднувати фотокартку із значенням.

Для розбору понять статі проводять роботу у декілька етапів. На першому етапі батьки повинні представити дитині хто такий хлопчик, а хто дівчинка, використовуючи при цьому іграшки, картинки. Необхідно допомогти визначити, до якої статі належить сама дитина. Навчити розрізняти стать хлопчика та дівчинки. Проілюструвати зачіски, одяг, правила поведінки тієї чи іншої статі. Використовуючи для цього вправи, де дитина з'єднуватиме одяг та зачіску з тією статтю, до якої вона підходить. Розглянути та проаналізувати ситуації, в яких показано типові дії хлопчика та дівчинки.

Використовувати іграшки для програвання з дитиною соціальних ролей. Вказувати, що дитина сьогодні грає мати, пояснювати, які вона повинна виконувати обов'язки, створювати ситуації та програвати їх. Також проводити ігри, де дитина буде виконувати роль покупця, пасажира, гостя та інші, завдяки яким дитина зможе відпрацювати свої дії у різних життєвих ситуаціях.

Якомога частіше долучати дитину із СД до ігор із здоровими дітками. Виходити у гості разом з дитиною, спонукаючи її до спілкування.

Проводити музичні заняття з використанням рухових вправ, завдяки чому буде розвиватися усне мовлення та координація рухів дитини.

Таблиця 2

Результати володіння навичками соціальної взаємодії дітей із СД після проходження методик

Уміння спілкуватися з оточуючими та гра	Сім'я								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Максимальна кількість вправ	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Кількість, що виконали діти	21	20	19	21	20	15	13	13	8

Висновки. За результатами нашого дослідження ми виявили, що дитина із СД краще соціалізується у процесі взаємодії з оточуючим світом, проте для того, щоб це стало можливим, у першу чергу, необхідно забезпечити відповідні умови життя для родини, у якій вона виховується. Батькам, у свою чергу, необхідно підходити з більшою відповідальністю, враховувати усі особливості розвитку їхньої дитини та обов'язково ставити кінцеву мету, якої вони бажають досягти після завершення проходження занять за програмами раннього втручання.

Також були розроблені та описані рекомендації для батьків щодо навчання і виховання у дітей навичок соціальної взаємодії, що є дуже актуальним у наш час.

Список літератури:

1. Булкина Т.В. В объятиях ласкового «дауна»: о детях с синдромом Дауна. *Фактор*. 1998. № 8. С. 69–71.
2. Дядічкіна К., Івасик Н. Опис програми «Раннє втручання». Львів : «Джерело», 2003. 36 с.
3. Петерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходинки: програма раннього втручання. Рівне, 2006. 32 с.
4. Соколова М.В. Социальная адаптация детей с синдромом Дауна. *Ярославский педагогический вестник*. 2002. № 4(33).
5. Хмизова О.В. Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика науково-методичний журнал*. 2011. № 3/4. С. 203–211.

References:

1. Bulkina, T.V. (1998). V obyatiyakh laskovogo «dauna»: o detyakh s sindromom Dauna [In the arms of an affectionate "down": about children with Down syndrome]. Sumy: Faktor, no. 8, pp. 69–71. (in Russian)
2. Diadichkina, K., & Ivasyk, N. (2003). Opys prohramy «Rannie vtruchannia» [Description of the program "Early intervention"]. Lviv: Dzherelo. (in Ukrainian)
3. Petersi, M., & Treloar, R. (2006). Malenki skhodynky: prohrama rannoho vtruchannia [Small steps: an early intervention program]. Rivne: OMNI-Network for Children International Charitable. (in Ukrainian)
4. Sokolova, M.V. (2002). Sotsial'naya adaptatsiya detey s sindromom Dauna [Social adaptation of children with Down syndrome]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, no. 4(33). (in Russian)
5. Khmyzova, O.V. (2011). Orhanizatsiia psykhokorektsiinoi roboty z batkamy ditei z osoblyvymy potrebamy yak skladova tsilisnoho protsesu rannoi sotsialnoi reabilitatsii [Organization of psycho-correctional work with parents of children with special needs as part of a holistic process of early social rehabilitation]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka naukovo-metodychnyi zhurnal*, no. 3/4, pp. 203–211. (in Ukrainian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-15
УДК 376.056.24

Ніколенко Л.М.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Анотація. Стаття торкається проблеми формування фахової компетентності магістрів в галузі спеціальної освіти, зокрема, підготовки магістрів до розвитку навичок спілкування у дітей із розладами аутистичного спектра. У статті представлено результати дослідження щодо рівня підготовки студентів-магістрів до роботи з розвитку навичок спілкування у дітей із РАС. Автор звертає увагу на необхідність поглиблення практично спрямованої підготовки майбутніх фахівців та розширення можливостей вибору здобувачами вищої освіти спеціалізованих курсів. Зокрема, у підготовці магістрів до розвитку навичок соціального спілкування у дітей з РАС акценти мають бути зроблені на усвідомлення студентами сутності явища аутизму, опанування ними новітніми технологіями розвитку навичок соціального спілкування дітей з РАС з чітким визначенням відповідних понять і закономірностей; усвідомленням продуктивних шляхів розв'язання професійних завдань.

Ключові слова: підготовка магістрів, фахові компетентності, навички спілкування, розвиток навичок спілкування, діти з розладами аутистичного спектра, заклад вищої освіти

Nikolenko Liudmyla
Oles Honchar Dnipro National University

TRAINING FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS IN COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH ASD

Summary. The paper deals with the problem of professional competence formation in master's degree students in the field of special education, in particular, it raises the issue of their result-oriented training in communication skills development in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The article presents the study results of the competence level of master's degree students for training in communication skills development in children with ASD. The author draws attention to the need to deepen the practical training of future specialists and to expand the range of specialized courses for higher education students to choose from, to use the higher education institution to its full extent for this purpose. The author emphasizes the fact that the problem of training teachers for work with children with autism spectrum disorders is especially urgent today, as the number of children with RAS is constantly growing, this developmental disorder has not been studied enough and many questions remain open, thus slowing down the development process of such children. Therefore, it is important to give a result-oriented training to future professionals of this field of study. So, in the process of master's degree students training for social communication skills development in children with ASD, the emphasis should be on the students' awareness of the essence of autism as a phenomenon, its diagnosis and correction, their mastering of the latest technologies of social communication skills development in children with ASD with a clear definition of relevant concepts and patterns; engaging students in theoretical creative learning activities with understanding of productive ways to solve professional problems by clearly defined and at the same time, flexible activity algorithms. The choice of methods of developing social communication skills for a child with ASD should be clearly realized by a specialist be individually oriented and scientifically based. In most cases, children with ASD have quite a high motivation to get an education, but it will become accessible to them only through their mastering of social communication skills. That is why the issue raised in the article is clearly urgent and has prospects for further practical development and study.

Keywords: masters training, professional competences, communication skills, communication skills development, children with autism spectrum disorders, higher education institution.

Постановка проблеми. На початку XXI століття людство намагається переосмислити закони співжиття і побудувати гуманне суспільство на основі толерантності та рівності прав і свобод кожної людини. Насамперед ці зміни торкаються соціальної та освітньої сфер. Україна активно долучається до цих процесів, втілюючи у життя модерну концепцію розвитку освіти. Нова українська школа поставила перед освітянами безліч проблем і завдань щодо забезпечення доступу до якісної освіти різним категоріям її здобувачів, що, у свою чергу, вимагає перегляду усієї системи підготовки педагогічних працівників у закладах вищої освіти (ЗВО). Особливо це стосується формування професійної компетентності магістрів спеціальної освіти, адже вони мають володіти такими ресурсами, які уможливлять найбільш якісну професійну діяльність не лише у сфері спеціальної, а й інклюзивної освіти. Такі вимоги до професійної підготовки фахівців галузі цілком відповідають сучасним тенденціям у науково-практичних підходах щодо організації та змісту вищої освіти України загалом, орієнтованих на «Стандарти забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» [5]. Зміна її цільового вектору на поглиблення вузькоспеціалізованої практично спрямованої підготовки майбутніх фахівців вимагає розширювати можливості вибору здобувачами вищої освіти спеціалізованих курсів та використання із цією метою освітнього простору ЗВО найбільш повною мірою.

Таким чином, вимоги до фахових компетентностей магістрів спеціальної освіти розширюють коло завдань щодо їх професійної компетентнос-

© Ніколенко Л.М., 2020

ті і виступають одним із провідних чинників удосконалення змісту їх фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Ідеї модернізації освіти на компетентнісний основі активно розробляються науковцями протягом більш, ніж півстоліття. За цей час розроблено зміст, структуру, основні принципи та положення щодо формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (І. Зимня, З. Курлянд, О. Матюшкін, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьонін, О. Тихомиров, А. Хуторський та інші).

У галузі спеціальної освіти ці питання досліджують В. Гладуш, І. Дмитрієва, М. Кот, С. Миронова, О. Мартинчук, Н. Савінова, В. Синьов, А. Шевцов та інші. Відповідно до реалій та вимог часу, науковці переглядають напрями та зміст підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти, виокремлюють та обґрунтовують нові складники професійної компетентності.

Проте, у реалізації завдання із забезпечення освітніх та соціальних можливостей дітям із особливими освітніми потребами (ООП), система вищої освіти в галузі спеціальної педагогіки ще не приведена у відповідність до нових показників її якості, що висуваються замовниками цих послуг та роботодавцями. Водночас, відзначаємо, що останнім часом дійсно значна увага приділена питанням корекційної допомоги, розвитку та психології дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), що викликано різким збільшенням кількості таких дітей в Україні та світі. А. Душка, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко досліджують цю проблему з різних боків.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Однак, на сьогодні залишається мало досліджуваною проблема цілеспрямованої підготовки магістрів до роботи з розвитку навичок соціального спілкування зазначеної категорії дітей. Фахівців для такої роботи потребують як центри, створені недержавними організаціями, так і заклади інклюзивної та спеціальної освіти. Виходячи з того, що фахова компетентність розуміється як здатність випускника вирішувати певні проблеми та завдання, отримувати результати професійної діяльності на основі застосованих підходів та методів корекційної освітньої діяльності, на наш погляд, сьогодні недостатньо зосереджується увага на поглибленні змісту професійної підготовки спеціального педагога до роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами, і зокрема, розладами аутистичного спектра.

Формулювання цілей статті. За завдання у цій статті ставимо розкриття та аналіз деяких аспектів проблеми підготовки магістрів спеціальної освіти до роботи з розвитку навичок соціального спілкування дітей з розладами аутистичного спектра, що входить у коло питань формування їх фахової компетентності, а також представлення результатів дослідження щодо рівня готовності студентів-магістрів до роботи з розвитку навичок спілкування у дітей із розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема підготовки педагогів до роботи з дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, постає на сьогодні особливо гостро, адже кількість дітей із РАС невпинно зростає, а це порушення розвитку мало вивчене, і дуже багато питань залишаються відкритими, що уповільнює процеси розвитку та корекції таких дітей. Винятково це стосується інклюзивної форми навчання. Здебільшого, вчителі воліють не чіпати таку дитину, переклавши таким чином усю відповідальність за її навчання на асистента, що спричинено неготовністю педагогів взаємодіяти з дітьми з РАС. Ці моменти якраз і зумовили звернення нашої уваги на глибшу підготовку студентів до роботи із вказаною категорією дітей.

Зазначимо, що освітньою програмою підготовки фахівців спеціальності «спеціальна освіта» першого, бакалаврського рівня вищої освіти, передбачено ознайомлення студентів з психологічними особливостями дітей з РАС, загальними підходами щодо взаємодії з ними в межах освітнього простору. Але характерні поведінкові прояви цієї категорії дітей (як-то: відсутність потреби в контактах з оточуючими, відгородженість від зовнішнього світу і слабкість емоційного реагування, не тільки відсутність експресивного мовлення, а і труднощі в його розумінні [3] значно утруднюють і уповільнюють їх адаптацію до навчального процесу, саме тому важливою є додаткова корекційна робота, що спонукатиме дітей вказаної категорії до спілкування, стимулюватиме до взаємодії. Ці висновки, окрім практичних спостережень, спираються і на тези наукових доробок, зокрема, І. Логвінової [2]: порушення процесу спілкування у дітей з розладами аутистичного спектра виявляється переважно у таких двох різновидах, як комунікативний дефіцит (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільненням встановлення вербальних і невербальних контактів, відсутністю прагнення висловити свої бажання вокалізацією, поглядом, мімікою чи жестами), чи навпаки, комунікативна екзальтація (надлишкова гіперемоційність у контактах, конфліктність, навіть агресивність).

В обох різновидах порушена мотиваційна складова мовленнєвого спілкування, отже, дитина з РАС швидше не може, ніж не хоче спілкуватися, і отже, від того, наскільки вчасно ми надамо їй допомогу, навчимо взаємодіяти прийнятним для неї способом і не боятись цієї взаємодії, залежить успіх формування у неї спілкувальної активності, її соціалізації, вміння зарадити самій собі тощо. Для цієї корекційної роботи важливо цілеспрямовано готувати майбутніх фахівців, на що і звертаємо увагу, прагнучи підвищити рівень психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти до розв'язання проблем у взаємодії з дітьми з РАС, сформувати концептуальні уявлення про суть даного феномену, необхідні компетентності щодо попередження, діагностики і корекції розладів аутистичного спектра.

Із метою виявлення залишкових опорних знань студентів щодо означених вище аспектів їх професійної підготовки було проведено емпіричне дослідження на базі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, факультет психології та спеціальної освіти. У дослідженні взяли участь 60 студентів першого курсу навчання за другим, магістерським

рівнем, вищої освіти: 30 студентів спеціальності 053 – «психологія» склали контрольну групу, а 30 студентів спеціальності 016 – «спеціальна освіта» склали експериментальну групу. До діагностичного інструментарію увійшли такі опитувальники: методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян [4]), тест П'єрона-Рузера [1], а також анкета відкритого типу «Уявлення про феномен аутизму», укладена авторами. За допомогою анкетування ми мали на меті виявити рівень теоретичних знань та емпіричного досвіду студентів-магістрів про феномен аутизму та особливості дітей з РАС.

Результати констатувального етапу емпіричного дослідження показали, що реальний рівень готовності до розвитку навичок спілкування у дітей з РАС в експериментальній та контрольній групах відрізняється не значно.

Уявлення студентів-магістрів про феномен аутизму та особливості психофізичного розвитку дітей з РАС в експериментальній групі відповідали середньому рівню, а в контрольній групі було виявлено рівень нижче середнього. Щодо рівня концентрації уваги та здатності до емоційного відгуку (методики А. Меграбяна та П'єрона–Рузера), то тут обидві групи показали середній рівень.

За результатами здійсненої діагностики було розроблено спецкурс за вибором «Технології альтернативної комунікації», спрямований на оволодіння студентами новітніх підходів до розвитку здатності до взаємодії та навичок спілкування дітей з РАС, а також дітей, які не володіють навичками вербальної комунікації. Курс розрахований на один семестр, передбачає як блок теоретичної підготовки (лекційні заняття), так й орієнтацію на практичну підготовку студентів до розвитку навичок спілкування у дітей з РАС.

Після впровадження розробленого курсу у навчальний процес студентів спеціальності 016 – «спеціальна освіта» була проведена контрольна діагностика, яка показала ефективність спецкурсу та значне підвищення рівня готовності магістрів до роботи з дітьми з РАС. Звертаємо увагу на ключові, з нашого погляду, моменти здійсненої роботи.

Для нас важливим було сформувати правильне професійне ставлення студентів до взаємодії з дітьми означеної категорії, адже спеціаліст повинен бути здатним поставити себе на місце дитини, зрозуміти її стан і на основі цього обрати оптимальний спосіб розвитку навичок спілкування у неї. Тому за необхідне ми вважали з'ясувати рівень емоційного ставлення студентів до дітей з РАС за «Шкалою емоційного відгуку» (А. Меграбян [4]). Методика А. Меграбяна на констатувальному етапі показала перевагу дуже високого та високого рівня здатності студентів розуміти емоційний стан дитини в обох групах реципієнтів, при чому більш емоційними і вразливими проявили себе студенти експериментальної групи. Після опанування ними програмою спецкурсу, рівень емпатійності дещо знизився, і ми побачили перевагу високого та нормального рівня у показниках. Це засвідчило більш професійний підхід до взаємодії з дітьми з РАС, який ґрунтується на практико спрямованій організації роботи та залученні до спілкування у доступній для цієї категорії дітей формі, ставленні до дитини з особливими потребами як до рівної серед інших. Результати діагностики представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Показники рівня здатності до емпатії щодо дітей з РАС (за «Шкалою емоційного відгуку» А. Меграбяна)

Рівень / група	ЕГ		КГ	
	конст. етап	контр. етап	конст. етап	контр. етап
Дуже високий	27% (8)	10% (3)	23% (7)	23% (7)
Високий	50% (15)	63% (19)	50% (15)	50% (15)
Нормальний	23% (7)	27% (8)	21% (6)	27% (8)
Низький	-		6% (2)	-
Дуже низький	-		-	

Значну роль у взаємодії з дітьми з РАС відіграє здатність педагога концентрувати увагу на найменших проявах поведінки чи то емоційних реакцій дитини, оскільки правильне своєчасне реагування на них може стати запорукою успіху корекції розвитку такої дитини. Із метою з'ясування рівня концентрації уваги студентів – учасників дослідження було проведено діагностику за тестом П'єрона-Рузера [1]. Показники рівня концентрації уваги респондентів у цілому виявилися хороші: переважав високий рівень, однак, значна частина студентів мала середні показники, і це вказувало на необхідність роботи щодо підвищення здатності магістрантів зосереджуватися на певних процесахта завданнях корекційно-розвивальної педагогічної діяльності. Із цією метою у програму спецкурсу були введені педагогічні спостереження за поведінкою дітей з РАС на базі спеціальних шкіл «Шанс», «Горлиця» та центру соціальної допомоги та реабілітації дітей з аутизмом «Особливе дитинство», навчальні заняття за технологією «SMART», геймифікаційно спрямовані заняття. Це дало плідні результати, які зафіксувала контрольна діагностика рівня концентрації уваги студентів. Відсоткові дані за цією методикою наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Показники рівня концентрації уваги за методикою П'єрона-Рузера

Рівень / Група	ЕГ		КГ	
	конст. етап	контр. етап	конст. етап	контр. етап
Дуже високий	23% (7)	33% (10)	20% (6)	23% (7)
Високий	67% (20)	61% (18)	67% (20)	64% (19)
Середній	10% (3)	6% (2)	16% (5)	13% (4)
Низький	-	-	-	-
Дуже низький	-	-	-	-

Таким чином, у процесі впровадження розробленого спецкурсу студенти-магістри експериментальної групи мали змогу глибше ознайомитись з проблемами виховання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра, упевнилися в необхідності ретельної і кропіткої роботи у комфортному для дитини режимі щодо розвитку навичок спілкування, дітям з РАС неможливо самостійно набути навичок спілкування та пристосуватись до соціуму. Це підтвердили і результати відповідей на питання анкети, яку

ми пропонували респондентам перед та після впровадження вибіркового спецкурсу «Технології альтернативної комунікації». Наприкінці вивчення дисципліни магістранти експериментальної групи показали достатній і високий рівень готовності до роботи з розвитку навичок спілкування у дітей з РАС. Щодо теоретичної обізнаності, то усі назвали, яке порушення розвитку називається аутизмом (на початку роботи 4 студенти правильно вказали, що це розлад розвитку нервової системи, 17 студентів змогли передати неповне розуміння цього явища, переважно називаючи його частковим порушенням інтелекту та поведінки, ще 4 студенти сказали, що це – розлад емоційної сфери, а 5 зовсім не відповіли на питання).Також усі респонденти правильно вказали найбільш ймовірні причини РАС, тоді як на початку дослідження переважна більшість вказала лише генетичні зміни, а соціальні умови не вказав ніхто. Щодо класифікації РАС, то тут покращення знань не було таким абсолютним, бо ніхто не назвав усі дев'ять виокремлених вченими видів, однак 26 студентів вказали від п'яти до семи видів, і це стабільно хороший результат у порівнянні з констатувальним опитуванням, коли називали лише класичний аутизм, синдром Аспергера та генетично зумовлений (синдром Туретта). Респонденти продемонстрували добру обізнаність із загальними ознаками РАС як на початковому, так і на контрольному етапі роботи, і це, на нашу думку, допомогло їм у вивченні діагностичних та психокорекційних технологій для дітей з РАС, а також у створенні індивідуальних програм активізації навичок соціального спілкування, які представлялися студентами у якості залікової роботи. Звернемо увагу ще на кілька питань, відповідей на які ми не отримали зовсім перед впровадженням спецкурсу: які фази соціалізації дитини з РАС вам відомі; із якими програмами корекції розвитку дітей з РАС ви знайомі; із чого слід починати корекційну роботу з дитиною з РАС. Після опанування необхідним теоретичним і методичним матеріалом, студенти впоралися із усіма вказаними питаннями, а розроблені ними індивідуальні програми активізації та розвитку навичок соціального спілкування засвідчили у переважної більшості високий рівень готовності до роботи з дітьми з РАС та, відповідно, фахової компетентності магістрів спеціальності 016 – спеціальна освіта.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Спираючись на вищевикладені результати емпіричного дослідження, можемо сформувати такі висновки. У формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця спеціальної освіти вагоме значення має поглиблена практико орієнтована підготовка. Відповідно, у формуванні готовності до розвитку навичок соціального спілкування у дітей з РАС акценти мають бути зроблені на усвідомлення студентами онтологічної сутності явища аутизму, його діагностики та корекції з чітким визначенням відповідних понять і закономірностей; залучення студентів до теоретичної креативної навчальної діяльності з усвідомленням продуктивних шляхів розв'язання професійних завдань за чітко визначеними, і водночас, нежорсткими алгоритмами діяльності. Відбір методів розвитку навичок соціального спілкування для дитини з РАС має чітко усвідомлюватись фахівцем, бути індивідуально спрямованим та науково обґрунтованим. Діти з РАС у більшості випадків мають достатньо високу мотивацію до отримання освіти, але вона стане їм доступною лише через набуття навичок соціального спілкування. Саме тому порушене у статті питання має вагу і перспективи подальшої практичної розробки і вивчення.

Список літератури:

1. Дослідження концентрації уваги. URL: http://personal.in.ua/article.php?ida=385
2. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. канд. наук із психол. : 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013.
3. Ніколенко Л.М., Ковалінська Ю.А. Спілкування як провідний фактор розвитку особистості дітей з порушеннями аутистичного спектра : матеріали форуму «Відкритий урок: розробки, технології, досвід». Київ, 2019.
4. Опитувальник методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна. URL: http://psychologis.com.ua/oprosnik_metodiki_shkala_emocionalnogo_otklika_a._megrabyana_i_n._epshteyna.htm
5. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

References:

1. Pashukova, T.I., Dopira, A.I., & Dyakonov, G.V. (1996). Doslidzhennia kontsentratsii uvahy [Concentration research]. Available at: http://personal.in.ua/article.php?ida=385 (accessed 02 September 2020). (in Ukrainian)
2. Lohvinova, I.P. (2013). Osoblyvosti formuvannia neverbalnykh zasobiv komunikatyvnoi diialnosti u ditei doshkilnoho viku z rozladamy spektra autyzmu [Features of the formation of nonverbal means of communication in preschool children with autism spectrum disorders]. (PhD Thesis), Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. (in Ukrainian)
3. Nikolenko, L.M., & Kovalinska, Yu.A. (2019). Spilkuvannia yak providnyi faktor rozvytku osobystosti ditei z porushenniamy autystychnoho spektra [Communication as a leading factor in the development of personality of children with autism spectrum disorders]. Proceedings of the Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid. Kyiv: Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid. (in Ukrainian)
4. Mehrabian, A., & Epshtein, N. (2015). Opytuvalnyk metodyky «Shkala emotsiinoho vidhuku» [Questionnaire of the method «Scale of emotional response»]. Available at: http://psychologis.com.ua/oprosnik_metodiki_shkala_emocionalnogo_otklika_a._megrabyana_i_n._epshteyna.htm (accessed 02 September 2020). (in Ukrainian)
5. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)]. Available at: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (accessed 02 September 2020). (in Ukrainian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-16
УДК 316.001:378:015

Нічуговська Л.І.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

Анотація. Досліджені теоретичні засади формування життєтворчої компетентності здобувача освіти в системі університетської підготовки. На основі визначених концептуальних засад побудовано структурно-функціональну модель, яка є сукупністю структурних (мета, зміст, результат) і функціональних (принципи, підходи, умови, засоби, критерії, рівні) компонентів. Виявлені наукові підходи та принципи у процесі формування життєтворчої компетентності, які зумовлюють здатність і готовність особистості до пізнання життєвої перспективи на основі опанування змістом дисципліни згідно освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Обґрунтовано, що процес формування життєтворчої компетентності доцільно організувати в єдності трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексійного, для кожного із яких визначено мету, зміст та шляхи реалізації. Виокремлено сукупність педагогічних умов, що зумовлюють формування досліджуваного особистісного утворення та перехід його на більш високий рівень розвитку життєтворчої компетентності здобувача освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід в освіті, життєва компетентність, життєтворча компетентність, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель.

Nichugovskaya Lilia
Oles Gonchar Dnipro National University

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF LIFE-GIVING COMPETENCE OF THE EDUCATOR

Summary. Theoretical issues of the problem of formation of life-creating competence of the future student in the form of structural-functional model, which is a set of structural (purpose, content, result) and functional (principles, approaches, conditions, means, criteria, levels) components are investigated. In this case, the system forming component of the model is considered to be the goal, which is consistent with the social order of society and the factors that determine its dynamics. Scientific approaches and principles in the process of formation of life-creating competence are revealed, which determine the ability and readiness of a person to learn about life perspective by solving professionally-oriented tasks based on mastering the content of discipline 016 "Special Education". It is substantiated that the process of formation of life-creating competence should be organized in the unity of three interconnected and interdependent stages: motivational-organizational, cognitive-activity and reflective. It was found that the main purpose of the motivational and organizational stage is to create a favorable atmosphere for the development of students' personality in the context of their awareness of the importance of self-knowledge, self-realization and self-determination to build a strategy for successful life in the future. In this aspect, the special role of the discipline "Introduction to the specialty" is confirmed, because in the process of mastering it students can get acquainted with the content of "I-concept" of the future specialist as a necessary basis for real assessment of their own life potential. The importance of providing practice-oriented orientation of the content of professional training and transfer to the level of active use of acquired knowledge and skills by combining traditional and innovative methods, forms, teaching aids at the cognitive-activity stage of the process of life-creating competence. The key role of reflection as a technology of professional self-determination and formation of personality in the context of identifying its compliance with their own life projects to the internal and objective external requirements of society is substantiated. The set of pedagogical conditions that determine the positive dynamics of the process of development of life-creating competence of the learner is singled out.

Keywords: competence approach in education, life competence, life-creating competence, pedagogical modeling, structural-functional model.

Постановка проблеми. Зростання ролі людського фактора в перетворення сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація, гуманітаризація його основ, соціально-економічні та відповідно культурні процеси актуалізують проблему модернізації освітніх послуг в контексті спрямованості на розвиток особистісних якостей та компетентностей здобувачів освіти, здатних до конструктивного досягнення успішної життєдіяльності в умовах мінливості економічного середовища. Тому однією із актуальних проблем, яка потребує особливої уваги педагогічної спільноти в освітній діяльності є проблема формування життєтворчої компетентності майбутнього здобувача освіти.

Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження уможливлює виявлення низки соціально-педагогічних суперечностей між:

– швидкою зміною змісту майбутньої професійної діяльності та необхідністю в опануванні відповідно оновленими фаховими знаннями, вміннями та відповідними професійними компетенціями з будь-якого напряму вузівської підготовки, що в свою чергу, обумовлює потребу суспільства в здобувачах освіти з високим творчим потенціалом, здатних на особистісне самовизначення і готових до конструктивного досягнення успішної життєдіяльності згідно із вимогами розвиваючого соціуму;

© Нічуговська Л.І., 2020

– урахуванням, що в цілому навчання у закладах вищої освіти зорієнтовано не на формування життєтворчої компетентності як механізму продуктивної самореалізації особистості студента, а на його здатність у майбутній діяльності реалізувати соціально задані моделі поведінки;

– недооцінювання можливостей педагогічного моделювання як одного із провідних методів дослідження, що базується на виявленні структурно-функціональних компонентів моделі, спрямованих на розвиток індивідуально-особистісної життєтворчості здобувача освіти, породжує невідповідність рівня професійної підготовки особистості студентів вимогам, що відповідають сучасному ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз літературних джерел з проблеми дослідження засвідчив науковий інтерес до таких понять як компетентнісний підхід в освіті, життєва компетентність, життєтворча компетентність, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель.

Зокрема, ідеї компетентнісного підходу до загальної середньої та вищої освіти, що базуються на динамічній комбінації знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну і подальшу навчальну діяльність знайшли відображення у працях як зарубіжних вчених (І.О. Зимня, Дж. Равен, Г.К. Селевко, О.В. Хуторський та ін.), так і вітчизняних дослідників (І.Д. Бех, І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.).

Наукові дослідження та ідеї І.Г. Єрмакова, Н.А. Пустовіт, Л.В. Сохань, В.Т. Циби та ін. спрямовані на пошуки ефективних шляхів становлення життєвої компетентності, під якою розуміють «…багаторівневу категорію, яка формується протягом всієї життєдіяльності людини, проходить етапи соціалізації, набуває життєвий досвід, опановує ціннісні орієнтири, професійні навички через виховання, освіту, професійну діяльність. Життєва компетентність – цілісний результат вітчизняного досвіду як поєднання самостійної роботи над собою та самовдосконалення» [10, с. 285].

Наукові розвідки щодо розкриття суті поняття життєтворча компетентність спрямовані на розкриття її сутності як стрижневої основи життєвої компетентності та життєтворчості особистості, продуктивного життєвого проектування здобувачів освіти в загалі та із спеціальними потребами зокрема [1; 5; 8; 9].

Можливостям моделювання освітніх систем приділяють дедалі більше уваги в науково-педагогічних дослідженнях, що обумовлено виявленням ресурсів саморозвитку, самовдосконалення в межах самих освітніх систем.

Останнє надає можливість для реалізації напрямів наукових досліджень, пов'язаних з розробкою сучасних моделей університетської освіти, зокрема з моделюванням педагогічного процесу, формуванням творчого потенціалу майбутнього викладача в процесі професійної підготовки в університеті; з особливостями моделювання в педагогіці в контексті розвитку інформаційних відносин тощо (О.П. Мещанінов, Р.К. Серьожникова, Є.О. Лодатко та ін.).

У контексті нашого дослідження особливе місце відводиться поняттю структурно-функціональної моделі, яка поєднує сукупність структурних і функціональних компонентів та охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, результативний блоки, які взаємопов'язані й необхідні для досягнення запланованого результату, розташовані послідовно й утворюють цілісний процес формування досліджуваної компетентності, взаємодоповнюючи один одного шляхом функціонального призначення (А.А. Вербицький, А.Н. Дахін, В.В. Корнещук та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, не зважаючи на достатньо велику увагу наукової спільноти до проблем професійної підготовки студентів у ЗВО взагалі та в системі спеціальної освіти зокрема, в цілому залишаються недостатньо дослідженими як в теоретичному, так і в методичному аспектах шляхи виявлення основних особливостей, що сприяють розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування життєтворчої компетентності здобувачів в системі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел спонукав до висновку, що в підготовці студентів, здобувачів освіти відповідно до вимог ринку має домінувати формування життєтворчої компетентності як підґрунтя для розвитку життєвої компетентності особистості. На думку науковців, життєва компетентність – це системна властивість особистості: цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей, яка дає змогу людині свідомо і творчо визначати і здійснювати особисте життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі [3]. Водночас, компетенції як структурні одиниці компетентності витлумачені як сукупність якостей особистості, до яких віднесено освіту, навички, досвід, особистісні риси, позиції, рівень мотивації, ціннісні орієнтації, які вдосконалюються й використовуються для розвитку феномену життєтворчості здобувача освіти в цілому. При цьому в контексті досягнення мети дослідження важливим є виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між вищезазна-ченими компетенціями шляхом побудови педагогічної моделі, яка є сукупністю структурних (мета, зміст, результат) і функціональних (принципи, підходи, умови, методи, засоби, критерії, рівні) компонентів, реалізація яких забезпечує формування життєтворчої компетентності студентів ЗВО як здобувачів вищої освіти [3].

Доцільно зазначити, що структурно-функціональна модель є узагальненим представленням суттєвих характеристик процесу і результату, що охоплює взаємопов'язані блоки, а саме: концептуально-цільовий, змістовно-процесуальний, рефлексійно-оцінний та результативний. Системоутворюючим компонентом моделі вважаємо мету, що узгоджена з соціальним замовленням суспільства та чинниками, які обумовлюють його динаміку. Досягнення поставленої мети базуємо на врахуванні концептуальних положень,

у відповідності до яких конструюємо навчання, спрямоване на активізацію навчальної діяльності шляхом впровадження компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, системного наукових підходів та принципів науковості, системності і послідовності, професійної спрямованості, самостійності, свідомості й активності, проблемності.

Реалізація цих наукових підходів і принципів у процесі формування життєтворчої компетентності майбутніх здобувачів освіти передбачає розв'язання професійно зорієнтованих завдань, які зумовлюють здатність і готовність особистості до пізнання життєвої перспективи, прогнозування її альтернативних варіантів, наслідків реалізації кожного із них. Найбільш перспективними у цьому контексті є такі дисципліни як «Вступ до спеціальності», «Педагогічна творчість», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» та ін. згідно освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

Важливим є що процес формування життєтворчої компетентності майбутніх здобувачів спеціальної освіти доцільно організувати в єдності трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексійного.

Основною метою мотиваційно-організаційного етапу є створення сприятливої атмосфери для розвитку особистості студентів в контексті усвідомлення ними майбутньої життєвої перспективи шляхом звернення до самопізнання, самореалізації та самовизначення. У цьому аспекті зростає роль навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», тому що саме в процесі її опанування доцільно ознайомити студентів з «Я-концепцією» майбутнього фахівця як «…складної динамічної системи уявлень студента як особистості та суб'єкта навчально-професійної діяльності» [2, с. 131].

Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда і включає:

– «образ Я», що розкриває неповторність, самосприйняття шляхом фіксації здобувачем освіти певної соціально-рольової позиції та установок для себе;

– емоційно-ціннісне відношення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей та особистісних властивостей, рівнем самосприйняття та самоповаги;

– поведінкова складова як самопрезентація – визначені дії (внутрішні або практичні), які породжені уявленням про себе та ставленням до себе.

Зміст «Я-концепції» (а в більш вузькому значенні слова – самооцінки) є одним із найбільш важливих результатів виховання та навчання особистості.

На формування самооцінки впливають ряд факторів, що обумовлюють розвиток життєтворчої компетентності здобувача освіти:

– співставлення образу «Я – реального» з образом «Я – ідеального», тобто з уявленням про те, яким би студент хотів бути;

– інтеріоризація соціальних реакцій на певного індивіда, тобто студент ЗВО схильний оцінювати себе так, як, на його думку, його оцінюють інші;

– індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму ідентичності, а саме відчуває задоволення не від того, що він просто щоб робить добре, а від того, що вибрав певний напрямок професійної діяльності і саме там досягає успіху [7, с. 256].

З урахуванням вищевикладеного доцільно підкреслити, що ефективність мотиваційно-організованого етапу значною мірою залежить від підтримки інтересу до отримання нових знань та практичних навичок, як постійного спонукального механізму пізнання, і тому навчальні завдання повинні бути такими, щоб їхній зміст впливав на пізнавальні потреби здобувачів вищої освіти, був цікавим, доступним та водночас складним і тим самим стимулював студентів до життєпізнання як складової життєтворчої компетентності.

На когнітивно-діяльнісному етапі процесу формування життєтворчої компетентності студентів ЗВО нагальним є надання практико-орієнтованої спрямованості змісту їхньої професійної підготовки, переведенню здобувачів освіти з рівня оволодіння професійними знаннями і вміннями на рівень активного їх використання для творчого вирішення навчальних проблем і виконання пізнавально-професійних функцій. У цьому контексті особливу роль відіграють навчальні дисципліни такі, як «Педагогіка і психологія вищої школи», «Педагогіка», «Корекційна психопедагогіка» та ін., в процесі опанування якими відбувається не лише засвоєння теоретичних знань і практичних рекомендацій щодо майбутньої фахової діяльності, а й збільшується вірогідність щодо підвищення рівня сформованості інтересів, знань і навичок, мотивів на успішну реалізацію потенціалу та становлення життєтворчості майбутнього фахівця. Останнє обумовлено тим, що на цьому етапі збільшується частка самостійної роботи студентів щодо застосування засвоєних знань і вмінь. Крім того,здобувачам освіти пропонується раціональне поєднання традиційних й інноваційних методів, форм і засобів навчання, а саме: проведення проблемних лекцій, лекцій-діалогів, використання методів інтерактивного навчання, методу проектів, пошуково-дослідницьких задач, створення проблемних ситуацій, складання схем основних понять теми (змістового модуля), структурно-логічних схем, застосування ІКТ тощо.

Водночас, доцільним є урахування, що співпраця викладача і студентів у процесі професійної підготовки передбачає об'єднання їхніх інтересів у вирішенні пізнавальних завдань, лише тоді студент відчуває себе не об'єктом педагогічних впливів, а особистістю, що діє вільно і самостійно. Це передбачає етичне ставлення до студента, повагу до його гідності, підтримку його поглядів і суджень, що створює атмосферу взаємоповаги та невимушеності навчально-пізнавальної діяльності, розвиває у майбутніх здобувачів освіти особливу форму вияву творчої сутності людини, яка сприяє вибору особистістю стратегії її життя, розробці життєвих планів і програм, відбору й використанню засобів необхідних для самореалізації та подальшому самостійному розвитку її життєвої компетентності [6, с. 258].

Ключову роль у формуванні життєтворчої компетентності здобувача освіти відіграють створення умов для рефлексії і самооцінки студентів.

Психологи розглядають рефлексію не тільки як процес самопізнання суб'єктом самого себе, свого внутрішнього світу, а і як процес позиціювання особистості в соціумі.

Так ще Л. Виготський вважав, що нові типи зв'язків і співвідносини вищих психічних функцій передбачають в якості своєї основи рефлексію як відображення власних процесів у свідомості. Зокрема, на думку С. Рубінштейна, поява рефлексії впливає на формування особливого способу існування людини у світі та її ставлення до світу, тобто рефлексія ніби призупиняє або перериває цей неперервний процес життя «…тут починається або шлях до духовного спустошення або інший шлях до побудови морального людського життя на новому свідомому підґрунті» [11, с. 326].

Отже, професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу на особистісно-смисловий рівень, чинником актуалізації життєтворчої компетентності майбутнього здобувача освіти.

Саме тому, в контексті нашого дослідження на рефлексійному етапі доцільним є застосування інтерактивних технологій «Навчаючись-вчуся», «Мікрофон», «Закінчи речення», методу проектів тощо. Не менш перспективним вважаємо створення студентами індивідуального портфоліо, участь у конкурсах студентських наукових робіт та науково-практичних конференціях і семінарах, студентських форумах за участю стейкхолдерів, що сприяє не лише активному оцінюванню їхніх навчальних досягнень, а й надає здобувачам освіти реальну можливість щодо виявлення відповідності власних життєвих проектів внутрішнім та об'єктивним зовнішнім вимогам.

Важливим є урахування, що процес розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти буде успішним, якщо під час організації навчання у вищих навчальних закладах забезпечити сукупність педагогічних умов. У нашому контексті педагогічні умови розглядаються як спеціально створені обставини навчального процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм, що зумовлюють розвиток досліджуваного особистісного утворення та перехід його на більш високий рівень розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти. До педагогічних умов відносимо такі як формування позитивної мотивації, наявність стійких пізнавальних інтересів, наявність пізнавальної потреби, достатньо високий рівень сформованості інтелектуальних умінь, пов'язаних із переробленням одержаної інформації щодо пізнання життєвої перспективи, прогнозування її альтернативних варіантів та наслідків реалізації кожного із них, ситуації успіху і психологічного комфорту кожному студенту, стимулювання самовизначення, самовдосконалення, самокритичності, впевненості в собі.

Водночас, найефективнішим серед перелічених умов вважаємо створення креативного освітнього середовища і включення студентів в різноманітні види пізнавальної діяльності шляхом реалізації технологій інтерактивного навчання та ІКТ (імітаційно-ігрового, проектного тощо) та активних методів (ділова гра, мозкова атака, імітація проблемно-рольових ситуацій та ін.).

Висновки з даного дослідження і перспективи. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що формування життєтворчої компетентності здобувача освіти в системі університетської підготовки буде ефективним, якщо стратегія її розвитку буде базуватись на запропонованій нами структурно-функціональній моделі, в основі якої комплекс науково-обгрунтованих доцільних процедур поетапного розгортання освітнього процесу в єдності змісту, принципів, методів, форм, організаційно-педагогічних умов взаємодії його суб'єктів, що забезпечує реалізацію поставлених завдань. Встановлено, що процес формування життєтворчої компетентності має наскрізний характер, проходить у три етапи (мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексійний) і триває протягом всього навчання здобувача освіти. Кожен етап має свою мету та зміст.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі має стати розробка теоретичних та методичних засад впровадження інновацій в процес формування життєтворчої компетентності майбутнього здобувача освіти.

Список літератури:

1. Буланова Н.О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями. *Молодой ученый*. 2017. № 25(159). С. 278–280.
2. Зінченко С.В. Роль «Я – концепції» в особистісному самовизначенні дорослих. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих*: Збірник матеріалів форуму до Міжнародних днів дорослих в Україні. Київ : Ніжин, 2015. С. 131–135.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико-зорієнтований посібник. Київ : Освіта України, 2007. 212 с.
4. Котубей В.Ф. Структурно-функціональна модель формування соціокультурності компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2(20). С. 54–59.
5. Ляшенко В.І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів: Методичні рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації. Миколаїв : Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2009. 46 с.
6. Нищета В.А. Життєва компетентність особистості; до питання створення функціональної моделі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості; проблеми і пошуки* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 257–264.
7. Нічуговська Л.І., Галайко Ю.А. Професійна складова «Я – концепції» студентів магістратури, як необхідний чинник успішної діяльності майбутнього педагога. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу* : Збірник матеріалів IV всеукраїнських педагогічних читань. Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2019. 426 с.

8. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–21.
9. Психологія і педагогіка життєтворчості : Науково-методичний посібник / відп. ред. В.М. Доній. Київ, 2003. 563 с.
10. Пустовіт Н.А. Життєва компетентність. Енциклопедія освіти: акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 285.
11. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 705 с.

References:

1. Bulanova, N.O. (2017). Ponyatiye «zhiznennaya kompetentnost'» dlya lits s intelektual'nymi narusheniyami [The concept of "vital competence" for people with intellectual disabilities]. *Molodoy uchenyy*, no. 25(159), pp. 278–280. (in Russian)
2. Zinchenko, S.V. (2015). Rol «Ya – kontseptsii» v osobystisnomu samovyznachenni doroslykh [The role of "I – the concept" in the personal self-determination of adults]. European Union – Ukraine: Adult Education: Proceedings of the Forum for International Adult Days in Ukraine (Ukraine, Kyiv, 4-6 November 2014). Kyiv: Nizhyn: PP Lysenko M.M., pp. 131–135. (in Ukrainian)
3. Yermakov, I.H., & Puzikov, D.O. (2007). Zhyttievyi proekt osobystosti: vid teorii do praktyky: praktyko-zoriientovanyi posibnyk [Life project of a person: from theory to practice: a practice-oriented manual]. Kyiv: Osvita Ukrainy. (in Ukrainian)
4. Kotubei, V.F. (2019). Strukturno-funktsionalna model formuvannia sotsiokulturnosti kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v pedahohichnykh koledzhakh [Structural and functional model of formation of sociocultural competence of future primary school teachers in pedagogical colleges. Physical and mathematical education]. *Fizyko-matematychna osvita*, vol. 2(20), pp. 54–59. (in Ukrainian)
5. Liashenko, V.I. (2009). Vyznachennia rivniv sformovanosti zhyttievoi kompetentnosti ditei-invalidiv: Metodychni rekomendatsii dlia spetsialistiv sotsialnoi reabilitatsii [Determining the levels of life competence of children with disabilities: Guidelines for social rehabilitation specialists]. Mykolaiv: Derzhavnyi kompleks rannoi sotsialnoi reabilitatsii ditei-invalidiv. (in Ukrainian)
6. Nyshcheta, V.A. (2008). Zhyttieva kompetentnist osobystosti; do pytannia stvorennia funktsionalnoi modeli [Life competence of the individual; to the question of creating a functional model]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti; problemy i poshuky*, vol. 51, pp. 257–264. (in Ukrainian)
7. Nichuhovska, L.I., & Halaiko, Yu.A. (2019). Profesiina skladova «Ya – kontseptsii» studentiv mahistratury, yak neobkhidnyi chynnyk uspishnoi diialnosti maibutnoho pedahoha [The professional component of "I – the concept" of master's students, as a necessary factor in the successful operation of the future teacher]. *Proceedings of the Profesiina uspishnist pedahohichnoho pratsivnyka yak osnova menedzhmentu yakosti osvitnoho protsesu*: IV vseukrainskykh pedahohichnykh chytan (Ukraine, Cherkasy, 22 November 2019). Cherkasy: FOP Hordiienko Ye.I. (in Ukrainian)
8. Pometun, O.I. (2005). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky [Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, no. 23, pp. 18–21. (in Ukrainian)
9. Donii, V.M. (ed.) (2003). Psykholohiia i pedahohika zhyttietvorchosti: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Psychology and pedagogy of life creation: Scientific and methodical manual]. Kyiv: IZMN. (in Ukrainian)
10. Pustovit, N.A. (2008). Zhyttieva kompetentnist [Life competence]. Entsyklopediia osvity: akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [Encyclopedia of Education: National Academy of Educational Sciences of Ukraine]. Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian)
11. Rubinshteyn, S.A. (2015). Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter. (in Russian)

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-17
УДК 376.33

Переворська О.І., Приходько Т.П.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ ПОКРАЩЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. Розглянуто проблему покращення студентами інтелектуального здоров'я молодших школярів із порушеннями слуху за допомогою інтерактивних засобів, застосованих на корекційно-розвивальних заняттях. Наголошено, що вирішенням означеної проблеми стане впровадження студентами корекційно-розвивальної програми «Наш друг – комп'ютер», спрямованої на формування умов для покращення інтелектуального здоров'я із порушеннями слуху. Програма передбачає залучення дітей до занять за комп'ютером. Обрані студентами комп'ютерні ігри містять різні завдання, завдяки яким діти мали можливість розвивати такі якості своєї уваги, як продуктивність, стійкість, концентрація, розподіл, переключення, та працездатність. Отримані і представлені у статті результати дослідження дали змогу зробити висновок, що послідовна корекційно-розвивальна робота щодо покращення інтелектуального здоров'я молодших школярів із порушеннями слуху стає ефективнішою, якщо в роботі з ними адекватно застосовуються інформаційно-комунікаційні засоби їхнього психічного розвитку у вигляді спеціально підібраних комп'ютерних ігор.

Ключові слова: інтелектуальне здоров'я, інтерактивні засоби, молодші школярі, порушення слуху, корекційно-розвивальна програма.

Perevorskaya Olena, Prikhodko Tetyana
Oles Gonchar Dnipro National University

INTERACTIVE MEANS OF IMPROVING THE INTELLECTUAL HEALTH OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Summary. The issue of improving the intellectual health of young students with hearing impairments is quite relevant and is attracting more and more attention. The article considers the problem of improving the intellectual health of junior hearing-impared students with the help of interactive tools used in correctional and developmental classes. The authors emphasize that the solution to this problem is the introduction by university students of the correctional and developmental program "My friend – the computer", aimed at creating conditions for improving intellectual health of hearing-impaired children. Under our guidance, students of Oles Honchar Dnipro National University conducted a study of the attention development level of junior hearing-impaired schoolchildren in three stages. The study involved 71 primary school hearing-impaired students. These children formed two groups: the experimental group and the control one. The university students prepared the correctional program taking into account the special educational needs of junior hearing-impred students, their age and individual characteristics. The program involves the children of the experimental group in taking computer classes. The computer games chosen by the university students contain various tasks, thanks to which the children had the opportunity to develop such qualities of their attention as productivity, resilience, concentration, distribution, switching, and efficiency. Game tasks have to be completed with the help of a computer mouse. That is why the children did not have unnecessary discomfort and difficulty in using the computer during their study. The results obtained and presented in the article allowed us to conclude that improving intellectual health becomes more effective when interactive means of their mental development in the form of specially selected computer games are used in work with younger students with hearing impairments during correctional and developmental work. The consistent correctional and developmental work to improve the intellectual health of junior school hearing-impared children becomes more effective if information and communication tools for their mental development in the form of specially selected computer games are used adequately.

Keywords: intellectual health, interactive tools, primary school children, hearing impairment, correctional and development program.

Постановка проблеми. Кількість дітей із порушеннями слуху в Україні, які потребують особливої уваги з боку фахівців, на сьогоднішній день досить велика [6]. З нашого погляду, молодший шкільний вік є дуже важливим для покращення інтелектуального здоров'я дитини й особливо також його складника, як увага, тому що робота, проведена саме в цей період, допомагає становленню опосередкованої – вищої – форми уваги; без корекційного впливу на цей процес витрачається набагато більше часу.

Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасних учнів молодшого шкільного віку із порушеннями слуху, потребує від них вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, велику кількість різноманітних джерел інформації [2]. Тому серед традиційних форм, методів та методик навчання цих дітей у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи. Цей факт пояснюється тим, що таке навчання спрямовано на підвищення пізнавальної активності учнів, посилення діяльнісного підходу в навчанні та реалізацію спільної діяльності, націленої на кооперативну обробку навчальної інформації з виробленням нових знань особисто кожним учнем в оптимальному тільки для нього режимі [1; 7].

© Переворська О.І., Приходько Т.П., 2020

У сучасному суспільстві джерелом знань може виступати не тільки педагог, а й комп'ютер, телевізор, відео. Учні повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології. Це стосується і корекції інтелектуального здоров'я молодших школярів із порушеннями слуху. Інтерактивні засоби – не просто набір дидактичного матеріалу. Це система, у якій комп´ютер здатен до прийняття рішень щодо матеріалу, який слід представити дитині на наступному етапі, що базується на успішності чи неуспішності проходження попереднього рівня; доброзичлива ігрова атмосфера, на фоні якої вплив здійснюється без психічної напруги з боку дитини; взаємодія з віртуальними персонажами, які теж вчать дитину доброзичливості; яскрава наочність; дуже велика кількість різноманітних вправ та завдань у всього одній програмі, що знімає з вчителя-дефектолога чи вихователя необхідність приносити на кожне заняття велику кількість картинок, схем, роздаткового матеріалу тощо [8].

Таким чином, інтерактивні засоби, на наш погляд, – це шлях до покращення та раціоналізації навчального процесу у спеціальних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дуже важливими для нашого дослідження є наукові роботи, в яких розкриті особливості психічного розвитку молодших школярів із порушеннями слуху (Н.Б. Адамюк, Л.С. Виготський, В.В. Лебединський, Т.Г. Богданова, Л.І. Фомічова, С.В. Кульбіда, Ж.І. Шиф та ін.); характеризується увага як складний пізнавальний процес (П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.); дається характеристика молодшого шкільного віку (М.В. Матюхіна, Л.М. Семенюк та ін.); аналізується корекційна спрямованість спеціального навчання, її ефективність та значущість (Л.С. Виготський, В.М. Синьов, Л.С. Вавіна, В.А. Липа, А.Д. Гонєєв та ін.); а також визначені перспективи використання комп'ютерних технологій у процесі корекційної роботи (О.І. Кукушкіна, О.Л. Гончарова, Т.К. Королевська, О.В. Кремер, І.Г. Єременко та ін.) [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час не вирішеною залишається проблема ефективності корекційної роботи щодо покращення за допомогою інтерактивних засобів інтелектуального здоров'я молодших школярів із порушеннями слуху.

Мета статті полягає у тому, щоб дослідити процес покращення інтелек-туального здоров'я молодших школярів із порушеннями слуху за допомогою укладеної корекційної програми «Наш друг – комп'ютер».

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальне здоров'я – це рівень використання розумових здібностей, умінь і навичок особистості. Інтелектуальне здоров'я включає в себе всі когнітивні процеси (увага, пам'ять, мислення, сприймання), але, на нашу думку, саме увага лежить в основі навчального процесу, тому що завдяки їй розвиваються пам'ять, мислення, мовлення і т.д. Увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на певних явищах предмета, які мають важливе значення, та власних емоціях. Вона є динамічною характеристикою діяльності, оскільки активізує потрібні і гальмує непотрібні психічні процеси, сприяє цілеспрямованому відбору інформації, що поступає, регулює і контролює протікання діяльності. Тобто без уваги неможливо уявити протікання усіх психічних процесів, це база, на якій вони розгортаються в усій своїй повноті. Увагу характеризують такі властивості, як об'єм, стійкість, розподіл, перемикання, концентрація. Усі ці властивості активно формуються у дітей поступово саме в молодшому шкільному віці.

Найбільш простим і генетично вихідним виглядом уваги є мимовільна увага, яка має пасивний характер, тому що визначається зовнішніми по відношенню до цілей діяльності подіями і предметами. Вона викликається новими, незвичайними або цікавими для дитини предметами і явищами, не потребуючи, таким чином, ніякої напруги для її підтримання. Довільна увага виникає як результат дії дорослих, результат виховання і навчання. Вона відрізняється активним характером, складною структурою, опосередкованістю соціальними способами організації поведінки [3; 4].

У сучасному суспільстві джерелом знань може виступати не тільки педагог, а й комп'ютер, телевізор, відео. Учні повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології. Це стосується і корекції уваги молодших школярів із порушеннями слуху. Інтерактивні засоби – не просто набір дидактичного матеріалу, це система, в якій комп'ютер здатен до прийняття рішень щодо матеріалу, який слід представити дитині на наступному етапі, що базується на успішності чи неуспішності проходження попереднього рівня; доброзичлива ігрова атмосфера, на фоні якої вплив здійснюється без психічної напруги з боку дитини; взаємодія з віртуальними персонажами, які теж вчать дитину доброзичливості; яскрава наочність; дуже велика кількість різноманітних вправ та завдань у всього одній програмі, що знімає з учителя-дефектолога чи вихователя необхідність приносити на кожне заняття велику кількість картинок, схем, роздаткового матеріалу тощо [9].

Обстеження молодших школярів із порушеннями слуху проводилося студентами під нашим керівництвом на базі КЗО «ДНРЦ № 10» ДОР, м. Дніпро. У дослідженні взяв участь 71 учень молодшого шкільного віку. Діти склали дві групи: експериментальна – 30 осіб; контрольна – 41 особа.

Емпіричне дослідження проходило у три етапи. На першому етапі дослідження студентами було проведено діагностування дітей обох груп за допомогою таких методик: коректурна проба за таблицями кілець Ландольта; методика П.Я. Гальперіна, С.Л. Кабильницької «Вивчення рівня уваги у школярів»; методика П'єрона-Рузера «Дослідження розподілу та переключення уваги»; методика «Таблиці Шульте»; методика Р.С. Немова «Запам'ятай і розстав крапки». Ці методики дослідження дали змогу студентам визначити рівень властивостей уваги молодших школярів із порушеннями слуху.

У результаті проведеного дослідження студентами було отримано такі результати: в експериментальній групі за методикою 1 (встановлення рівня розвитку продуктивності та стійкості уваги) середній рівень мали 6,67 % дітей, низький рівень – 50 % дітей, дуже низький рівень – 43,33 % дітей. За методикою 2 (встановлення рівня концентрації уваги) середній рівень мали 6,67 % дітей; низький рівень – 50 % дітей, дуже низький рівень – 43,33 % дітей. За методикою 3 (визначення рівня розподілу та переключення уваги) середній рівень мали 16,7 % дітей, низький рівень – 26,7 % дітей, дуже низький рівень – 56,7 % дітей. За методикою 4 (встановлення рівня стійкості уваги, динаміки працездатності, ефективності роботи) низький рівень мали 30 % дітей, дуже низький рівень – 70 % дітей. За методикою 5 (дослідження обсягу уваги) середній рівень мали 13,33 % дітей, низький рівень – 40 % дітей, дуже низький рівень – 46,67 % дітей.

Що стосується контрольної групи, студентами було отримано такі результати: за методикою 1 (встановлення рівня розвитку продуктивності та стійкості уваги) середній рівень мали 17,07 % дітей, низький рівень – 68,3 % дітей, дуже низький рівень – 14,63 % дітей. За методикою 2 (встановлення рівня концентрації уваги) середній рівень мали 17,07 % дітей, низький рівень – 68,3 % дітей, дуже низький рівень – 14,63 % дітей. За методикою 3 (визначення рівня розподілу та переключення уваги) середній рівень мали 39,1 % дітей, низький рівень – 46,3 % дітей, дуже низький рівень – 14,6 % дітей. За методикою 4 (встановлення рівня стійкості уваги, динаміки працездатності, ефективності роботи) середній рівень мали 39,02 % дітей, низький рівень – 60,98 % дітей. За методикою 5 (дослідження обсягу уваги) середній рівень мали 23,3 % дітей, низький рівень – 40 % дітей, дуже низький рівень – 36,7 % дітей.

Наведені дані свідчать про те, що за усіма методиками як в експериментальній, так і в контрольній групах, переважають показники низького та середнього рівня розвитку уваги молодших школярів із порушеннями слуху. Показники вище середнього рівня відсутні у досліджуваних за всіма методиками.

Після проведення студентами діагностики молодших школярів із порушеннями слуху згідно отриманих результатів було укладено корекційно-розвивальну програму «Наш друг – комп'ютер», яка спрямована на покращення інтелектуального здоров'я дітей. Корекційна програма була розрахована на два місяці, заняття з учнями проводили студенти два рази на тиждень, одне заняття тривало 30 хвилин. Усього було проведено 15 занять. Контрольна група продовжувала займатися за звичайною програмою.

Корекційна програма була укладена студентами з урахуванням особливих освітніх потреб молодших школярів із порушеннями слуху, їхнього віку та індивідуальних особливостей. Програма передбачає залучення дітей експериментальної групи до занять за комп'ютером. Обрані студентами комп'ютерні ігри містять різні завдання, завдяки яким діти мали можливість розвивати такі якості своєї уваги, як продуктивність, стійкість, концентрація, розподіл, переключення, та працездатність. Ігрові завдання необхідно було виконати за допомогою комп'ютерної мишки. Саме через це діти не мали зайвого дискомфорту та складності у використанні комп'ютера протягом другого етапу дослідження.

Для перевірки ефективності впровадженої програми для молодших школярів із порушеннями слуху на контрольному етапі дослідження студентами була проведена повторна діагностика рівня розвитку уваги дітей експериментальної та контрольної груп за тими ж самими методиками.

У результаті проведеного на контрольному етапі дослідження студентами було отримано наступні результати: в експериментальній групі за методикою 1 (встановлення рівня розвитку продуктивності та стійкості уваги) середній рівень мали 20 % дітей, низький рівень – 66,7 % дітей, дуже низький рівень – 13,3 % дітей. За методикою 2 (встановлення рівня концентрації уваги) середній рівень мали 50 % дітей, низький рівень – 43,33 % дітей, дуже низький рівень – 6,67 % дітей. За методикою 3 (визначення рівня розподілу та переключення уваги) середній рівень мали 23,3 % дітей, низький рівень мали – 60 % дітей, дуже низький рівень – 16,7 %. За методикою 4 (встановлення рівня стійкості уваги, динаміки

Таблиця 1

Узагальнені результати першого етапу дослідження, %

Група	Рівень	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5
Експериментальна	Високий	–	–	–	–	–
	Вище середнього	–	–	–	–	–
	Середній	6,67	6,67	16,6	–	13,33
	Низький	50	50	26,7	30,0	40,0
	Дуже низький	43,33	43,33	56,7	70,0	46,67
Контрольна	Високий	–	–	–	–	–
	Вище середнього	–	–	–	39,02	–
	Середній	17,07	17,07	39,1	60,98	29,2
	Низький	68,3	68,3	46,3	–	48,8
	Дуже низький	14,63	14,63	14,6	–	22

Таблиця 2

Узагальнені результати контрольного етапу дослідження, %

Група	Рівень	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5
Експериментальна	Високий					
	Вище середнього					
	Середній	20	50	23,3		23,3
	Низький	66,7	43,33	60	60	56,7
	Дуже низький	13,3	6,67	16,7	40	20
Контрольна	Високий					
	Вище середнього					
	Середній	24,4	17,7	39,1	39,02	23,3
	Низький	61	68,3	60,9	60,98	50
	Дуже низький	14,63	14,63			26,7

працездатності, ефективності роботи) середній рівень – 60 % дітей, низький рівень – 40 % дітей. За методикою 5 (дослідження обсягу уваги) середній рівень мали 23,3 % дітей, низький рівень – 56,7 % дітей, дуже низький рівень – 20 % дітей.

У контрольній групі на контрольному етапі дослідження за методикою 1 (встановлення рівня розвитку продуктивності та стійкості уваги) середній рівень мали 24,4 % дітей, низький рівень – 61 % дітей, дуже низький рівень – 14,6 % дітей. За методикою 2 (встановлення рівня концентрації уваги) середній рівень мали 17,7 % дітей, низький рівень – 68,3 % дітей, дуже низький рівень – 14,63 % дітей. За методикою 3 (визначення рівня розподілу та переключення уваги) середній рівень мали 39,1 % дітей, низький рівень – 60,9 % дітей. За методикою 4 (встановлення рівня стійкості уваги, динаміки працездатності, ефективності роботи) низький рівень мали 39,02 % дітей, дуже низький рівень – 60,98 % дітей. За методикою 5 (дослідження обсягу уваги) середній рівень мали 23,3 % дітей, низький рівень – 50 % дітей, дуже низький рівень – 26,7 % дітей. Узагальнені результати третього етапу наведені в табл. 2.

Отримані студентами результати повторного діагностування молодших школярів із порушеннями слуху свідчать про те, що завдяки проведеній корекційній роботі в експериментальній групі дітей значно підвищився рівень розвитку їхньої уваги. Покращили свої результати ті діти, які мали низький рівень результативності. Отже, можна з упевненістю стверджувати, що рівень уваги в експериментальній групі якісно виріс. У контрольній групі молодших школярів із порушеннями слуху також відмічається певна позитивна динаміка, але їх показники рівня розвитку уваги нижче. Усе це свідчить про ефективність проведеної корекційно-розвивальної програми в експериментальній групі досліджуваних.

Висновки. Проблема покращення інтелектуального здоров'я у молодших школярів із порушеннями слуху є досить актуальною та все більше привертає до себе увагу. Проведене студентами під нашим керівництвом дослідження дало змогу встановити, що покращення інтелектуального здоров'я стає ефективнішим, якщо в роботі зі молодшими школярами із порушеннями слуху під час корекційно-розвивальної роботи застосовуються інтерактивні засоби їхнього психічного розвитку у вигляді спеціально підібраних комп'ютерних ігор.

Перспективу подальших наукових пошуків ми вбачаємо у вивченні виховних можливостей форм організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів із порушеннями слуху на уроці як складника покращення їхнього інтелектуального здоров'я.

Список літератури:

1. Адамюк Н.Б. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Київ : Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2012. 22 с.
2. Андреева Л.В. Сурдопедагогика для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 576 с.
3. Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. Москва : Филинъ, 2003. 616 с.
4. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : «Наш час», 2005. 176 с.
5. Белущенко В.А., Наумова А.Е., Седова М.Ю. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха : метод. пособ. для учителя-дефектолога. СПб. : КАРО, 2006. 112 с.
6. Кульбіда С.В. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини : навч.-метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2008. 184 с.
7. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики : учебн. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
8. Синьов В.М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху інтеграції у світовий науковий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнар. наук. конф.* Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 199 с.
9. Фомічова Л.І. Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі та слабочуючі дошкільники). Київ : ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1997. 234 с.

References:

1. Adamiuk, N.B. (2012). Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoi shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian sign language by deaf elementary school students]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. Stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.03. Kyiv: In-t spets. pedahohiky NAPN Ukrainy, 22 p.
2. Andreeva, L.V. (2005). Surdopedagogyka dlya stud. vissh. ucheb. zavedenyj [Forensic pedagogy for students. higher textbooks routine]. Moskva: Akademya, 576 p.
3. Bashmakov, A.Y. (2003). Razrabotka kompyuternix uchebnykov y obuchayushhyx system [Development of computer textbooks and training systems]. Moskva: Fylyn, 616 p.
4. Bondar, V.I. (2005). Problemy korektsiinoho navchannia u spetsialnii pedahohitsi: navch. posib. [Problems of correctional training in special pedagogy: teaching. tool]. Kyiv: «Nash chas», 176 p.
5. Belushchenko, V.A., Naumova, A.E., & Sedova, M.Yu. (2006). Pedagogicheskaya reabilitaciya detej s narusheniem sluha: metod. posob. dlya uchitelya-defektologa [Pedagogical rehabilitation of children with hearing impairment: a method. help for a defectologist]. SPb.: KARO, 112 p.
6. Kulbida, S.V. (2008). Dytyna zi svitu tyshi: na dopomohu batkam nechuiuchoi dytyny: navch.-metod. posibnyk [A child from the world of silence: to help parents of a child without hearing: a teaching method. in their own right]. Kyiv: Ped. dumka, 184 p.
7. Lipa, V.A. (2002). Osnovy korrekcionnoj pedagogiki: uchebn. posob. [Fundamentals of correctional pedagogy: textbook. help]. Doneck: Lebid, 327 p.
8. Synov, V.M. (2005). Ukrainska korektsiina pedahohika ta psykholohiia na shliakhu intehratsii u svitovyi naukovyi prostir [Ukrainian Correctional Pedagogy and Psychology on the Path of Integration into the World Scientific Space]. *Pedahohika dukhovnosti: postup u tretie tysiacholittia: materialy mizhnar. nauk. konf.* Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova, 199 p.
9. Fomichova, L.I. (1997). Rozvytok intelektu ta proektuvannia navchannia (chuiuchi, hlukhi ta slabochuiuchi doshkilnyky) [Intelligence Development and Learning Design (hearing, deaf and hard of hearing preschoolers)]. Kyiv: TOV «Mizhnar. fin. Ahentsiia», 234 p.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-18
УДК 316.77–053.6–056.313

Рейда К.В.
КЗО «Спеціальна школа «ШАНС»
Дніпропетровської обласної ради
Тороп К.С.
КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Колосок»
Дніпропетровської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню особливостей комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, сформованості мотиваційних, операційних та когнітивних складових комунікативної діяльності. Було визначено особливості функціонування мотиваційного, операційного та когнітивного компонентів комунікативної діяльності, а також розкрито основні критерії сформованості комунікативної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: взаємодія в спільній діяльності; встановлення міжособистісних контактів; міжособистісне спілкування; уміння диференціювати якості людини; уміння адекватно оцінювати себе і розуміти свою соціальну роль в загальній структурі взаємостосунків членів групи та інші. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що низький стан сформованості компонентів комунікативної діяльності у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку призводить до значних труднощів, що виникають під час взаємодії один з одним, а це в свою чергу впливає на подальшу соціалізацію та інтеграцію в соціум.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, комунікативна діяльність, шкільний вік, компоненти комунікативної діяльності, ускладнене спілкування, взаємодія.

Reida Carolina
The CHANCE Special School, the Municipal Educational Institution
of the Dnipropetrovsk Regional Council
Torop Christina
The Kolosok Educational and Rehabilitation Center,
the Municipal Educational Institution
of the Dnipropetrovsk Regional Council

FEATURES OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Summary. The article studies the peculiarities of a communicative activity of schoolchildren with intellectual development disorders, formation of motivational, operational and cognitive components of communicative activity. Theoretical analysis of scientific sources allowed us to support the opinion of most scientists that a communicative activity is associated not only directly with action, but also with such cognitive processes as thinking, planning, the ability to perceive and evaluate, which play an important role in regulating activity, behavior and communication; a communictive activity is thus a necessary condition for the socialization of an individual. Basing on theoretical and empirical research methods, the authors determined functionsl features of the motivational, operational and cognitive components of communicative activity, developed the main criteria for the communicative activity formation of children with intellectual disabilities, namely: interaction in group activities; interaction with each other; establishing interpersonal contacts; interpersonal communication; ability to differentiate human qualities; ability to adequately assess themselves and understand their social role in the overall structure of group members relationships; perception and understanding of each other. The results of the study give grounds to state that communicative activity is insufficiently formed in students with intellectual disabilities, namely: the prevalence of dominant behavior with a negative attitude to peers during joint activities, characterized by low need for communication, affective behavior, conflict, limited communication opportunities; high level of conflict, high level of aggression, expressed in affective, disinhibited deviation forms in the emotional and volitional spheres; low level of interaction with others, low level of development of the need to communicate with others, imperfection of communicative means of contact. The low formation level of the communicative activity components leads to significant difficulties that arise when interacting with others, which, in turn, affects the further socialization and integration into society.

Keywords: violation of intellectual development, communicative activity, school age, components of communicative activity, complicated communication, cooperation.

Постановка проблеми. Сучасні умови модернізації освіти в Україні супроводжуються змінами у педагогічній теорії й освітній практиці. Невпинний процес впровадження новітніх технологій і оновлення освітньої галузі в цілому висуває підвищені вимоги до надання спеціальної корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, в тому числі й школярам з порушеннями інтелектуального розвитку, що стосуються ефективності навчання, формування їх пізнавальної активності і самостійності, розвитку комунікативної діяльності. Саме у межах цієї парадигми, особистість розглядається як творець власної діяльності, активний самодетермінований суб'єкт, здатний до самоудосконалення та опануванням навичок комунікативної

© Рейда К.В., Тороп К.С., 2020

взаємодії, що є необхідною умовою їхньої соціалізації і інтеграції в соціум.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми. Проблема особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей є актуальною як у теоретичному, так і в суто прикладному аспектах (І. Бех, О. Запорожець, О. Кульчицька, Я. Неверович та ін.). Теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, Т. Пироженко, С. Рубінштейн та ін.); розкрито мовленнєвий розвиток в контексті особистісного розвитку (Б. Ананьєв, Г. Андреєва, І. Кон, М. Каган, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, В. Мясищев та ін.); визначено зв'язок комунікативної діяльності з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.); розкрито комунікативну діяльність як головний чинник адаптації та соціалізації (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард Є. Ільїн, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.). Водночас порівняльний аналіз прикладних досліджень дозволяє констатувати певні особливості комунікативної діяльності дітей, що спостерігаються на різних вікових етапах (Н. Бабич, Л. Божович, Н. Жуков, О. Запорожець, К. Крутійта ін.); в специфіці функціонування її компонентів (О. Запорожець, Т. Кириленко, P. LaFreniere, R. Lazarus та ін.); впливу соціально-психологічних умов життєдіяльності дитини на розвиток її комунікативної діяльності (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та ін.).

Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одностайні в тому, що комунікативна діяльність пов'язана не лише безпосередньо з дією, але й такими когнітивними процесами як мислення, планування, здатність сприймати й оцінювати, що відіграє важливу роль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванні і є необхідною умовою для соціалізації.

Проблематика комунікативної діяльності щодо дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі із порушеннями інтелектуального розвитку, є досить поширеною серед досліджень українських та зарубіжних науковців (О. Бабяк, В. Бондар, А. Блеч, І. Бгажнокова, Ю. Бистрова, Н. Кравець, І. Омельченко, В. Певзнер, В. Петрова, В. Печерський, Т. Сак, О. Хохліна, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Дослідники відзначають низку труднощів комунікативної діяльності, а саме: спілкування відбувається в невеликих ендогенних групах з дітьми молодшого шкільного віку і носить швидкоплинний характер; спілкування відзначається інфантильністю комунікативних зв'язків, які поєднується з підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю, низьким рівнем домагань, підвищеною навіюваністю, пасивністю, слабким усвідомленням свого «Я». (Бодальов А.А., Гозман Л.Я., Р.Д. Тригер).

Комунікативність характеризується слабкою орієнтованістю на одноліків, конфліктністю, агресивністю, сильною вираженістю потреби в домінуванні і підлеглості (Р.Д. Тригер, А.В. Петровський, Я.Л. Коломенський, В.Р. Кисловська, А.П. Копилова). Вчені наголошують, що структурні, емоційні аспекти комунікативної діяльності і їх формування у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку менш вивчені.

Окремі дослідження показують, що діти із порушеннями інтелектуального розвитку можуть мати високий потенціал соціальної адаптації, за умови створення сприятливих можливостей для їхньої реалізації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідно відзначити, що наявні технологічні розробки формування комунікативної діяльності орієнтовані на нормотиповий розвиток, а спеціальних технологій з формування комунікативності, орієнтованих на дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, розроблено недостатньо, що ускладнює та уповільнює роботу спеціалістів з даною категорією дітей.

Мета та завдання. Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження, яке було спрямоване на виявлення специфіки комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку й давало можливість прослідкувати особливості функціонування мотиваційних, операційних та когнітивних складових комунікативної діяльності. Для досягнення поставленої мети були поставлені завдання дослідження: 1) здійснити аналіз педагогічної літератури з проблеми комунікативної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, особливостей комунікативної взаємодії з однолітками; 2) висвітлити результати емпіричного дослідження особливостей комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема мотиваційних, операційних та когнітивних її складових.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу було визначено компоненти комунікативної діяльності, до яких віднесено: мотиваційний (особистісні та соціальні потреби, які визначають комунікативну активність особистості), операційний (комунікативна поведінка, яка відповідає нормам поведінки у суспільстві і здійснюється за допомогою саморегуляції), когнітивний (комунікативна компетентність та культура, які визначаються комунікативними якостями, знаннями, уміннями, навичками, здібностями.

Розкрито основні критерії сформованості комунікативної діяльності а саме: взаємодія в спільній діяльності; взаємодія один з одним; встановлення міжособистісних контактів; міжособистісне спілкування; уміння диференціювати якості людини; уміння адекватно оцінювати себе і розуміти свою соціальну роль в загальній структурі взаємостосунків членів групи; взаємосприйняття і взаєморозуміння один одного.

Для діагностики комунікативної діяльності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку було застосовано методику «Вивчення потреби в спілкуванні» О.Єлисеєва за модифікацією А. Грецова, шкалу оцінки комунікативно-мовленнєвих навичок Р. Еріксона, тест комунікативних умінь Л. Міхельсона за перекладом і адаптацією Ю. Гільбуха, тест-опитувальник А. Зверькова та Е. Ейдмана «Вивчення саморегуляції», «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера.

У цілому, якісний аналіз емпіричного дослідження складників комунікативної діяльності

у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку вказує на низку особливостей. Так, особливостями операційного компонента є: переважання домінантних форм поведінки з негативним ставленням до однолітка зі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою в спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей; високим рівнем конфліктності; підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері; низьким рівнем взаємодій з оточенням; низьким рівнем розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми; недосконалістю комунікативних засобів здійснення контактів.

Мотиваційний компонент комунікативної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку характеризується одночасним проявом і позитивних, і негативних стосунків з однолітками, вони мають низьку соціально-комунікативну потребу; недостатню включеність в міжособистісні стосунки у колективі однолітків, занижене відчуття потреби в спілкуванні з однолітками, негативні установки для перспективної побудови комунікативної діяльності.

Особливості когнітивного компонента комунікативної діяльності виявляються у нездатності до диференційованої категоризації та оцінки значимих якостей людини; переважним типом категоризації є застосування недеференційованих суджень про якості іншої людини, коли пояснення однієї моральної якості здійснюється через іншу (труднощі на етапі категоризації насамперед пов'язані з недорозвитком мисленнєвої діяльності, пам'яті та уявлень); відсутність усвідомлення себе та усвідомлення іншої людини (що засвідчує низький рівень цінності іншої людини для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку).

Відповідно до отриманих експериментальних даних було виявлено рівні сформованості комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку: перший рівень – низький, другий рівень – середній, третій рівень – достатній, четвертий рівень – високий. Зупинимося на виявлених в експерименті особливостях якісної характеристики виокремлених рівнів.

Низький рівень сформованості складників комунікативної діяльності було виявлено у 21,5 % учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 2 класу та 19,8 % – 4 класу (для порівняння – 0 % учнів з нормо типовим розвитком 2–4 класів). Школярі з низьким рівнем розвитку комунікативної діяльності мають низьку мотивацію на комунікацію як особистісного, так і соціального характеру, є комунікативно пасивними, комунікативні навички майже несформовані, у комунікативній взаємодії майже не дотримуються загальновизнаних правил спілкування. Вони мають значні труднощі у встановленні комунікативних зв'язків, погано розуміють співрозмовника, не є терпимими до висловлювань та зауважень оточуючих, що заважає виникненню міжособистісних стосунків. Такі діти мають проблеми, не відчувають емоційного стану співрозмовників, погано контролюють свою комунікативну поведінку, не є тактовними.

Середній рівень сформованості компонентів комунікативної діяльності було виявлено у 62,3 % учнів 2 класу та 58,5 % – 4 класу із порушеннями інтелектуального розвитку, для порівняння – 5,1 % учнів 2 класу та 0 % – 4 класу із нормотиповим розвитком. Школярі із середнім рівнем розвитку комунікативної діяльності включаються в комунікативні контакти в основному після стимуляції з боку оточуючих, у комунікативній діяльності досить рідко виявляють комунікативну активність, комунікативні навички сформовані недостатньою мірою, їм достатньо складно вступати в комунікативні контакти, особливо розпочинати їх першими. Вони не завжди розуміють співрозмовника, свої емоції в комунікативній взаємодії їм складно контролювати, що негативно позначається на міжособистісних стосунках.

Достатній рівень сформованості компонентів комунікативної діяльності було виявлено у 16,2 % учнів 2 класу та 21,7 % – 4 класу із порушеннями інтелектуального розвитку, для порівняння – 65,9 % учнів 2 класу та 62,7 % – 4 класу із нормотиповим розвитком. Школярі з достатнім рівнем комунікативної діяльності мають достатню мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісного – так і соціального характеру, що визначається в достатній комунікативній активності. Такі діти мають розвинені комунікативні навички, достатньою мірою комунікабельні, що дозволяє їм установлювати комунікативні зв'язки з оточуючими. У комунікативній діяльності вони намагаються контролювати свої емоції, є толерантними до оточуючих та мають відповідно розвинені комунікативні здібності. У комунікативних контактах вони можуть контролювати свої емоції, що дозволяє мати гармонійні стосунки з оточуючими. У діалозі можуть виступати ініціаторами, можуть самі обирати теми для бесіди.

Високий рівень сформованості компонентів комунікативної діяльності не було виявлено в учнів 2 класу та 4 класу із порушеннями інтелектуального розвитку, для порівняння – 29 % учнів 2 класу та 37,3 % – 4 класу із нормотиповим розвитком. Діти з високим рівнем розвитку комунікативної діяльності мають мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісного – так і соціального характеру, що визначається в достатній комунікативній активності. Такі учні мають розвинені комунікативні навички, достатньою мірою комунікабельні, що дозволяє їм установлювати комунікативні зв'язки з оточуючими. У комунікативній діяльності вони вміють контролювати свої емоції, є толерантними до оточуючих та мають відповідно розвинені комунікативні здібності. У комунікативних контактах вони можуть контролювати свої емоції, що дозволяє мати гармонійні стосунки з оточуючими. У діалозі часто є ініціаторами, можуть самі обирати теми для бесіди.

За результатами вивчення школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, які брали участь в емпіричному дослідженні, встановлено, що у порівнянні з однолітками з нормативним розвитком, вони мають помітне відставання у віковій динаміці і рівнях розвитку комунікативної діяльності. Це виявляється в особливостях всіх структурних складників комунікативної діяльності і темпі їх становлення.

В ході аналізу отриманих результатів було виявлено тісний взаємозв'язок між компонентами комунікативної діяльності у дітей з нормо типовим розвитком – від $r = 0,89$ до $r = 0,95$. На відміну від них, у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку взаємозв'язок між компонентами комунікативної діяльності дуже слабкий (від $r = 0,19$ до 0,26). При $p \leq 0,05$.

Так, статистично встановлено високий взаємозв'язок між когнітивним і мотиваційним компонентом комунікативної діяльності у школярів з нормо типовим розвитком ($r = 0,95$). Це вказує на існування залежності між вмінням категоризувати моральні якості, оцінювати значимі якості людини, яка визначає позитивне ставлення до іншої людини. На відміну від дітей з нормо типовим розвитком, їх однолітки із порушеннями інтелектуального розвитку показали значно нижчий показник взаємозв'язків між когнітивним і операційним компонентом комунікативної діяльності ($r = 0,2_3$). Це свідчить про те, що вміння взаємодіяти, встановлювати міжособистісні контакти у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку визначаються низьким рівнем розвитку комунікативної активності.

Найнижчим у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку виявився показник взаємозв'язку між мотиваційним і операційним компонентом комунікативної активності ($r = 0,19$). Це свідчить про те, що для цих дітей достатньо складним завданням у процесі взаємодій є встановлення міжособистісного спілкування, міжособистісних контактів.

На відміну від школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, їх однолітки з нормотиповим розвитком виявили високий взаємозв'язок між мотиваційним і операційним компонентами комунікативної діяльності ($r = 0,91$), що свідчить про достатньо високий рівень взаємодій між компонентами. Тобто, ці діти у процесі взаємодії встановлюють міжособистісні контакти, прагнуть до міжособистісного спілкування.

Таким чином, низький рівень взаємодії, нездатність до оцінювання якостей людини, низька потреба в міжособистісному спілкуванні та встановленні міжособистісних контактів негативно впливає на формування комунікативної діяльності у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки і пропозиції. Теоретичною основою нашого теоретико-емпіричного дослідження стало положення про те, що опанування навичок комунікативної взаємодії школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є необхідною умовою соціалізації і інтеграції в соціум (О. Проскурняк, 2015; В. Сильченко, 2011; Z. Xin, 2004). У його підтвердження, наше дослідження засвідчило те, що у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо сформована комунікативна діяльність, на відміну від їх однолітків із нормотиповим розвитком. Так, у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку спілкування носить швидкоплинний, поверхневий характер. Зв'язки з однолітками часто ґрунтуються не на принципах рівності, товариства, почуття обов'язку і відповідальності, а на примітивній залежності від більш зрілих і стенічних членів компанії, на підлеглості. У складних, і тим більше, конфліктних ситуаціях ця група дітей часто реагує неадекватно, агресивно, грубо, роздратовано, проявляє негативізм та ігнорування суспільних норм.

Наше дослідження є доповненням для висновків Н. Макарчук, Г. Онищенко, про те, що низька мотивація на комунікацію як особистісного, так і соціального характеру, комунікативна пасивність, труднощі у встановленні комунікативних зв'язків, неконтрольованість своєї комунікативної поведінки призводить до низької сформованості комунікативної діяльності у дітей із ЗПР (Н. Макарчук, 2014; Г. Онищенко, 2000).

Варто відзначити, що проведений аналіз емпіричних даних засвідчив неготовність школярів із порушеннями інтелектуального розвитку до комунікативної взаємодії. Крім того, було встановлено, що зазначена категорія дітей має значні труднощі під час встановлення взаємодії один з одним. Наше дослідження є доповненням до емпіричного дослідження Н. Бабич про те, що на комунікативну діяльність впливає рівень взаємодій з оточенням; рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми; здійснення міжособистісних контактів. (Н. Бабич, 2016). Варто відзначити, що діти із порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються одночасним проявом і позитивних, і негативних стосунків до однолітків, вони відчувають низьку соціально-комунікативну потребу, для них типова мала включеність в комунікативну діяльність у колективі однолітків, занижене відчуття потреби в спілкуванні з однолітками, в побудові продуктивних міжособистісних стосунків, негативні установки для перспективної побудови продуктивних комунікативних взаємодій.

Аналіз літературних джерел засвідчив прогалини у вивченні комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Це стало основою нашого емпіричного дослідження. Так, було встановлено, що у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку комунікативна діяльність сформована недостатньо, низький стан сформованості компонентів комунікативної діяльності призводить до значних труднощів, що виникають під час взаємодії один з одним.

Таким чином, аналіз даних емпіричного дослідження дає підставу зробити висновок про існуюче неблагополуччя в особистісному розвитку і комунікативній діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Вони почувають себе незахищеними, мають емоційну тривогу і тому знаходяться в підвищеній залежності від оточення. Наявність глибокої своєрідності емоційно-вольового розвитку значною мірою визначає низький рівень сформованості комунікативної діяльності, будучи однією з причин малої соціальної активності і низького рівня соціальної адаптації дітей цієї категорії.

Такі висновки спонукають до вивчення шляхів корекційної роботи з формування компонентів комунікативної діяльності у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Список літератури:

1. Бабич Н.М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. С. 6–14.
2. Макарчук Н.О., Мерсіянова Г.М. Дитина з порушенням розумового розвитку. *Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у книгах. Серія «Інклюзивна освіта»* / за ред. А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ», 2010. Т. 5.
3. Печерский В.Г. Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. Москва, 2009. 331 с.
4. Проскурняк О.І. Розробка методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності в підлітків з розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць.* Київ : Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2013. № 10(112). С. 170–184.
5. Fristoe M., Llowd L. Manual communication for the retarded and others with severe impairment: a resource list. *Mental retardation*. 1977. Vol. 15. № 5. P. 18–21. DOI: 10.1177/154079697900400405

References:

1. Babych, N.M. (2014). Dopomizhna komunikatsiia yak odyn iz zasobiv formuvannia komunikatyvnykh navychok u ditei z porushenniamy zoru ta intelektu [Auxiliary communication as one of the means of formation communication skills in children with visual and intellectual disabilities]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky). Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, pp. 6–14.
2. Makarchuk, N.O., & Mersiianova, H.M. (2010). Dytyna z porushenniam rozumovoho rozvytku [A child with intellectual disabilities]. Putivnyk dlia batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Seriia «Inkliuzyvna osvita». Kyiv: TOV VPTs «Litopys–XX».
3. Pecherskiy, V.G. (2009). Sposobnosti podrostkov i yunoshey s legkoy umstvennoy otstalost'yu k produktivnomu mezhlichnostnomu vzaimodeystviyu [Abilities of adolescents and young people with mild mental retardation to productive interpersonal interaction]. (PhD Thesis), Moscow: Institute of Correctional Pedagogy.
4. Proskurniak, O.I. (2013). Rozrobka metodyky diahnostyky rivniv rozvytku komunikatyvnoi diialnosti v pidlitkiv z rozumovoiu vidstalistiu [Development of methods for diagnosing levels of development communicative activity in adolescents with mental retardation]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*. Kyiv: Vidkrytyi mizhnarodnyi universytet rozvytku liudyny «Ukraina», no. 10(112), pp. 170–184.
5. Fristoe, M., & Llowd, L. (1977). Manual communication for the retarded and others with severe impairement: a resource list [Manual communication for the retarded and others with severe impairement: a resource list]. *Mental retardation*, no. 15, pp. 18–21.

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-19
УДК 373.2-053.4:37(100)

Хоменко С.О.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОСЛУГИ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті досліджено сучасний стан реалізації державної політики України щодо надання послуги раннього втручання дітям з особливими потребами та їхнім родинам. Здійснено аналіз чинного українського законодавства, який дав змогу виділити основні ключові документи у сфері забезпечення належного розвитку дітей раннього віку. Описано існуючу позитивну практику в Україні щодо раннього втручання та процес формування і впровадження політики в сфері ранньої допомоги. Розглянуто основні ідеї, декларовані в міжнародних та національних правових документах, які враховуються при організації та втіленні ранньої комплексної допомоги на сучасному етапі. Представлено перелік критеріїв щодо включення дітей раннього віку в програму раннього втручання. Зазначено, що послуга РВ заснована на біопсихосоціальній моделі, що враховує стан здоров'я, але зосереджена на можливостях дитини, її самостійності та активній участі в житті своєї сім'ї, суспільства, а також на покращанні якості життя сім'ї в цілому.

Ключові слова: державна політика, раннє втручання, діти раннього віку з порушеннями розвитку, рання комплексна допомога, корекція.

Khomenko Svitlana
Oles Honchar Dnipro National University

THE CURRENT STATE AND PROSPECTS OF EARLY INTERVENTION IN UKRAINE

Summary. The article investigates the current state of the state policy implemented in Ukraine on early intervention for children with special needs and their families. The literary review and our own scientific research give grounds to claim that the system of early intervention in Ukraine only begins. Currently, the understanding exists at the state level that every child has the right to be raised in a family and should be included in society. An emphasis is laid on the importance of comprehensive rehabilitative services and early support for children with birth deficiencies. The present legislative framework for organizing and implementing early comprehensive care was analyzed. The priorities for reformation of the state policy concerning early intervention in Ukraine in the context of our country adaptation to EU standards were identified. The knowledge of basic concepts related to early intervention was systematized. We should understand clearly that early intervention concept is important for the formation of unified vision and approaches to develop and implement the corresponding system at national and local levels. The list of criteria for young children's inclusion into the early intervention program is presented. The existing positive Ukrainian practices on early intervention and achievements of the way of its implementation are described. We analysed current Ukrainian legislation and identified key documents ensuring services for the proper development of young children. The basic ideas declared in the international and national legal documents for organization and implementation of early comprehensive assistance at the present stage were discussed. We should state that the modern early intervention services are based on the bio-psychosocial model that takes into account child's health, but focuses mainly on his/her capabilities, development of his/her independence and active participation in his/her family life and society, as well as improving the family life quality as a whole. The policy of the modern state should be focused not only on maintaining the existing level of guarantees and creating early care mechanisms, but also on the implementation of long-term programs to radically change the foundations of the outdated special education system, concepts and methodologies for working with young children with special needs. ensuring the development of effective systems and models for providing services in the field of special education and health care.

Keywords: public policy, early intervention, young children with developmental disorders, early comprehensive care, correction.

Постановка проблеми. Одним з найбільш важливих напрямів сучасної спеціальної педагогіки і психології в Україні є рання допомога дітям з порушеннями в розвитку. За минулі десятиліття в країні значно збільшилася кількість дітей, яким необхідна комплексна підтримка фізичного, соматичного і психічного здоров'я. За даними державної служби статистики України станом на початок 2018 року кількість дітей з інвалідністю до 18 років сягнула показника 159 тисяч 044 особи [3]. Офіційні статистичні дані щодо чисельності дітей раннього віку з порушеннями розвитку та ризиком появи таких порушень в Україні відсутні. Водночас досвід іноземних країн і сучасні міжнародні дослідження свідчать, що вже в перші роки життя приблизно у 13–18 % дітей виявляються затримки розвитку та можливий ризик їх виникнення. Тобто можна припустити, що в Україні більше ніж 289 тис. дітей віком від 0 до 4 років потребують комплексної допомоги, яка має надаватися відповідно до сучасних науково обґрунтованих підходів [10]. Тому очевидно, що у сфері охорони здоров'я і освіти предметом посиленої уваги є рання комплексна реабілітація і ранній супровід дітей з обмеженнями життєдіяльності, яка на сьогодні стає надзвичайно актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У площині дослідження політики раннього втручання свідчить про значний інтерес до вивчення зазначеної проблематики у сучасній науковій літературі. Зокрема, увагу питанням

© Хоменко С.О., 2020

ранньої психолого-педагогічної допомоги приділено у працях багатьох вчених різних країн світу. Серед них: Т.А. Басілова, Д. Брікер, О.А. Віннікова, М.П. Матвєєва, Ю.А. Разєнкова, В.М. Ремажевська, Є.А. Стребелєва, О.Н. Топоркова, С.Н. Феклістова, Л.М. Шипіцина та ін. Серед українських вчених завдання, зміст та форми організації ранньої корекційної допомоги у розвитку дитини з особливостями в розвитку висвітлює в своїх наукових роботах С.П. Миронова. Сучасні міжнародні тенденції та стан розвитку послуги раннього втручання в Україні знаходимо в дослідженнях Л.Ю. Байди, Є.Б. Павлової, О.Л. Іванової, Г.В. Кукурузи [2; 8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розглянувши становлення сучасної системи ранньої допомоги дітям з порушеннями розвитку, доцільно зазначити, що при всіх позитивних зрушеннях щодо впровадження в Україні системи раннього втручання залишаються певні бар'єри, які заважають даному процесу, а саме: недосконалість законодавчо-нормативної бази, відсутність цілісної стратегії РВ на рівні держави, міжвідомчої координації; навчання та підготовка фахівців, державних службовців; недостатня просвіта батьків та їх залучення до процесу прийняття рішень; фінансування тощо.

Формулювання цілей статті. Виходячи з вищезазначеного, метою даної статті є висвітлення сучасних підходів у реалізації державної політики щодо надання послуги раннього втручання дітям з особливими потребами та їхнім родинам й окреслення пріоритетних напрямів її розвитку в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження . Загальновідомо, що вік від народження до 3х років включно є етапом стрімкого та інтенсивного початкового розвитку якостей і властивостей особистості. Різні відхилення в розвитку, що виникають в цей віковий період, які проявляються навіть в мінімальному ступені, можуть привести до виражених розладів рухової, психічної і мовленнєвої функцій в старшому віці. З іншого боку, ранній вік характеризується пластичністю і значними компенсаторними можливостями в цілому усього організму і нервової системи зокрема. Це дає можливість мінімізувати прояв наслідків негативної дії різних патогенних чинників. Рання медико-психолого-педагогічна допомога дозволяє ефективніше компенсувати порушення в психофізичному розвитку дитини і тим самим пом'якшити або попередити вторинні відхилення.

Розвиток ранньої допомоги в 21 столітті здійснюється в сукупності змін поглядів на людей з інвалідністю, що затверджує цінність і права будь-якої людини з екологічного погляду на природу її функціонування. Цей розвиток супроводжується переглядом цілої системи ранньої допомоги, у тому числі дослідження стандартів якості, які покликані гарантувати доступність, прозорість надання послуг, сприяння батьків в абсолютно усіх діях життєвого циклу їх надання/отримання, рефлексивність усіх фахівців команди. У даному контексті найбільшої значущості набувають впливи на чинники навколишнього світу дитини, включаючи як додаткові продукти і технології, так і соціальні чинники в прямому або видаленому оточенні дитини, всю систему громадських служб, які були задіяні в регіональній системі ранньої допомоги [1].

Аналіз літературних джерел і власні наукові розвідки дають підстави стверджувати, що в Україні система ранньої допомоги знаходиться у стадії становлення. Наразі в Україні на рівні держави виникло розуміння того, що кожна дитина має право на сім'ю і має бути включена в суспільство. Український уряд, у свою чергу, усвідомив необхідність цілком нового підходу допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами. Так, 13 квітня 2017 року між профільними міністерствами, громадськими організаціями був підписаний Меморандум про взаєморозуміння у створенні Платформи і вироблення єдиних підходів формування в Україні системи раннього втручання. А Кабінет Міністрів України затвердив План дій для реалізації пілотного проекту з впровадження практики надання послуги раннього втручання у 2017–2020 роках [2].

На сьогодні не існує єдиного визначення поняття «раннє втручання» (РВ):

1) Раннє втручання – всі можливі заходи, орієнтовані на розвиток дитини, а також на супровід батьків, які здійснюються безпосередньо і негайно після визначення стану та рівня розвитку дитини (Європейська асоціація раннього втручання Eurlyaid);

2) Система раннього втручання – система заходів, спрямованих на розвиток дітей раннього віку (від народження до 4 років) з фізичними, сенсорними, психічними, інтелектуальними порушеннями розвитку або ризиком виникнення таких порушень та орієнтованих на підтримку батьків чи законних представників таких дітей (Проект «Розвиток раннього втручання в Україні», ЮНІСЕФ, НАІУ, БФ «Інститут раннього втручання»);

3) Раннє втручання – програми раннього втручання в сфері дитинства, які спрямовані на підтримку маленьких дітей з ризиком затримки розвитку, або дітей молодшого віку, в яких виявлені затримка розвитку або інвалідність. Програми включають широкий спектр послуг та підтримки для забезпечення і підвищення дитячого особистого розвитку і стійкості, зміцнення компетенції сім'ї, а також сприяння соціальній інтеграції сімей і дітей (Early childhood development and disability: discussion paper.WHO&UNICEF, 2012);

4) Раннє втручання – система скоординованих послуг, які допомагають дітям із затримкою в розвитку або інвалідністю та сприяють зростанню і розвитку дитини відповідно до її віку і підтримують сім'ї в критичні ранні роки [15].

При формуванні політики послуги РВ в Україні і в наданні її на практиці використовують таке визначення РВ:

Раннє втручання – це спеціально організована система психологічної, соціальної, медичної та педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей від народження до 4 років з порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення, спрямованої на розвиток дитини і нормалізацію життя її сім'ї.

РВ відрізняється від уже існуючих на сьогодні послуг, де основним завданням є встановлення діагнозу та здійснення лікувальних і реабілітаційних заходів. Сучасна послуга РВ заснована

на біо-психосоціальній моделі, що враховує стан здоров'я, але зосереджена на можливостях дитини, її самостійності та активній участі в житті своєї сім'ї, суспільства, а також на покращанні якості життя сім'ї в цілому.

Раннє втручання, з огляду провідних міжнародних організацій, таких як ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, ВООЗ, профільні комітети ООН і Ради Європи, належить до забезпечення права наймолодших дітей (0–3 роки) та їхніх сімей на отримання такої підтримки і допомоги, якої вони потребують. Як правило, ця підтримка ґрунтується на мультипрофесійному алгоритмі, який поєднує медичний, освітній, психологічний і соціальний компоненти та надається дітям від 0 до 3 років, включаючи дітей групи ризику, дітей з порушеннями розвитку, дітей з інвалідністю, та їхнім родинам [2].

Існують певні критерії включення дітей раннього віку в програму раннього втручання. Хоча в різних країнах, як і у випадку з віковим діапазоном, використовуються різні критерії включення дитини в програми раннього втручання, існує також ряд загальних критеріїв, а саме (Hebbeler, Spiker, Mallik, et al., 2003; NEILS, 2007, Eurlyaid, 1993):

1. Діти з відставанням в розвитку у будь-якій з областей на більш ніж 2 стандартні відхилення. Відставання має бути виявлене за допомогою нормованих шкал. У різних Штатах Америки також використовуються такі показники, як відставання в розвитку у будь-якій з областей на більш ніж 12 місяців в порівнянні з популяційними нормами; відставання на 33% в одній області, на 25 % в двох областях або на 20 % в трьох областях;

2. Діти, які мають особливі потреби для успішного розвитку, навчання і адаптації в суспільстві. Як правило, це діти зі встановленими діагнозами або конкретними порушеннями, що ведуть до відставання в розвитку, наприклад, хронічні соматичні захворювання, генетичні порушення (синдром Дауна, синдром Прадера-Віллі, та ін.), рухові порушення при різних неврологічних захворюваннях (ДЦП, нейром'язові захворювання), множинні порушення, порушення аутистичного спектру, сенсорні порушення;

3. Недоношені і маловісні діти (екстремально низька маса тіла при народженні менше 2,5 кілограм);

4. Діти, які народилися від матерів, що вживали алкоголь або наркотичні речовини під час вагітності;

5. Діти, які піддавалися насильству і депривації (включаючи дітей з сімей, що входять до групи соціального ризику і дітей, що знаходилися деякий час в системі групового відходу поза сім'єю) [4].

Організація та втілення ранньої комплексної допомоги на сучасному етапі розглядаються із врахуванням наступних основних ідей, декларованих в міжнародних та національних правових документах:

1) Визнання самоцінності дошкільного періоду і значимості досягнень в розвитку дитини від народження до трьох років для всього наступного життя;

2) Необхідність покращення якості життя осіб із особливостями психофізичного розвитку з перших місяців життя;

3) Забезпечення прав батьків на вибір варіантів корекційно-педагогічної допомоги та можливостей її своєчасного надання дітям;

4) Досягнення безперервності і переваги освіти (в сім'ї, дошкільному закладі, школі і т. ін.) [7].

За останні роки в Україні створено нормативно-правове поле для організації та здійснення ранньої комплексної допомоги. Аналіз чинного законодавства дав змогу виділити основні ключові документи у сфері забезпечення належного розвитку дітей раннього віку:

– Конвенція ООН про права дитини (відповідний План дій щодо реалізації положень Конвенції);

– Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (відповідний План дій щодо реалізації положень Конвенції);

– Указ Президента України № 553/2016 від 13.12.2016 р. «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» («…розробити та затвердити концепцію створення та розвитку системи послуг раннього втручання»);

– Розпорядження КМУ № 948-р від 14 грудня 2016 р. «Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я і життя»;

– План заходів з реалізації у 2017–2020 роках пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я і життя»;

– Національна стратегія у галузі прав людини, затверджена Указом Президента України № 501/2015 від 25.08.2015 р. та План дій № 1393р від 23.11.2015 р. (Розпорядження КМУ) [13].

Завдання розвивати раннє втручання в Україні зафіксовано в Рекомендаціях парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення», що закріплені постановою Верховної Ради України від 13.01.2015 № 96-VIII.

Для впровадження в Україні послуг раннього втручання є наукове, практичне і методичне підґрунтя, що зафіксовано в постанові Президії Національної академії медичних наук України від 22.11.2012 № 26/2 «Про створення в Україні системи раннього втручання для реабілітації дітей перших років життя».

Важливість розвитку в Україні системи раннього втручання було також підтверджено дослідженням представництва Світового банку в Україні «Ранній розвиток дітей з особливими потребами в Україні. Аналіз ситуації та подальші рекомендації», що проводилось у 2014 році SOFT Tulip із залученням громадського сектору. Комітет ООН з прав людей з інвалідністю у своїх Заключних зауваженнях стосовно першої доповіді України про стан реалізації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю рекомендував Україні створити доступні комплексні послуги та програми абілітації та реабілітації, такі як раннє втручання, забезпечивши комплексну, міждисциплінарну та індивідуальну підтримку особам з інвалідністю та їх сім'ям.

Президент України Указом від 13 грудня 2016 року № 553/2016 «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» постановив Кабінету Міністрів Украї-

ни протягом 2017 року розробити та затвердити концепцію створення та розвитку системи послуг раннього втручання [5].

На цей час в Україні існує певний спектр послуг, які надаються закладами різного відомчого підпорядкування сім'ям с маленькими дітьми. Функціонують різні установи системи охорони здоров'я, освіти, соціального захисту та недержавних організацій, які надають послуги дітям з порушеннями розвитку та їх родинам. Запроваджено сучасні медико-соціальні реабілітаційні технології, вдалося створити понад 45 центрів медико-соціальної реабілітації в системі МОЗ України, робота яких перш за все спрямована на надання комплексної реабілітаційної допомоги дітям раннього та дошкільного віку [9]. У системі реабілітаційних установ Мінсоцполітики вже 54 установи надають послуги дітям групи ризику (від 0 до 3 років), з них 3 державні установи. Чисельність отримувачів послуги раннього втручання протягом 2017–2018 років разом по всіх пілотних регіонах становить 3121 сім'ю. Зокрема у Харківській області послугу отримували за цей період 1618 сімей, з них у Благодійному фонді «Інститут раннього втручання» (м. Харків) 150 сімей [6]. Саме Благодійний фонд «Інститут раннього втручання» (м. Харків), який більше 14 років надає послуги з раннього втручання відповідно до міжнародних стандартів, відіграє провідну роль у впровадженні раннього втручання в Україні. Фонд підтримує дослідження, видає публікації, працює з медіа, а також усіма можливими способами залучає батьків до обговорення політики впровадження раннього втручання.

Міжнародна громадська організація Health-Prom (Лондон), Національна Асамблея людей з інвалідністю України та Благодійний фонд «Інститут раннього втручання» (Харків) з осені 2016 започаткували та впроваджують Програму «Батьки за раннє втручання в Україні». Програма спрямована на підтримку недержавних організацій (НДО), якими керують батьки (або які створені батьками) дітей з інвалідністю («батьківські» НДО) та активних батьків дітей з порушеннями розвитку та/або інвалідністю в їх участі в процесах розробки та впровадження системи раннього втручання в Україні.

В рамках Програми впроваджується проект «Збільшення здібностей громадських організацій, керованих батьками, підтримувати забезпечення реформ, спрямованих на права і потреби дітей з інвалідністю раннього віку в Україні» (впроваджується за фінансування ЕС). А також протягом 2017 року за фінансування уряду Німеччини і за підтримки ЮНІСЕФ впроваджувався проект «Підтримка батьків дітей з інвалідністю задля їх ефективного партнерства в розробці раннього втручання в Східній Україні». На сьогодні Програма впроваджується у 10 регіонах України: Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Закарпатській, Запорізькій, Луганській, Львівській, Одеській та Харківській областях, а також в м. Києві [11].

Завдяки активній діяльності громадських організацій на сьогодні в Україні команди раннього втручання працюють на базі Благодійного фонду «Інститут раннього втручання» (м. Харків), навчально-реабілітаційного центру «Джерело» (м. Львів), Закарпатського обласного центру комплексної реабілітації «Дорога життя» (м. Ужгород), НДО «Здорове суспільство» [2].

Підсумовуючи все вищесказане, необхідно зазначити, що сьогодні у багатьох країнах Європи, Америки й Азії розроблена національна політика, яка регламентує діяльність у сфері розвитку дитини раннього віку (РДРВ). Україна також прагне до створення нової освітньої системи, яка б поєднала у собі національні традиції та основні світові досягнення і в якій би успішно розвивалися діти раннього віку [12].

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми впевнені в тому, що політика сучасної держави має бути зорієнтована не лише на підтримку наявного рівня гарантій і створення механізмів ранньої допомоги, а й на реалізацію довготривалих програм щодо кардинальної зміни основ застарілої дефектологічної системи, концепції та методології роботи з дітьми раннього віку з особливими потребами, які мають бути переглянуті для забезпечення розвитку ефективних систем та моделей надання послуг у сфері спеціальної освіти і охорони здоров'я.

Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у дослідженні процесу розробки стратегії і тактики створення єдиної державної системи раннього виявлення та спеціальної допомоги дітям з особоивостями у розвитку та їхнім сім'ям.

Список літератури:

1. Ахметзянова А.И. Технологии раннего вмешательства в современном образовательном пространстве. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика: сборник научных трудов IX Международной научно-образовательной конференции. 23 апреля 2015 г. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2015. Вып. 9. С. 8–15.
2. Байда Л.Ю., Павлова Є.Б., Іванова О.Л., Кукуруза Г.В. Формування політики раннього втручання: тренінговий модуль. Київ, 2017. 62 с.
3. Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/oper_new.html (дата звернення: 18.03.2020).
4. Доброва-Крол Н. Раннее вмешательство: Ключевые аспекты и международный опыт. Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Киев, 2014. 48 с.
5. Законодавство щодо впровадження системи раннього втручання в Україні, 2017. URL: http://rvua.com.ua/laws/zakonodavstvo-shchodo-vprovadzhennya-sistemi-rannogo-vtruchannya-v-ukraini-61 (дата звернення: 17.03.2020).
6. Кропівницька М.Е. Впровадження послуги раннього втручання на рівні пілотних областей в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 6. С. 132–137. URL: 10.32702/2306-6814.2019.6.132 (дата звернення: 18.03.2020).
7. Лауткина С.В. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие. Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. 47 с. Библиогр.: С. 42–46.

8. Миронова С.П. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини раннього віку з психічними вадами як умова профілактики дезадаптації. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка*, 2011. С. 316–321.
9. Моісеєнко Р.О. Розвиток в Україні медико-соціальної допомоги дітям раннього віку з обмеженими можливостями здоров'я. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2014. № 3. С. 166–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnzh_2014_3_46 (дата звернення: 18.03.2020).
10. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи послуг раннього втручання (РВ) в Україні (2018). URL: https://www.msp.gov.ua/projects/304/ (дата звернення: 17.03.2020).
11. Програма «Батьки за раннє втручання в Україні». URL: https://naiu.org.ua/programa-batky-za-rannye-vtruchannya-v-ukrayini/ (дата звернення: 15.03.2020).
12. Рагозіна В.В. Стратегії навчання і розвитку дитини раннього віку в документах ООН і їх реалізація в Україні. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 205–209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_4_41. (дата звернення: 17.03.2020).
13. Скрипка Н. Існуюча законодавча база з раннього втручання в Україні та поточна реформа. URL: http://rvua.com.ua/media/412/a68b14492f7e5704f718f0a04c76eb90.pdf (дата звернення: 17.03.2020).
14. Соломка О. М. Створення державної системи ранньої допомоги. Перспективи в розвитку спеціальної освіти. URL: http://um.co.ua/8/8-3/8-32856.html (дата звернення: 16.03.2020).
15. Overview of Early Intervention URL: www.parentcenterhub.org/repository/ei-overview/ (дата звернення: 15.03.2020).

References:

1. Akhmetzyanova, A.I. (2015). Tekhnologii rannego vmeshatel'stva v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Early intervention technologies in the modern educational space]. *Proceedings of the Aktual'nyye problemy spetsial'noy psikhologii i korrektsionnoy pedagogiki: teoriya i praktika*: IX Mezhdunarodnaya nauchno-obrazovatel'naya konferentsiya (Russia, Kazan, 23 April 2015). Kazan: Kazan Federtal University, vol. 9, pp. 8–15. (in Russian)
2. Bajda, L.Ju., Pavlova, Je.B., Ivanova, O.L., & Kukuruza, Gh.V. (2017). Formuvannia polityky rannoho vtruchannia: treninhovyi modul [Forming an Early Intervention Policy: A Training Module]. Kyiv: National Assembly of People with Disabilities of Ukraine. (in Ukrainian)
3. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrajiny [State Statistics Service of Ukraine]. Available at: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/oper_new.html (accessed 18 April 2020). (in Ukrainian)
4. Dobrova-Krol, N. (2014). Rannee vmeshatel'stvo: Klyuchevye aspekty i mezhdunarodnyy opyt [Early Intervention: Key Aspects and International Experience]. Mezhdunarodnyy detskiy fond OON (YuNISEF). Available at: http://rvua.com.ua/media/210/311469fa6b422d328e6b82f4ff6be53c.pdf (accessed 3 September 2020). (in Russian)
5. Zakonodavstvo shchodo vprovadzhennia systemy rannoho vtruchannia v Ukraini (2017) [Legislation on implementation of the early intervention system in Ukraine]. Available at: http://rvua.com.ua/laws/zakonodavstvo-shchodo-vprovadzhennya-sistemi-rannogo-vtruchannya-v-ukraini-61 (accessed 17 March 2020). (in Ukrainian)
6. Kropivnytska, M. (2019). Vprovadzhennia posluhy rannoho vtruchannia na rivni pilotnykh oblastei v Ukraini [Early intervention service implementation at the level of the pilot areas in Ukraine]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*. Mykolayiv: Petro Mohyla Black Sea National University, vol. 6, pp. 132–137. (in Ukrainian)
7. Lautkina, S.V. (2011). Rannyaya kompleksnaya pomoshch' detyam s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya: uchebno-metodicheskoye posobiye [Early comprehensive assistance to children with special needs of psychophysical development: textbook]. Vitebsk: UO VSU named after P.M. Masherov, pp. 42–46. (in Russian)
8. Myronova, S.P. (2011). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid rozvytku dytyny rannoho viku z psykhichnymy vadamy yak umova profilaktyky dezadaptatsii [Psychological and pedagogical support for the development of a young child with mental disabilities as a condition for preventing maladaptation]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, pp. 316–321. (in Ukrainian)
9. Moiseienko, R.O. (2014). Rozvytok v Ukraini medyko-sotsialnoi dopomohy ditiam rannoho viku z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia. Mizhnarodnyi nevrolohichnyi zhurnal [Development of medical and social assistance in Ukraine for young children with disabilities]. *Mizhnarodnyi nevrolohichnyi zhurnal* [International Neurological Journal] (electronic journal), no. 3, pp. 166–168. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnzh_2014_3_46 (accessed 17 March 2020). (in Ukrainian)
10. Pro skhvalennia Kontseptsii stvorennia ta rozvytku systemy posluh rannoho vtruchannia (RV) v Ukraini (2018) [On approval of the Concept of creation and development of the system of early intervention services (RW) in Ukraine]. Available at: https://www.msp.gov.ua/projects/304/ (accessed 17 March 2020). (in Ukrainian)
11. Prohrama «Batky za rannie vtruchannia v Ukraini» [Parents for Early Intervention in Ukraine Program]. Available at: https://naiu.org.ua/programa-batky-za-rannye-vtruchannya-v-ukrayini/ (accessed 15 March 2020). (in Ukrainian)
12. Rahozina, V.V. (2014). Stratehii navchannia i rozvytku dytyny rannoho viku v dokumentakh OON i yikh realizatsiia v Ukraini [Strategies of early childhood education and development in UN documents and their implementation in Ukraine]. *Psykholoho-pedahohichni nauky*. Nizhyn: Nizhyn Mykola Gogol State University, no. 4, pp. 205–209. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_4_41 (accessed 17 March 2020). (in Ukrainian)
13. Skrypka, N. Isnuiucha zakonodavcha baza z rannoho vtruchannia v Ukraini ta potochna reforma [Existing legislative framework for early intervention in Ukraine and ongoing reform]. Available at: http://rvua.com.ua/media/412/a68b14492f7e5704f718f0a04c76eb90.pdf (accessed 17 March 2020). (in Ukrainian)
14. Solomka, O.M. Stvorennia derzhavnoi systemy rannoi dopomohy. Perspektyvy v rozvytku spetsialnoi osvity [Creation of the state system of early aid. Perspectives in the development of special education]. Available at: http://um.co.ua/8/8-3/8-32856.html (accessed 16 March 2020). (in Ukrainian)
15. Overview of Early Intervention (2017). Available at: https://www.parentcenterhub.org/ei-overview/ (accessed 3 September 2020).

DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-84.1-20
УДК 159.943:159.922.8

Чернега А.О.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;
КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний
ресурсно-методичний центр корекційної освіти
та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради

СУЇЦИДАЛЬНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Анотація. У статті зроблено загальний аналіз проблеми суїциду та підліткового суїциду зокрема. Зазначається, що психологічну структуру суїцидальної поведінки складають мотиваційний, афективний, орієнтовний, виконавчий компоненти. Особлива увага звертається на причини суїцидальної поведінки підлітків, серед яких надмірна активність, яка може призвести до виснаження, соціально-психологічна дезадаптація особистості, протиріччя внутрішнього стану та об'єктивна неможливість самостійно їх розв'язати. У результаті аналізу наукових робіт визначені характерні риси суїцидента, систематизовані психологічні, соціальні та особистісні фактори, що є підґрунтям виникнення суїцидальних схильностей. Створено рекомендації щодо виявлення суїцидальних схильностей та попередження суїцидальних намірів. Представлені основні принципи профілактичної роботи щодо запобігання суїцидальних спроб серед підлітків. Виокремлено необхідні умови, які підвищать ефективність профілактичної роботи у цьому напрямі.

Ключові слова: суїцид, підлітковий вік, профілактика, вікова криза, психологічні розлади, аутоагресивні дії.

Cherneha Asia
Oles Honchar Dnipro National University;
Public Education Institution "Multidisciplinary Educational, Rehabilitation,
Resource and Methodological Center of Special and Inclusive Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council

ADOLESCENT SUICIDAL BEHAVIOR AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Summary. The article provides a general analysis of the problem of suicide and adolescent suicide in particular. It is noted that the psychological structure of suicidal behavior consists of motivational, affective, indicative, executive components. Particular attention is paid to the causes of adolescent suicidal behavior, including the demands of social life, and excessive activity that can lead to exhaustion, socio-psychological maladaptation, internal contradictions and objective inability to solve them independently. It is emphasized that the cause of children's suicides may be mental trauma received at school with a formal, heartless attitude towards children, upbringing through making excessive demands. As a result of the scientific work analysis the author defined the characteristic features of the suicider, systematized psychological, social and personal factors which are the basis of suicidal tendencies onset. The paper suggests recommendations for the suicidal tendencies detection and prevention of suicidal intentions, such as: timely detection of possible suicide signs; perception of the suicider as a person with volition, i.e. able to realize their intentions; friendly support for a potential suicider; isolation and localization of the problem in time and others. The article presents the basic principles of preventive work to prevent adolescent suicide attempts. The author identifies the necessary conditions that will improve the effectiveness of preventive work in this direction: to increase the level of psychological training for teachers, educators, parents; to add the number of psychologists in educational institutions; to enhance the number and intensify the work of crisis assistance centers. It is necessary to offer constructive ideas, in particular to single out the problem, to localize it in time, to find the optimal ways of the decision. If the crisis situation is verbally framed, it is necessary to find out how the young man solved similar situations in the past. This will help resolve the existing conflict. Do not leave a child alone in case of a high risk of suicide. Create a sense of life perspective, for example, encourage scientific activity (or the implementation of charitable programs, social projects, ie to give the opportunity to feel their own importance in the world). Thus, to create a system of adolescent suicide prevention, it is necessary to adhere to the basic principle – the principle of comprehensive interaction of professionals, parents and the public.

Keywords: suicide, adolescence, prevention, age crisis, psychological disorders, autoaggressive actions.

Постановка проблеми. Світова статистика свідчить: за день накладає на себе руки 2300 людей, за рік – 800 тисяч. За різними даними, ще від 8 до 30 млн людей роблять спробу лишити себе життя. При цьому кожен другий, зазнавши поразки при спробі самогубства, впродовж року повторює цю спробу. Кожен третій померлий самогубець у минулому робив суїцидальний замах. Спроби самогубства частіше роблять люди із нормальним психічним станом, дієздатного робочого віку, але самотні, розлучені чи вдівці-чоловіки (в 4 рази частіше ніж жінки).

Найбільш характерні самогубства для розвинутих країн, де вони посідають третє місце (після серцево-судинних і онкологічних захворювань) серед причин смерті дієздатного населення – від 15 до 45 років.

За даними ВОЗ близько 20% самогубств у світі припадає на підлітковий вік. Число же суїцидальних намірів значно більше. Важливо зрозуміти, що підлітковий суїцид складніше, ніж може здаватися. Період підліткового віку у психології характеризується як кризовий період. Це момент переходу дитинства у доросле життя. Підліток – вже не дитина, але ще й не доросла людина. В нього з'являється новоутворення – «почуття дорослості», але нового сенсу, цінностей дорослого життя ще немає. Керуючою діяльністю

© Чернега А.О., 2020

у цей період є спілкування з однолітками. Бажання бути прийнятими у оточенні друзів стає більш важливішим ніж у дорослих. Складний кризовий період підліткового віку характеризується не лише внутрішніми конфліктами самого юнака, але й появою величезної кількості нових конфліктів з навколишнім світом. Світ стає для нього незрозумілим, неясним, страшним. Спроба увійти у новий, дорослий світ пов'язана із проблемами, які юнак вирішити самостійно не може, і не може висловити своє прохання на допомогу.

Самогубство підлітків частіше розглядається як результат того, що крик про допомогу не був вчасно почутим. Крім того, це вчинок, за допомогою якого молоді люди намагаються привернути до себе увагу. Підлітки, зазвичай, більш чутливо, більш емоційно реагують на події, ніж люди з інших вікових груп. Далі, навіюваність підліткам і прагнення наслідувати тим, хто робить спробу суїциду, може створити підґрунтя для замаху на особисте життя.

Вітчизняна наука трактує суїцид як дії, спрямовані на навмисне пошкодження здоров'я з метою переривання власного життя. Також існує термін «пубертатний суїцид». Цим терміном визначають ціле явище – підліткові самогубства.

Суїцид – основна причина смерті у сучасній молоді. Це «вбивця № 2» молодих людей віком від 15 до 24 років. «Вбивцею № 1» є нещасні випадки, зокрема передозування наркотичними препаратами, автомобільні аварії, падіння з мостів, отруєння. Як правило, суїцид не відбувається спонтанно, без попередження. Більшість підлітків, які мали спробу покінчити із життям, майже завжди попереджали про це: розмовою, натяком, діями, метою яких є донесення інформації щодо складної ситуації, у яку вони потрапили. Існує думка, що підліток, який запланував покінчити із життям, не може бути зупинений. Але це невірне твердження. В реальності, молоді люди роблять лише одну спробу суїциду. Більшість із суїцидентів становлять загрозу самі для себе впродовж короткого проміжку часу – від 24 до 72 годин. Якщо хтось своєчасно втручається у їхні наміри і надає нагальну допомогу, цілком ймовірно, що повторної спроби суїциду вже не буде. Тому проблема надання своєчасної допомоги підліткам в критичних життєвих ситуаціях є надзвичайно актуальною.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Причини суїцидальної поведінки складні та численні. Так, А. Амбрумова, А. Ненастьєв, Л. Коханенко, В. Войцех факторами ризику скоєння суїциду вважають такі: демографічні, психопатологічні, психологічні, біологічні, психічні і окрема група – це фактори невизначеної етіології. Також ними були виділені загальні причини суїцидальної поведінки особистості [2; 3; 5; 6; 9; 10]. Це переживання образи, самотності, відчуженості, неможливості бути зрозумілим іншими, почуття провини, сором, незадоволення собою, страх ганьби, глузування, приниження, страх покарання, небажання вибачитися, почуття помсти, протесту; злість, загроза, вимагання, бажання привернути увагу, викликати співчуття, уникнути неприємних наслідків, відійти від важкої ситуації, співчуття або наслідування друзям, героям книжок, фільмів («ефект Вертера»), що пов'язано з певною закономірністю – частота самогубств залежить від кількості показу самогубств по телевізору.

В. Григор'єв називав підлітковий вік кризою ідентичності, яка тісно пов'язана з кризою сенсу життя [7]. Набуття підлітком ідентичності є ціннісно-рольовим аспектом розвитку особистості. Саме невпевненість в стабільності свого внутрішнього світу, стурбованість тим, що світ може бути загублений, складають основу постійного стресу. Розвиток кризового стану призводить до появи соціально-психологічної дезадаптації. Деструктивний вихід з вікової кризи, проявляючись в поведінкових девіаціях, може призвести до суїцидального ризику. У цьому контексті важливим уявляється аналіз наукових розвідок психолога О. Є. Блінової, яка детально описала види суїциду підлітків та їх причини: це, зокрема самоушкодження; демонстративно-шантажні суїциди з агресивним компонентом; демонстративно-шантажні суїциди з маніпулятивною мотивацією; суїциди з мотивацією самоусунення [4].

А. Слуцький і М. Занадворний, вивчаючи причини суїцидальної поведінки у практично здорових юнаків, виділили три основні групи факторів:

1. Дезадаптація, пов'язана з порушенням соціалізації, коли місце молодої людини в соціальній структурі не відповідає рівню її домагань.

2. Конфлікти з сім'єю, найчастіше обумовлені неприйняттям системи цінностей старшого покоління.

3. Алкоголізація і наркотизація як підґрунтя для виникнення суїцидальної ситуації і передумов для швидкої її реалізації [11].

Н. Агішева, аналізуючи почуття, що стоять за суїцидальними діями, виділила чотири основні причини самогубства:

1. Ізоляція (почуття, що тебе ніхто не розуміє, тобою ніхто не цікавиться).

2. Безпорадність (відчуття, що ти не можеш контролювати життя, все залежить не від тебе).

3. Безнадія (коли майбутнє не віщує нічого доброго).

4. Почуття власної «незначущості» (уражене почуття власної гідності, низька самооцінка, переживання некомпетентності, сором за себе) [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Активну діяльність по відношенню до клієнтів спеціалісти розпочинають вже після спроби здійснення суїциду. На думку автора найефективнішим у боротьбі з суїцидальними нахилами є профілактика, якій в системі освіти та підтримки сім'ї не приділяють належної уваги.

Головною метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми та обґрунтування використання профілактичної роботи щодо суїцидальної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Існують теоретичні підходи до вивчення суїцидальної поведінки, що сформувались на межі педагогіки, психології, соціології та філософії. Найперше, це проблема відчуження людини від суспільства та самої себе, усвідомлення абсурдності існування та втрати сенсу життя.

Науковий термін «суїцид» уперше почав використовувати лікар і філософ Т. Браун, утворивши його від латинського sui (собі) і caedere (вбивати) «Самогубство, суїцид (suicide) – свідома відмова

людини від життя, пов'язана з діями, спрямованими на його припинення» [12].

Засновник суїцидології Е. Дюркгейм своєю роботою «Самогубство» дав поштовх новим дослідженням і вже на початку XX століття з'явилося три школи суїцидології: соціологічна, антропологічна (суїцидальність, що формується виходячи з аномалій у будові та розвитку організму) та психіатрична [8].

Оригінальним внеском у суїцидологію необхідно вважати виокремлення трьох основних частин суїцидальної поведінки К. Меннінгером, а саме бажання:

1) вбити;
2) бути вбитим;
3) вмерти.

У цьому контексті суїцид стає практично невідворотною реальністю. У праці К. Меннінгера «Людина проти себе» описано різні форми саморуйнівної поведінки: 1) хронічне самогубство (аскетизм, мучеництво, невротична інвалідизація, алкоголізм, антигромадська поведінка, психоз); 2) часткове самогубство (тілесні самоушкодження, симуляція, прагнення піддаватися численним оперативним втручанням, нещасні випадки з психологічним підґрунтям); 3) органічне самогубство (визначені психологічні фактори соматичних захворювань). Ці вияви скорочують людське життя і, на думку автора, означають часткову смерть [13].

Психологічну структуру суїцидальної поведінки складають: мотиваційний, афективний, орієнтовний, виконавчий компоненти.

Підлітковий вік характеризується кризою. Цей період відтворює епоху хаосу, коли людина стикається з вимогами соціального життя. Цьому віку властивий цілий ряд основних протиріч. Надмірна активність може призвести до виснаження, божевільна веселість змінюється зневірою, впевненість у собі переходить у сором'язливість і боязкість, егоїзм чергується з альтруїстичними, високими моральними прагненнями, пристрасть до спілкування змінюється замкнутістю, тонка чутливість переходить в апатію, жива допитливість в розумову байдужість, захоплення спостереженнями в нескінченні міркування.

У багатьох випадках суїцидальна поведінка розвивається у дітей, батьки яких (рідше матері) страждають алкоголізмом або іншими формами адиктивної поведінки. Слід підкреслити те, що причиною самогубств дітей можуть з'явитися психічні травми, отримані в школі при формальному, бездушному відношенні до дітей, виховання за типом пред'явлення завищених вимог.

Також причиною суїцидальних дій вважають соціально-психологічних дезадаптацію особистості. Однак для дітей та підлітків це найчастіше не тотальна дезадаптація, а порушення спілкування з близькими, з родиною.

Крім головної причини суїциду, існують ще й другорядні (хвороби, сімейно-побутові труднощі). Вважається, що суїцидом особистість намагається змінити обставини свого життя: позбутися нестерпних переживань, піти з травмуючих умов, викликати жалість і співчуття, домогтися допомоги та участі, привернути увагу до своїх проблем.

Суїцидальна поведінка може забарвлюватися почуттям помсти кривдникам, «які потім пожаліють», в ньому можуть виявлятися риси патологічної упертості в переслідуванні мети будь-якою ціною. Нерідко цей акт розпачу, коли особистості здається, що вона вичерпала всі свої сили і можливості вплинути на ситуацію.

Передумовами аутодеструктивної поведінки та суїциду є апатія, зневіра в особисті перспективи, зниження творчої і вітальної активності в результаті психічної травми. Суїцидальна поведінка у підлітків часто пояснюється відсутністю життєвого досвіду і невмінням визначити життєві орієнтири і найчастіше обумовлена внутрішньосімейними обставинами, складними відносинами з однолітками та в учбовому закладі. Ці фактори порушують соціальну адаптацію підлітків та стають підґрунтям суїцидальної поведінки.

У групу інтерперсональних факторів для підлітків включається насамперед їх шкільна ситуація і відносини, які у них складаються з вчителями та однолітками. Виявилося, що саме проблеми у відносинах з однолітками корелюють з наявністю суїцидальних думок у підлітків.

Однією з найважливіших причин суїциду є депресія. У стані депресії самогубство сприймається як порятунок від розпачу, безнадійності, болісної незадоволеності собою, болі (особливо постійної).

Для встановлення причин суїцидальної поведінки важливе значення мають їх мотиви і приводи, що дозволяють судити про конкретні обставини, які призводять до цього. На жаль, встановити мотиви і причини не завжди вдається через нестачу відомостей.

У віці до 19 років відсоток померлих від суїциду становить 4,2% від інших вікових груп суїцидентів. Однак у дітей та підлітків багато так званих парасуїцидальних вчинків: фіксації на темах смерті, страх і цікавість до смерті, суїцидальні думки, шантажно-демонстративні суїцидальні вчинки. Дії студентів направляються не на самознищення, але на відновлення порушених соціальних відносин.

Важливо пам'ятати, що психологічний зміст студентських суїцидів – крик про допомогу, прагнення привернути увагу до свого страждання.

Узагальнюючи роботи вітчизняних та зарубіжних авторів, можна визначити певне коло характерних ознак ранніх суїцидальних намірів. Це:

1. Попередня спроба самогубства: у багатьох молодих людей, котрі закінчують життя самогубством, була спроба суїциду раніше.

2. Усні загрози:
– я не можу цього витримати;
– я не хочу більше жити;
– ви не повинні за мене турбуватися;
– я не хочу створювати вам проблем;
– скоро цей біль буде позаду;
– вони скоро пожалкують тощо.

3. Зміна в поведінці: замкнутість або відверта щирість, нерішучість або ризикованість.

4. Незвичні покупки: зброя, мотузка, ліки тощо.

5. Відмова від власності: роздавання власних речей, розв'язання матеріальних обов'язків, передача спадщини.

6. Ознаки депресії: порушення сну, апетиту, неврівноваженість, утрата інтересу до звичайної побутової діяльності.

7. Проблеми у навчальному закладі: немотивовані пропуски занять, емоційні вибухи, інша нестандартна поведінка.

8. Тема смерті у розмовах: обговорення процесу вмирання, планування власного поховання, проектування могильного пам'ятнику, обговорення меню на тризні (може проявлятися у малюнках, поезії, записах у щоденнику, у нав'язливому прослуховуванні відповідної музики)

9. Неочікувані стани ейфорії: людина має щасливий вигляд після тривалого депресивного стану – це може означати, що вона відчуває полегшення від остаточно прийнятого рішення про скоєння самогубства.

10. Інші ознаки: часті інциденти, скарги на фізичний стан організму, гіперактивність, агресивність, неадекватна поведінка з метою привернення уваги або досить тривале переживання горя після втрати когось.

Основні принципи профілактичної роботи. Поєднання мікросоціальних (соціально-психологічних) причин і/та індивідуально-психологічних якостей особистості підлітку, що обумовлюють суїцидальні форми реагування на труднощі життя, припускають індивідуалізацію роботи з представниками групи ризику. Попередження спонукання до самогубства і повторних суїцидних спроб у юнаків – це завдання спеціалістів, які виконують психолого-педагогічну і корекційну роботу з юнаками групи ризику. Для підвищення рівня результативності в реалізації профілактичної роботи рекомендується враховувати низку *принципів* у роботі: 1. Незмінне дотримування психолого-педагогічної етики, вимог соціально-психолого-педагогічної культури у повсякденній роботі з дітьми групи ризику. 2. Володіння мінімумом знань щодо вікової психології, в області юнацького суїциду, знати відповідні прийоми ндивідуальної психокорекції, лікувальної педагогіки і психотерапії. 3. Раннє виявлення контингенту юнаків групи ризику, на підґрунті проведених соціально-психодіагностичних процедур і досліджень, також знання характеристики даного контингенту з метою спостереження і своєчасної психолого-педагогічної корекційної роботи. 4. Активний патронаж родин, у яких мешкають молоді люди групи ризику, із застосуванням прийомів родинної психотерапії, наданням консультативної допомоги батькам й психолого-педагогічної допомоги підліткам. 5. Нерозголошування факту суїцидальної спроби у юнацьких колективах. 6. Посилення уваги батьків і співпрацівників закладів до протоколу зберігання ліків. 7. Формування у підлітків таких понять, як «цінність людського життя», «ціль життя та його мета». Для втілення даних аспектів необхідно:

– збільшення рівня психологічної підготовки викладачів, соціальних педагогів, батьків;

– збільшення кількості психологів в закладах освіти;

– утворення центрів психологічної допомоги: територіальних психологічних консультацій (в структурі: психіатр, психотерапевт, юрист), телефон довіри для анонімної психологічної допомоги під час кризової ситуації тощо.

Таким чином, для створення системи профілактики суїцидів у підлітків необхідно дотримання основного принципу – принципу комплексної взаємодії спеціалістів. Дана взаємодія різних спеціалістів сприяє більш ефективній роботі в області профілактики і попередження повторних спроб суїциду серед молоді.

Висновки. На основі результатів теоретичного аналізу даної проблеми створено рекомендації щодо виявлення суїцидальних схильностей та попередження суїцидальних намірів. Це вчасне виявлення ознак можливого суїциду (погрози, депресія, активні готування до останнього дня у житті, безпорадність, відчай тощо). Також сприймання суїцидента, як особистість із волевиявленням, тобто здатного втілити свої наміри. Далі, не моралізування, а доброзичлива підтримка потенційного самогубця. Ні в якому разі не виявляти агресію при розмові про самогубство і не пропонувати невиправданих утіх чи обіцянок на раптове покращення життя. Необхідно пропонувати конструктивні ідеї, зокрема виокремити проблему, локалізувати її у часі, знайти оптимальні шляхи вирішення. Якщо кризова ситуація вербально оформлена, необхідно з'ясувати, як юнак розв'язував схожі ситуації у минулому. Це допоможе у розв'язанні наявного конфлікту.

Не залишайте дитину одну у випадку ситуації високого суїцидного ризику. Створіть почуття життєвої перспективи, наприклад, заохотьте до наукової діяльності (або виконання благодійних програм, соціальних проектів, тобто дати можливість відчути власну значущість у світі).

Список літератури:

1. Агишева Н.К. Внутриличностный конфликт и пути его разрешения. *Український вісник психоневрології.* 2008. Т. 16. Вип. 2. С. 63–66.
2. Амбрумова А.Г. О самоубийцах. *Аргументы и факты.* 1994. № 12. С. 43–48.
3. Амбрумова А.Г. Психология одиночества и суицид. *Актуальные проблемы суицидологии* / Под ред. Ковалева В.В. Москва, 1981. 264 с.
4. Блінова О.Є. Психологічні фактори суїцидальної поведінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми суїцидології. Зб. наукових праць.* Частина 1. Київ, 2002. С. 31–32.
5. Войцех В.В. Факторы риска повторных суицидальных попыток. *Социальная и клиническая психиатрия.* 2002. № 3. С. 14–21.
6. Войцех В.Ф. К проблеме раннего прогноза суицидального поведения. *Клинические Павловские чтения : Сб. раб. Вып. 5. «Кризисные состояния. Суицидальное поведение».* Санкт-Петербург, 2002. С. 13–18.
7. Григор'єв В.Й. Філософія. Київ, 2004. 248 с.
8. Дюркгайм Е. Самогубство: соціологічне дослідження / Пер. з фр. Кононович. Київ, 1998. 519 с.
9. Коханенко Л. Проблема самогубства: погляди І. Сікорського та сучасні досліди. *Практична психологія та соціальна робота.* 2002. № 4. С. 49–52.
10. Ненастьев А.Н. Самоубийство как девиантное поведение. URL: http://tzone.kulichki.com/religion/tanatos/suicide.html (дата звернення: 15.07.2020).

11. Слуцкий А.С., Занадворнов М.С. Некоторые психологические и клинические аспекты поведения суицидентов. *Психологический журнал*. 1993. № 1. С. 77.
12. Huntley F.L. Sir Thomas Browne, a biographical and critical study. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1962.
13. Меннингер К. Война с самим собой / пер. Ю. Бондарева. URL: https://www.livelib.ru/work/1002399545-vojna-s-samim-soboj-karl-menninger (дата звернення: 17.07.2020).

References:

1. Agisheva, N.K. (2008). Vnutrilichnostnyy konflikt i puti yego razresheniya [Intrapersonal conflict and ways to resolve it]. *Ukrains'kiy visnik psikhonevrologii,* vol. 16, no. 2, pp. 63–66. (in Russian)
2. Ambrumova, A.G. (1994). O samoubiytsakh [About suicides]. *Argumenty i fakty*, no 12, pp. 43–48. (in Russian)
3. Ambrumova, A.G., & Kovaleva, V.V. (ed.) (1981). Psikhologiya odinochestva i suitsid [Psychology of loneliness and suicide]. *Aktual'nyye problemy suitsidologii*, Moscow: Moscow Research Institute of Psychiatry, vol. 92, pp. 92, 69–80. (in Russian)
4. Blinova, O.Ye. (2002). Psykholohichni faktory suitsydalnoi povedinky u pidlitkovomu vitsi [Psychological factors of suicidal behavior in adolescence]. *Aktualni problemy suitsydolohii.* Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, vol. 1, pp. 31–32. (in Ukrainian)
5. Voytsekh, V.V. (2002). Faktory riska povtornykh suitsidal'nykh popytok [Risk factors for repeated suicide attempts]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya*, no. 3, pp. 14–21. (in Russian)
6. Voytsekh, V.F. (2002). K probleme rannego prognoza suitsidal'nogo povedeniya [To the problem of early prognosis of suicidal behavior]. *Klinicheskiye Pavlovskiye chteniya: Krizisnyye sostoyaniya: Suitsidal'noye povedeniye*, vol. 5, pp. 13–18. (in Russian)
7. Hryhoriev, V.Y. (2004). Filosofiia [Philosophy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. (in Ukrainian)
8. Diurkhaim, E. (1998). Samohubstvo: sotsiolohichne doslidzhennia [Suicide: a sociological study]. Kyiv: Osnovy. (in Ukrainian)
9. Kokhanenko, L. (2002). Problema samohubstva: pohliady I. Sikorskoho ta suchasni doslidy [The problem of suicide: the views of I. Sikorsky and modern experiments]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, no. 4, pp. 49–52. (in Ukrainian)
10. Menninger, K. (2000). Voyna s samim soboy [War with yourself]. Available at: https://www.livelib.ru/work/1002399545-vojna-s-samim-soboj-karl-menninger (accessed 17 July 2020). (in Russian)
11. Nenast'yev, A.N. (2017). Samoubiystvo kak deviantnoye povedeniye [Suicide as a deviant behavior]. Available at: http://tzone.kulichki.com/religion/tanatos/suicide.html (accessed 15 July 2020). (in Russian)
12. Slutskiy, A.S., & Zanadvornov, M.S. (1993). Nekotoryye psikhologicheskiye i klinicheskiye aspekty povedeniya suitsidentov [Some psychological and clinical aspects of suicidal behavior]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, no. 1, p. 77. (in Russian)
13. Huntley, F.L. (1962). Sir Thomas Browne, a biographical and critical study. Ann Arbor: University of Michigan Press.

НАШІ АВТОРИ

1. **Антибура Юлія Олександрівна** – магістр, старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; завідувачка кабінету слухо-зоро-вібраційного сприймання КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» Дніпропетровської обласної ради
2. **Бондаренко Зоя Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
3. **Шляхова Анна Владиславівна** – магістр спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
4. **Василенко Ірина Миколаївна** – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; вчитель-логопед КЗО «Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа – інтернат зі спеціальним відділенням для дітей, які потребують корекції розвитку – центр розвитку дитини «Гармонія» Кам'янської міської ради»
5. **Вовченко Ганна Олександрівна** – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
6. **Гречка Євген Миколайович** – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
7. **Гарнюк Лариса Григорівна** – кандидат педагогічних наук, директор комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» Дніпропетровської обласної ради
8. **Зимівець Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
9. **Ісаченко Вікторія Олексіївна** – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; головний логопед Департаменту охорони здоров'я населення Дніпровської міської ради
10. **Криворотько Анастасія Олександрівна** – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; аспірантка Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
11. **Купрас Віра Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; директор КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 12» Дніпропетровської обласної ради
12. **Лебідь Світлана Василівна** – директор Комунального закладу освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» Дніпропетровської обласної ради
13. **Липа Володимир Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
14. **Никоненко Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
15. **Никоненко Сергій Олександрович** – магістрант освітньої програми «Педагогіка вищої школи»; вчитель Комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 10 імені І.І. Манжури»
16. **Ніколенко Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
17. **Нічуговська Лілія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
18. **Переворська Олена Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
19. **Приходько Тетяна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
20. **Рейда Кароліна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради
21. **Тороп Крістіна Сергіївна** – кандидат психологічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Колосок» Дніпропетровської обласної ради
22. **Хоменко Світлана Олександрівна** – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; вчитель-логопед. КЗО «Дніпропетровський обласний методично-ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради
23. **Чернега Ася Олександрівна** – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; вчитель-логопед КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної освіти та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЇ СТАТЕЙ

Редакція наукового журналу пропонує всім бажаючим студентам, аспірантам, докторантам, здобувачам, молодим фахівцям, викладачам, науковцям та іншим зацікавленим особам опублікувати свої статті за різними науковими напрямами

ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ СТАТТІ НЕОБХІДНО:

1. Заповнити **електронну форму реєстрації**, обов'язкову для публікації.

2. Надсилати на електронну пошту редакції info@molodyvcheny.in.ua **статтю** та **квитанцію про сплату вартості публікації наукової статті** (сплачується лише після повідомлення про прийняття матеріалів). Обов'язково в темі листа вкажіть **науковий розділ журналу**, в якому ви бажаєте опублікувати статтю.

3. Редакція рецензує вашу статтю протягом 2–3 днів. *Статті студентів публікуються за наявності рецензії або співавтора з науковим ступенем.*

4. Якщо стаття успішно пройшла рецензування, ми відправляємо вам лист з інформацією: **«Стаття пройшла рецензування, прийнята до публікації»**.

5. Як тільки електронна версія журналу розміщується на сайті, ми повідомляємо вам про це. Потім, після виходу журналу з друку, ми відправляємо вам друкований примірник в потрібній кількості.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи (з виділенням по тексту статті):

– **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 даної проблеми, на які посилається автор;

– **виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, яким присвячується стаття;

– **формулювання цілей статті** (постановка завдання);

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження і перспективи** подальшого розвитку в цьому напрямку.

Автори, які подали матеріали для публікації, погоджуються з наступними положеннями:

– відповідальність за достовірність поданої інформації в своїй роботі несе автор.

– автори зберігають за собою всі авторські права і одночасно надають журналу право першої публікації, що дозволяє поширювати даний матеріал із зазначенням авторства та первинної публікації в даному журналі.

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

– **індекс УДК** (у верхньому лівому кутку сторінки);

– **назва статті, прізвище, ім'я, по батькові автора** (-ів), місце роботи (навчання), вчений ступінь, вчене звання, посада мовою оригіналу статті;

– **анотація** (мінімум 700 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) мовою оригіналу статті;

– **назва статті, прізвище та ім'я автора** (-ів), місце роботи (навчання) англійською мовою;

– **анотація** (мінімум 1800 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) англійською мовою;

– **текст статті** може бути українською, російською або англійською мовою;

– **список літератури** подається наприкінці статті у двох формах: «Список літератури» і «References».

Формат статті	А4, орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx)
Поля	всі сторони – 2 см
Основний шрифт	Times New Roman (*Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів)
Розмір шрифту основного тексту	14 пунктів
Міжрядковий інтервал	полуторний
Вирівнювання тексту	по ширині
Автоматична розстановка переносів	включена
Абзацний відступ (новий рядок)	1,25 см
Нумерація сторінок	не ведеться
Малюнки та таблиці	необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифта табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.
Формули	повинні бути набрані за допомогою редактора формул (внутрішній редактор формул в Microsoft Word for Windows).
Посилання на літературу	у квадратних дужках по тексту [1, с. 2], бібліографічний список в кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються
Обсяг	від 10 до 20 сторінок включно

Науковий журнал
«Молодий вчений»
№ 8.1 (84.1) серпень 2020 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: В. Удовиченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73021 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
Телефон: +38 (0552) 399 530
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Сайт: www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 31.08.2020 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 11,86. Тираж 100 прим.
Зам. 0820-91.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.