

УДК 376.1-056:[001.8+005]
УКПП
№ держреєстрації 0116U000895
Інв. №

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
(СумДПУ імені А. С. Макаренка)
Україна, 40002, м. Суми, вул. Роменська, 87
Тел. (0542) 22-14-95, факс (0542) 22-15-17; E-mail: rector@sspu.edu.ua

ЗАТВЕРДЖУЮ
Ректор СумДПУ імені А. С. Макаренка
професор _____ Ю. О. Лянной
М.П.

**ЗВІТ
ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ**

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА УПРАВЛІННЯ
КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
(остаточний)**

Керівник НДР
доктор педагогічних наук,
професор _____ **Т. М. Дегтяренко**

2020

Рукопис закінчено 01 грудня 2020 р.
Результати цієї роботи затверджено рішенням кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка, протокол від 15.12.2020 р. № 8

СПИСОК АВТОРІВ

Керівник НДР, док. пед. наук, проф.	_____	Т. М. Дегтяренко (вступ, висновки, розд. 3)
	01.12.2020 р.	
Відповідальний виконавець, док. пед. наук, доц.	_____	О.В. Боряк (вступ, висновки, розд. 2)
	01.12.2020 р.	
Док. пед. наук, проф.	_____	Ю. А. Бондаренко (розд. 1)
	01.12.2020 р.	
Канд. пед. наук, доц.	_____	О. В. Колишкін (розд. 4)
	01.12.2020 р.	
Канд. пед. наук, ст. викладач	_____	Ю. М. Косенко (розд. 5)
	01.12.2020 р.	
Канд. психол. наук, ст. викладач	_____	А. В. Чобанян (розд. 6)
	01.12.2020 р.	

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 113 с., 6 рис., 60 джерел.

МЕТОДОЛОГІЯ, УПРАВЛІННЯ, КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ, ОСОБИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.

Об'єкт дослідження: теоретико-методологічні засади управління корекційно-реабілітаційною діяльністю.

Предмет дослідження – методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю в спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Метою роботи є розроблення теоретико-методологічних засад управління корекційно-реабілітаційною діяльністю з особами з особливими освітніми потребами.

Основні наукові результати з теми:

Сфера застосування: результати роботи будуть корисними для науковців, аспірантів, здобувачів вищої освіти, фахівців-практикам у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, батьків, які мають дітей з особливими освітніми потребами. Розроблений інструментарій управління корекційно-реабілітаційною діяльністю дозволяє підвищити рівень ефективності корекційно-розвивальної роботи, що сприяє включенню дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальний простір; підвищує їх можливості до подальшої соціалізації. Це в кінцевому результаті підвищить ефективність і зменшить ризик інноваційної діяльності, суттєво вплине на рівень корекційно-розвиткової роботи і посилить її результативність в національному освітньому просторі, забезпечивши умови переходу на інноваційний шлях удосконалення сучасного освітнього середовища.

Значимість роботи: полягає в удосконаленні процесу управління корекційно-реабілітаційною діяльністю осіб з особливими освітніми потребами; розробці й обґрунтуванні теоретико-методологічних засад її здійснення на сучасному етапі розвитку освіти; розробці комплексної диференційованої системи корекційно-розвивальної роботи з урахуванням специфіки прояву порушень психофізичного розвитку, що впроваджено в роботу спеціальних закладів загальної середньої освіти України у вигляді: педагогічних технологій, алгоритмів їх впровадження, Програм з корекційного розвитку, організаційно-методичних рекомендацій щодо міждисциплінарного супроводу осіб із особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього простору, призначених для вчителів, асистентів вчителів, вчителів-логопедів, дефектологів та інших фахівців, які проводять роботу з корекції та/або реабілітації певної категорії осіб, їх батьків (осіб, які їх заміщують); програмно-методичного забезпечення підготовки студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності.

Матеріали дослідження можуть використовуватись у системі вищої, спеціальної та інклюзивної освіти для створення й модернізації навчальних і методичних матеріалів з питань діагностики, корекції, реабілітації всебічного розвитку обраної категорії осіб.

Взаємозв'язок з іншими роботами: окремі результати доповідалися на науково-практичних конференціях, публікувалися в наукових виданнях.

Рекомендації по використанню результатів роботи: на підставі проведеного дослідження обґрунтовані методичні підходи до управління здійсненням корекційно-реабілітаційною діяльністю по відношенню до осіб з особливими освітніми потребами як в спеціальних закладах освіти так і в закладах з інклюзивною формою навчання.

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	9
Розділ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	24
Розділ 3. КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЯ УПРАВЛІННЯ	38
Розділ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	51
Розділ 5. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ	70
Розділ 6. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ	92
ВИСНОВКИ. Основні наукові результати науковців за темою колективної науково-дослідної роботи кафедри	107

ВСТУП

Метою науково-дослідницької діяльності випускової кафедри спеціальної та інклюзивної освіти є зростання наукового потенціалу викладачів; одержання найновіших досягнень з різноманітних галузей наук, формування змісту навчальних програм дисциплін, лекцій, підручників та навчальних посібників з їх урахуванням; залучення студентів до творчої роботи, навчання їх пошуку ефективних рішень проблем, придбання досвіду роботи з обраної спеціальності; органічна єдність змісту освіти і програм наукової діяльності; наближення навчального процесу до реальних потреб суспільства і держави.

Тема колективної науково-дослідної роботи кафедри спеціальної та інклюзивної освіти: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації наукової теми: 0116 U 00895), термін виконання: січень 2016 – грудень 2020 рр.

Основні напрямки колективної науково-дослідної роботи:

- аналіз сучасних підходів до змісту, організації та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю;
- видання наукових публікацій за результатами досліджень;
- підготовка методичних матеріалів для працівників закладів різного відомчого підпорядкування, що здійснюють допомогу особам із різними вадами психофізичного розвитку;
- розробка і видання навчальних і методичних матеріалів та посібників для студентів.

У 2016-2020 рр. у межах наукової теми «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (науковий керівник колективної наукової теми Дегтяренко Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор), кожен викладач кафедри здійснював та впроваджував у практику результати індивідуальних досліджень:

- «Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором», *Бондаренко Юлія Анатоліївна, д-р пед. наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти;*

- «Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями», *Боряк Оксана Володимирівна, д-р пед. наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти;*

- «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління», *Дегтяренко Тетяна Миколаївна, д-р пед. наук, професор, завідувач-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти;*

- «Педагогічні умови реалізації методики адаптивного фізичного виховання для дітей з порушенням слуху», *Колишкін Олександр Володимирович, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти;*

- «Теорія та практика навчання історії учнів із порушеннями інтелекту на сучасному етапі розвитку України», *Косенко Юрій Миколайович, канд. пед. наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти;*

- «Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня», *Чобанян Анна Варужанівна, канд. психол. наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти.*

Впровадження результатів дослідження здійснювалося через проведення конференцій, науково-практичних семінарів, публікації наукових статей, методичних матеріалів для практичних працівників, навчальних посібників, методичних рекомендацій та матеріалів для студентів, розробку нових курсів дисциплін та ін.; оприлюднення результатів дослідження під час конференцій, семінарів, тренінгів; проведення наукових досліджень з модифікації корекційно-реабілітаційної діяльності; вивчення закономірностей соціодинаміки корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Основним результатом проведення досліджень з наукової теми «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» є трансфер (за власні кошти) продуктів наукової діяльності з метою модифікації корекційно-реабілітаційної діяльності з допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

За результатами проведених наукових досліджень у 2016-2020 рр. було:

1) видано колективну монографію ([Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія / Під заг. ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т.М. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 257 с.]);

2) щорічно проводилися:

- Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (2016-2020 рр.) та видавалися збірки статей конференції;

- Міжнародна науково-практична конференція для студентів і молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (2016-2020 рр.) та видавалися збірки статей конференції;

3) здійснено успішний захист:

- 1 кандидатської дисертації – А.В. Чобанян «Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня» (2019 р.);

- 2 докторських дисертацій: Ю.А. Бондаренко на тему «Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором» (2019 р.); О.В. Боряк на тему «Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку» (2019 р.).

4) здійснювався трансфер наукової продукції кафедри: Косенко Ю.М. має авторські свідоцтва:

1. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2016. – 280 с.
2. Косенко Ю. М. Історія України : підручник для 8 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70) / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2017. – 304 с.
3. Косенко Ю. М. Історія України : підручник для 9 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70) / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2018. – 304 с.
4. Косенко Ю. М. Основи правознавства : підручник для 10 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70) / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2019. – 200 с.

Розділ 1

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОГО
СПРЯМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

Бондаренко Юлія Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

bondarenkosspu@gmail.com

Сучасний етап розвитку України характеризується інтеграцією до європейського простору, що вимагає реформування освіти, зокрема її дошкільної ланки як основи становлення й розвитку особистості.

В офіційних державних документах: Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній програмі «Діти України», Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та ін. – визначено загальну мету дошкільного виховання, що полягає у всебічному й гармонійному розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства.

Великими можливостями для розвитку особистості володіє музичне мистецтво, що прилучає дитину до загальнолюдських цінностей, сприяє її духовному становленню (Ю. Алієв, Д. Кабалевський, Л. Коваль, С. Маслов, О. Олексюк, О. Ороновська, С. Смірнов, Л. Школяр та ін.).

Аналіз літературних джерел із загальної та музичної педагогіки (Б. Асаф'єва, О. Кононко, О. Медведєва, К. Стеценко, О. Сухомлинський, М. Лисенко, О. Лобова, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалка, В. Петрушин, Л. Подимова, О. Ростовський, Т. Танько, К. Тарасова, Б. Теплов, Б. Яворський та ін.) виявив низку праць наукового й методичного характеру щодо

виховного, освітнього й розвивального впливу музичного мистецтва на особистість дитини.

З початку ХХ ст. й до теперішнього часу залишається актуальною і проблема корекційного впливу музичного мистецтва на розвиток дітей з особливими освітніми потребами: з порушеннями центральної нервової системи (Н. Власова, В. Гіляровський, В. Гринер та ін.); з порушеннями слуху (Л. Брозело, Н. Збруєва, А. Кагарлицька, Н. Карабанова, А. Киштимова, І. Ляхова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау, С. Чешева, О. Яхніна, Г. Яшунська та ін.); з порушеннями мовлення (Г. Волкова, В. Гринер, Л. Глибокова, Г. Короткова, Н. Самойленко, Н. Сладкова, Н. Тугова, А. Кагарлицька, Є. Рау, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна, Є. Шершенєва та ін.), з порушеннями та затримкою розумового розвитку (Т. Білоус, О. Гаврилушкіна, І. Євтушенко, О. Зеленов, Н. Квітка, І. Кузава, О. Медведєва, С. Міловська та ін.), з порушеннями зору (А. Андрасян, Т. Геращенко, О. Гребньов, І. Гудим, М. Деркач, В. Єрмаков, М. Земцова, Ю. Картава, З. Колесников, В. Кручинін, В. Кузнєцова, Л. Куненко, Л. Нафікова, Н. Остапенко, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктистова, Е. Ютріна та ін.).

Сучасне розуміння корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва ґрунтується на фундаментальних дослідженнях проблеми корекційної спрямованості процесу навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (Віт. Бондар, Л. Виготський, І. Дмитрієва, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, С. Миронова, І. Моргуліс, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Синьова, Б. Тупоногов, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). У галузі дошкільної тифлопедагогіки вагомими в цьому напрямі виявилися дослідження Л. Вавіної, Т. Гребенюк, Л. Григорян, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Ремажевської, Т. Свиридюк, Є. Синьової, Л. Солнцевої, С. Федоренко та ін., у яких підкреслено, що головний акцент у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями зору робиться на комплексному впливові на різні компоненти структури особистості.

Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці дошкільного виховання дітей зі зниженим зором змушує констатувати:

– по-перше, відсутність чіткого й обґрунтованого змісту та структури корекційно спрямованої музичної діяльності;

– по-друге, недостатню спрямованість досліджень науковців на вивчення специфіки музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором;

– по-третє, відсутність сучасних корекційних технологій, зокрема методичного та програмового забезпечення процесу музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором;

– по-четверте, недостатній рівень підготовленості педагогічного персоналу до корекційної роботи в процесі музичного виховання дітей із порушеннями зору.

Усі ці недоліки впливають на практику музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, яка не використовує повною мірою величезні потенційні можливості корекційного впливу музичної діяльності на розвиток особистості дитини, ускладнений зоровою депривацією.

Отже, недостатнє опрацювання в сучасній тифлопедагогіці зазначеної проблеми в теоретичному й методичному планах, об'єктивна потреба педагогічної практики в її розв'язанні зумовили вибір індивідуальної наукової теми «Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором», що виконувалася у межах теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер – 0116 U 000895).

Мета дослідження полягає в розробці, методолого-теоретичному обґрунтуванні засад та методичному забезпеченні посилення корекційної ефективності музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати змістовий діапазон, структурування корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором.

2. Провести діагностування рівнів особистісного розвитку дітей зі зниженим зором дошкільного віку порівняно з дітьми з нормальним зором на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи та перевірити ефективність проведеної корекційної роботи.

3. Розкрити зміст корекційної роботи з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором, спрямованої на корекцію порушених компонентів особистісного розвитку під час музичної діяльності.

Для розв'язання завдань дослідження використано *теоретичні методи*: аналіз, синтез, узагальнення літератури з метою визначення змісту та здійснення компонентного структурування корекційного спрямування музичної діяльності; *емпіричні методи*: констатувальний експеримент з виявлення рівнів і особливостей особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором та формувальний експеримент для перевірки ефективності корекційної роботи; *статистичні*: методи математичної статистики із застосуванням t-критерію Стюдента та точного критерію Фішера з метою оцінки динаміки особистісного розвитку дітей зі зниженим зором, достовірності отриманих даних в експериментальній і контрольних групах на формуальному етапі дослідження й ефективності проведеної експериментальної роботи.

Дослідження рівнів і особливостей особистісного розвитку (ОР) відбувалося за спеціально розробленою діагностичною методикою, що містила п'ять компонентів ОР з відповідними показниками: I-й – потребово-мотиваційний компонент (наявність інтересу до музичного мистецтва, бажання брати участь у різних видах музичної діяльності); II-й – емоційно-ціннісний компонент (прояв емоційної активності в реагуванні на музику, сформованість емоційного словника, розвиток музичних уподобань); III-й – когнітивний компонент (сприймання й розуміння музики, адекватність і

виразність мовлення); IV-й – психомоторний компонент (музично-рухова активність, просторова організація рухів, координація рухів; координація рухів загальної та дрібної моторики з мовленням); V-й – креативний компонент (здатність до пісенної та музично-рухової творчості).

У процесі вивчення компонентів ОР було використано комплекс методик в авторській адаптації: методика вивчення музичного розвитку дітей дошкільного віку з нормальним зором Л. Комісарової, І. Романюк, методика діагностики рівнів розвитку початкової музичної освіченості дітей із порушеннями зору Л. Куненко, методика визначення ознак експресії з опорою на зображення «Вербальна фіксація» А. Щетиніної, методика діагностики слухання (сприймання) музики Е. Костіної, методика дослідження виразності мовлення О. Лазаренко, методика дослідження сформованості просторових характеристик рухів В. Кручиніна, діагностична методика «Вивчення просторової організації рухів» Т. Тихоніної, методика виявлення рівнів розвитку координації рухів Н. Сорокіної.

У констатувальному експерименті брали участь 472 дошкільники зі зниженим зором та 470 дітей із нормальним зором. На формуальному етапі дослідження було охоплено в експериментальній та контрольній групах по 236 дітей із закладів дошкільної освіти м. Києва, Дніпропетровської, Сумської, Тернопільської, Херсонської, Чернігівської областей. У I контрольну групу увійшли діти з нормальним зором (н/з), у II контрольну та експериментальну групи – зі зниженим зором (зн/з).

Зорові порушення й захворювання відображаються на формуванні всієї діяльності людини та її психічних функціях, провокують виникнення несприятливих умов розвитку, появу вторинних відхилень у особистості, що підкреслює важливість і необхідність організації корекційно спрямованого процесу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором (Ю.Бондаренко, Л. Куненко та ін.). При цьому в спеціальній психології стверджується, що корекційні зусилля повинні спрямовуватися на усунення недоліків і розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних, моторно-

рухових якостей, мовлення та, в цілому, особистості дитини з психофізичними порушеннями, зокрема з порушеннями зору (Є.Синьова). Дошкільний вік є сенситивним для формування вмінь і навичок музичної діяльності та сприятливим для корекції порушень психофізичного розвитку.

Узагальнюючи підходи міжгалузевої інтеграції наукових знань музична діяльність корекційного спрямування трактується як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів особистісного розвитку та поліпшуючи останній. Як системну цілісність визначено структуру корекційного спрямування музичної діяльності, до складу якої ввійшли чотири блоки: музичної спрямованості, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий із відповідними компонентами особистісного розвитку: потребо-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний. Цілеспрямований корекційний вплив на порушені компоненти має покращити рівні особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що в подальшому сприятиме їх соціалізації.

Порівняльний аналіз емпірично одержаних даних на констатувальному етапі дослідження дозволив виявити значне відставання дітей зі зниженим зором від їхніх однолітків із нормальним зором за всіма рівнями особистісного розвитку: високого на 13,3%, достатнього на 18,6 %, середнього на 17,1%, початкового на 14,8 % (рис.1).

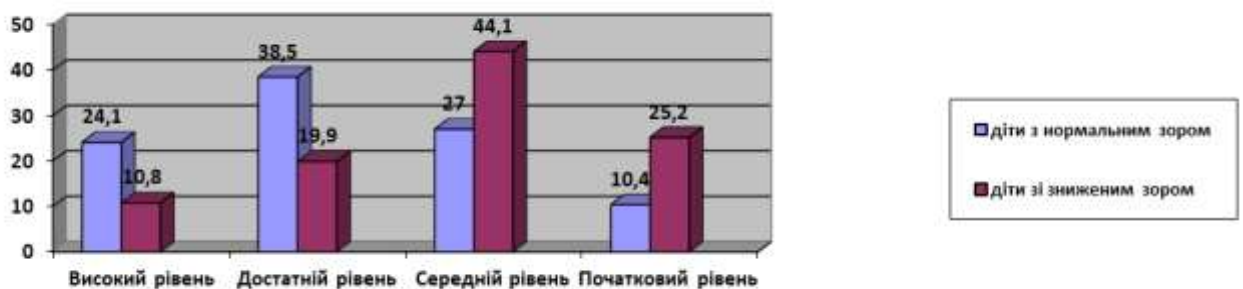


Рис. 1.1. Порівняння кількісних показників рівнів музично-особистісного розвитку

**дітей з нормальним і зі зниженим зором, одержаних
на констатувальному етапі дослідження (у %)**

Виходячи з вище наведених даних постає проблема знаходження шляхів посилення корекційної ефективності музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. Метою реалізації корекційного спрямування музичної діяльності визначено покращення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором завдяки вирішенню групи корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на розвиток і корекцію порушених його компонентів. До цих завдань віднесено:

1. Потребово-мотиваційні: формування інтересу до спілкування з музичним мистецтвом, бажання участі в різних видах музичної діяльності.

2. Емоційно-аксіологічні: розвиток емоційної активності, музичних уподобань, активізація словника емоційної лексики.

3. Когнітивно-гносеологічні: розвиток сприймання й розуміння музичних творів, їх змісту та виразних засобів, подолання вербалізмів уявлень. Розвиток виразності мовлення, активізація мовленнєвої та комунікативної діяльності.

4. Дієво-практичні: розвиток музично-рухової активності, просторової організації рухів, координації рухів, узгодження їх із мовленням. Подолання специфічних особливостей виконання рухів (невпевненості, неузгодженості, скутості, стереотипності, порушень ходи та ед.), а також недоліків просторового орієнтування (неправильної траєкторії руху, страх руху в просторі, зниження активності та ед.).

5. Креативні: розвиток здатності до вигадкування (мелодії, рухового образу), вироблення самостійності у творчому процесі, подолання негативних проявів (невизначеності, схематичності та ед.) під час створення нових продуктів музичної діяльності

6. Компенсаторні: розвиток сенсорно-перцептивної сфери.

Реалізація завдань здійснювалася під час чотирьох етапів корекційної роботи. На *першому – пропедевтичному етапі* (період раннього дитинства) за допомогою доступних видів, форм і засобів музичної діяльності та за умов

постійного нарощування успіхів у різних її видах, закріплення досягнутих позитивних результатів, застосування спеціальних корекційних прийомів і засобів стимулювання, активізації та опосередкованої допомоги дорослих у дітей розвивалося слухове сприймання; формувалися й розвивалися музичні образи, розвивалося мовлення, мотивація спілкування та музично-ритмічні рухи. У такий спосіб здійснювалася підготовка дітей до сприймання музичної інформації на полімодальній основі, що забезпечувало еластичність включення сенсорних аналізаторів у компенсаторну роботу. Пропедевтичні заняття переважно проводились у родинному середовищі.

На *другому – підготовчому етапі* увага приділялася розвитку інтересу дітей до музики й бажання спілкуватися з нею, брати участь у різних видах музичної діяльності, що забезпечувало формування потребово-мотиваційного компоненту музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. Реалізація цього етапу відбувалась у режимі дня дошкільників – у процесі освітніх занять вихователів і спеціалістів закладу, самостійної дитячої діяльності, а також в умовах родинного виховання.

У межах предмету дослідження акцентовано увагу на реалізації *третього – корекційного етапу* експериментальної роботи. Він детермінований методами, прийомами й засобами управління особистісним розвитком і спеціальними формами організації музичної діяльності.

Четвертий – репрезентаційний етап спрямований на показ (демонстрацію) дошкільниками зі зниженим зором їхніх музичних і музично-рухових здобутків у процесі музично-розважальних заходів, самостійної музичної діяльності тощо. Даний етап є свідченням результативності проведеної корекційної роботи.

У технологіях формувального експерименту застосовувалася низка методів, прийомів і засобів особистісного розвитку, а саме: *словесні* (розповідь, бесіда, пояснення, використання художнього слова); методи та прийоми цілеспрямованої допомоги педагога (інструкції, поради, словесна підтримка, підказка); метод ритмодекламації, прийом кольорового

співвіднесення; *наочні* (показ, ілюстрація, демонстрація) з використанням музично-дидактичних, мультимедійних засобів унаочнення педагогічного процесу; *практичні* (вправи, поетапне навчання, симультанні дії, імітування, креативне відтворення, придумування, проблемно-пошукові ситуації, створення ситуації успіху). Особливого значення надавалося використанню *методів і прийомів компенсаторного розвитку* (ед. ційному сприймання музики, «тактильне» сприймання музики, мімічне відображення характеру музики). Для посилення ефективності корекційного впливу на порушені компоненти особистісного розвитку впроваджено корекційно-розвивальні заняття: ритміка, музична логоритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія, кожне з яких спрямоване на комплексну реалізацію корекційно-розвивальних завдань з акцентованим впливом на окремі порушені компоненти особистісного розвитку завдяки впровадженню специфічних видів музичної діяльності.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили ефективність і результативність організованої і проведеної корекційної роботи, завдяки чому особистісний розвиток дітей експериментальної групи (зн/з) значно покращився за всіма показниками, порівняно з дітьми цієї самої категорії з II контрольної групи (зн/з) (із суттєвою різницею на початковому – 10,5 % та достатньому – 10,1 % рівнях і, менш суттєвою – на високому – 5,7 % і середньому – 5,3 % рівнях) і наблизився до рівнів особистісного розвитку дітей із нормальним зором із I контрольної групи, де найменшу різницю між ними становив початковий рівень – в 1,8 % (на констатувальному 14,8 %). Позитивні зрушення відбулись у досліджуваних дітей із достатнім рівнем, де різниця між ними склала 5,5 % (на констатувальному – 18,6 %), високим – у 5,7 % (на констатувальному 13,3 %) та середнім – у 13,0 % (на констатувальному – 17,1 %).

Для підтвердження результатів дослідження проведено математичну обробку й перевірку достовірності отриманих. За допомогою t-критерію Стьюдента зафіксовано наближення рівнів особистісного розвитку в дітей з

експериментальної групи до рівнів особистісного розвитку дітей із нормальним зором. За допомогою точного критерію Фішера встановлено більшу ед. ційн дієвість корекційної роботи для початкового рівня особистісного розвитку.

Дані діагностики в експериментальній групі продемонстрували позитивну динаміку в особистісному розвитку у всіх досліджуваних його компонентів і показників, зокрема зміни відбулись у *потребово-мотиваційному компоненті ОР*: з'явився інтерес до музичного мистецтва, бажання частіше слухати музичні твори в живому виконанні, аудіо-записи як на музичних заняттях, так і в режимі дня закладу, гратися, малювати, ліпити під музику, активно включатись у різні види музичної діяльності, виявляючи позитивні адекватні емоційні реакції. Позитивні зрушення відбулися й у розвиткові *емоційної активності* дитини завдяки корекції та розвитку навичок ед. ційному ння мімічних рухів, жестів, загальної пантоміміки й мовленнєвих інтонацій, навчанню співвідносити характер музики з емоційними станами людини. Завдяки проведеній корекційній роботі збільшився обсяг *емоційного словника* дітей зі зниженим зором. Діти навчилися розрізняти й називати емоцію, що позначає спокійний стан, а також стани «гніву», «суму», «страху», «здивування», застосовували емоційну лексику в експресивному мовленні, під час опису музичного образу, власних почуттів, які викликала музика.

Корекційна робота передбачала активізацію прослуховування музичних творів дітьми зі зниженим зором зору з метою розвитку в них музичних уподобань, і зокрема, *адекватно-оцінного ставлення* до музики. У цьому процесі в дітей значно розширилося коло їхніх музичних уподобань, вони стали більш ініціативними у виборі музичних творів і пропонували різнобічний їх спектр для прослуховування, обґрунтовуючи свій вибір.

Відбулася позитивна динаміка й у розвитку *сприймання й розуміння музики*, її змісту та виразних засобів. Характеризуючи якісні зміни, можна відзначити, що діти почали уважніше слухати музику та, відповідно,

сприймати й розуміти цілісний музичний образ, спроможні були відтворити його у виразних рухах, при цьому користувалися набутим музичним досвідом. Висловлювання дітей щодо змісту прослуханої музики стали більш емоційними й відрізнялися цікавими думками, яскравими реальними образами, виражали власний досвід, емоції й почуття.

Якісні зміни засвідчили покращення вмінь користуватися засобами *мовленнєвої виразності*: правильно регулювати темп мовлення, переходити від помірного до повільного; ритмічно промовляти запропонований педагогом вербальний віршований і невіршований матеріал, чути власні помилки й ті, які роблять інші діти, намагаючись самостійно виправити їх; правильно регулювати динаміку свого звучання, відтворювати голосом звуки різної висоти, не змішуючи їх промовляння в діадах «низький-середній», «середній-високий» звук, а також у процесі переходу від низького до середнього або від середнього до високого звучання; відтворювати задану інтонаційну модальність і емоційну насиченість мовлення.

Упровадження корекційної роботи сприяло й позитивним змінам в розвитку *психомоторного компоненту ОР* у єдності всіх його досліджуваних показників. Характеризуючи якісні можна стверджувати, що діти експериментальної групи під час організації рухів у просторі намагалися зберігати траєкторію руху по умовній прямій лінії, навчилися добре розрізняти «праворуч-вправо» – «ліворуч-вліво» й рухатися відповідно до цих напрямків і в проміжних, знаходити центр зали. Відмічено позитивні зміни в якості ходьби, що стала більш упевненою, ритмічною, з дотриманням відповідної відстані один від одного. Виявлено покращення скоординованої взаємодії рухів руками й ногами з темпо-ритмічним узгодженням їх із музикою та обох рук під час виконання одночасних протилежних рухів правою та лівою руками.

Значно підвищилися рівні розвитку *креативного компоненту ОР*, діти почали із задоволенням вигадувати прості мотиви мелодії, закінчення музичних фраз у заданому настрої; проявляли елементи творчості в музично-

руховій діяльності, імпровізували й самостійно вигадували нові прості рухи, намагаючись виконати їх емоційно-виразно, відповідно до характеру мелодії, персонажів і сюжету дитячого музичного твору; у міміці з'явилися активні прояви емоцій, які відповідали музичному образу.

Важливим досягненням у процесі впровадження чотирьох етапів колекційної роботи став *компенсаторний розвиток* дітей, що передбачав використання збережених аналізаторних систем у різних видах музичної діяльності, які спрямовувалися педагогом на розвиток слухового сприймання, тембрового, динамічного, ритмічного, мелодійного слуху, кінестетичного та рухово-кінестетичного аналізатора тощо. У цій роботі важливе значення надавалося розвиткові залишкового зору, його окорухового механізму, ед. ційном функцій, глибинного зору, формуванню навичок зорової оцінки відстані між об'єктами (окоміру), кольорового зору тощо.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі:

1. Музичну діяльність корекційного спрямування визначаємо як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів особистісного розвитку та поліпшуючи останній. У структурі корекційного спрямування музичної діяльності виокремлено чотири блоки: музичної спрямованості, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий із відповідними компонентами особистісного розвитку: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний.

2. Отримані результати констатувальної діагностики виявили значне відставання дітей зі зниженим зором від їхніх однолітків із нормальним зором з різницею у 13,3 % високого рівня, 18,6 % достатнього рівня; 17,1 % середнього рівня; 14,8 % початкового рівня. По завершенні формувального експерименту особистісний розвиток мав позитивну тенденцію в

експериментальній групі порівняно з контрольними групами. Середні показники рівнів ОР в експериментальній групі перевищили відповідні результати дітей зі зниженим зором з II контрольної групи (з різницею у 5,7 % на високому, 10,1 % – достатньому, 5,3 % – середньому, 10,5 % – початковому рівнях) і наблизились до відповідних результатів дітей із нормальним зором з I контрольної групи (з різницею у 5,7 % на високому, 5,5 % – достатньому, 13,0 % – середньому, 1,8 % – початковому рівнях). Застосування методів математичної статистики, з використанням t-критерію Стьюдента та точного критерію Фішера засвідчило достовірність отриманих даних.

3. Шляхами посилення корекційної ефективності музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором визначено впровадження спеціальних методів, прийомів і засобів особистісного розвитку, корекційно-розвиткових занять (ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики та музикотерапії) під час проведення корекційної роботи, що відбувалася на чотирьох етапах: першому – пропедевтичному – спрямованому на підготовку дитини зі зниженим зором до музичного сприймання, що реалізувався в родинному колі; другому – підготовчому, що передбачав розвиток інтересу дітей до музичного мистецтва, до різних видів музичної діяльності і здійснювався в режимі дня дошкільників вихователями та спеціалістами закладу; третьому – ед. ційному, що спрямовувався на розвиток і корекцію порушених компонентів ОР; четвертому – репрезентативному, що є свідченням результативності корекційної роботи, проведеної на попередніх її етапах і демонструє музичні та музично-рухові здобутки дошкільників зі зниженим зором у процесі їх участі у розважальних заходах, самостійної музичної діяльності тощо.

Отже, упровадження окреслених у роботі шляхів посилення корекційної ефективності музичної діяльності дозволило суттєво покращити рівні особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором у єдності

таких його компонентів: потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо розробку теоретичних і методичних засад щодо формування компетентності майбутніх вихователів, тифлопедагогів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів для дітей зі зниженим зором у напрямі використання корекційно-компенсаторного потенціалу музичного мистецтва у власній професійній діяльності. У сучасних умовах посилення уваги до проблем інтеграції дітей із порушеннями зору в загальноосвітній простір, зокрема, шляхом інклюзивного навчання й виховання, нагальними є проблеми використання музичної діяльності в її різних формах, спільно з дітьми з нормальним зором, широкої соціальної презентації музично-естетичних досягнень осіб з інвалідністю по зору тощо.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Бондаренко Ю. А. Особенности применения методов и приемов музыкально-личностного развития дошкольников со сниженным зрением / *Problems of modern didactics in higher and secondary schools: monograph / The editorship of Professor O. Mykhailychenko. Saarbrücken, Deutschland. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 218 p. P. 204-218.*

2. Бондаренко Ю. А., Кардаш Л. Я. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / за заг. ред. Ю. А. Бондаренко. Суми: СумДПУ ред. А. С. Макаренка, 2016. 200 с.

3. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. № 1 (55). С. 127-132.*

4. Бондаренко Юлія. Вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені*

В. О. Сухомлинського: збірн. Наук. праць. Педагогічні науки. Миколаїв: НПУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 1 (56). С. 203-210.

5. Бондаренко Юлія. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору. *Педагогічні науки: збірн. Наук. праць Херсонського державного університету. Херсон: Херсонський державний університет, 2016. № 71. Т. 2. С. 41-47.*

6. Бондаренко Ю. Методологічні підходи до вивчення рівня досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: зб. наук. праць / гол. ред. Мачинська Н. І. Львів: Вид-во Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. Вип. 31. С. 297-308.*

7. Бондаренко Ю. Музикотерапія в системі корекційної допомоги дошкільникам зі зниженим зором // *Наукові записки: збірн. Наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 47. Вінниця, вид-во ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 154-159.*

8. Картава Ю. А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4 (58). С. 398-407.*

9. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором. *Особлива дитина: навчання і виховання: наук., навч., інформ. Журн. Ін-т спец. Педагогіки НАПН України, ДІВП Вид-во «Педагогічна преса», 2015. № 4 (76). С. 17-23.*

10. Картава Ю. А. Использование средств музыкальной выразительности в работе с детьми с ограниченными возможностями. *Проблемы специального образования: научно-методический журнал. Ереван: Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, 2016. № 4. С. 198-203.*

Розділ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Боряк Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

boryaksspu@gmail.com

Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Це обумовлено стійкою тенденцією розповсюдження нових варіантів поєднання порушень на тлі або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значною поширеністю цих дітей у навчальних закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Мовленнєвий розвиток дітей із особливими освітніми потребами (ООП) залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення. На сучасному етапі реформування системи освіти процес діагностики, формування та/або корекції мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей із ООП, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі

здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають ураховувати неоднорідність контингенту дітей із ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних провідних науковців: при сенсорних порушеннях, а саме слухового аналізатору (Т. Зикова, В. Кондратенко, К. Коровін, С. Кульбіда, К. Луцько, О. Мартинчук, В. Назарина, О. Таранченко, Л. Тігранова, І. Тимошенко, Л. Фомічова, О. Черкасова, М. Шеремет, Ж. Шиф та ін.); при порушеннях зору – А. Арушанова, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, О. Жильцова, Н. Крилова, Р. Левіна, Т. Пічугіна, Т. Свиридюк, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктістова та ін.; при дитячому церебральному паралічі (ДЦП) – Л. Данілова, Е. Данілавічюте, М. Іпполітова, О. Мастюкова, С. Притиковська, О. Приходько, К. Семенова, І. Смирнова, В. Тищенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.; при розладах аутистичного спектру (РАС) – О. Аршатська, Н. Базима, В. Башина, В. Каган, С. Конопляста, І. Логвінова, О. Нікольська, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Скрипник, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.; при затримці психічного розвитку – Н. Борякова, Т. Вісковатова, Н. Голуб, Т. Датешидзе, Т. Ілляшенко, Н. Королько, І. Мартиненко, І. Марченко, А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Сак та ін.; при тяжких порушеннях мовлення – В. Галущенко, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей із інтелектуальними порушеннями (ДІП) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість

процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мамічева, М. Матвєєва, С. Миронова, І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, О. Проскурняк, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, М. Стразулла, В. Тищенко, О. Хохліна, Д. Шульженко, А. Clarke, M. Levis, S. Rosenberg, G. Pruthi, T. Ernest Newland тощо).

Порушення мовленнєвої діяльності ДПП мають системний характер. Їм притаманний недорозвиток мовлення як цілісної функціональної системи, наявні порушення всіх його компонентів: фонетико-фонематичного, лексико-семантичного, логіко-граматичного, характерні порушення як імпресивного, так і експресивного, як усного, так і писемного мовлення. У обраній категорії дітей несформовані всі операції мовленнєвої діяльності: має місце слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішньої програми мовленнєвих дій, її реалізація та контроль за мовленням; порівняння отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву та меті мовленнєвої діяльності (А. Аксьонова, Л. Баряєва, Л. Вавіна, В. Воронкова, С. Геращенко, О. Граборов, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, С. Конопляста, Н. Кравець, Р. Лалаєва, О. Мамічева, С. Миронова, М. Певзнер, В. Петрова, О. Проскурняк, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Ульянова та ін.).

Подані в першоджерелах відомості про порушення мовленнєвої діяльності, напрями корекційно-розвивальної роботи стосуються, переважно, ДПП дошкільного віку. Особливості порушень мовлення в старших за віком дітей і, відповідно, напрями, методи, прийоми і засоби його формування та/або корекції, сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Зокрема це

стосується дітей молодшого шкільного віку: період від 6–7 до 10–11 років, оскільки в цьому віці саме ця категорія дітей має значні резерви розвитку як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності.

Сьогодні в Україні, в системі спеціальної освіти ДПП легкого та помірного ступенів тяжкості відсутня загальноприйнята система формування та корекції мовленнєвої діяльності, яка б будувалася б з урахуванням диференційованого впливу на всі її компоненти. До існуючих проблем в системі спеціальної освіти додаються проблеми, пов'язані з запровадженням інклюзивної освіти, відповідно до вимог якої, діти з легким ступенем розумової відсталості поступово інтегруються в загальноосвітній навчальний простір. Труднощі використання багаторічного практичного досвіду системи спеціальної освіти, щодо зазначеної категорії дітей в умовах інклюзивної освіти, зумовлені великою кількістю чинників як професійно-педагогічного, так і програмно-методичного забезпечення.

Аналіз сучасного стану спеціальної освіти в Україні (логопедії, психокорекційної педагогіки), впровадження інклюзивної освіти, вивчення передового практичного досвіду, опрацювання спеціальної педагогічної, науково-методичної літератури щодо порушень мовлення, формування та корекції мовленнєвої діяльності в дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості дозволяє виокремити такі актуальні питання з цієї проблеми:

- останні роки в Україні спостерігається стійка тенденція розповсюдження нових варіантів поєднання порушень розвитку на тлі, або в сукупності з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю, що ускладнює здійснення корекційно-розвивальних впливів, вимагає модернізації існуючих, розробки нових психолого-педагогічних дій у процесі педагогічної взаємодії, загострює проблему удосконалення навчального процесу;

- інклюзивна освіта, яка стрімко поширюється в вітчизняних закладах освіти, передбачає включення дітей із легким ступенем розумової відсталості в загальноосвітній навчальний простір, що вимагає створення відповідного

освітнього середовища, його професійно-педагогічного, програмно-методичного забезпечення;

- нові вимоги до життєдіяльності сучасної дитини: розповсюдження інформаційного простору, погіршення соціально-економічних умов життя на тлі підвищення вимог сучасного соціуму до дитини роблять ДПП більш вразливими, вимагають від них мобілізації та підвищення рівня мовленнєво-комунікативної діяльності, що безпосередньо впливає на становлення комунікативно міжособистісних стосунків, які сприяють, а при недостатній їх сформованості – унеможлиблюють інтеграцію такої дитини в соціум;

- поширеність порушень мовленнєвої діяльності різного ступеню тяжкості серед дітей як з легким, так і помірним ступенями розумової відсталості стає більш складною, «чисті» варіанти порушень як мовленнєвого, так психічного дизонтогенезу зустрічаються все рідше;

- до сьогодні повною мірою не визначені рівні, критерії порушень мовлення у ДПП з урахуванням ступеню тяжкості;

- відсутня диференціація якісно різних варіантів порушень мовленнєвої діяльності в обраній категорії дітей;

- загально прийняті логопедичні класифікації не висвітлюють всього спектру симптоматики, механізмів порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями, тим самим гальмуючи логокорекційний процес, створюючи термінологічні розбіжності і невідповідності;

- не визначений повною мірою зміст корекційно-розвивальної роботи щодо диференціальної діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності в контексті впливів на всі її рівні та компоненти з урахуванням взаємозв'язків із розвитком аналітико-синтетичної діяльності, тяжкістю проявів інтелектуальних порушень;

- низький рівень навчально-методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу формування та/або корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого

шкільного віку як в спеціальних закладах загальної середньої освіти, так і в закладах інклюзивної освіти вимагає його удосконалення.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та емпіричному дослідженні теоретико-методичних засад та розробці й експериментальній перевірці комплексної диференційованої системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Провести комплексний системний теоретико-методологічний, історичний та емпіричний аналіз проблеми в психолого-педагогічному напрямку; проаналізувати стан розробленості проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості в теорії та практиці спеціальної освіти.

2. Визначити та теоретично обґрунтувати стратегію та тактику, змістовну наповнюваність діагностико-диференційованої моделі вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей; схарактеризувати показники порушень мовленнєвої діяльності.

3. Здійснити аналіз порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, визначити їх специфіку залежно від ступенів тяжкості в логопедичному та психолінгво-педагогічному напрямках.

4. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити багатопрофільну комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів враховуючи вік, ступінь розумової відсталості, супутні порушення розвитку, терміни корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи.

5. Розробити змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів із інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

6. Визначити напрями підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності учнів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Постійність наукового інтересу до мовно-мовленнєвих систем, спричинена тим, що саме їм належить центральна роль в опосередкуванні взаємодії людини з довкіллям (Л. Виготський).

У дослідженнях А. Арндарук, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкової, С. Коноплястої, О. Корнєва, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О.О. Леонтьєва, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Щерби, М. Шеремет та ін. обґрунтовано психолінгвістичний та нейро-психолінгвістичний підхід до вивчення порушень мовлення. У результаті визначено напрями трактування й визначення специфіки порушень мовлення в ДПП – при розумовій відсталості різного ступеня тяжкості: необхідність здійснення аналізу характеру та глибини інтелектуального порушення; ґрунтовного аналізу порушень мовленнєвої діяльності зумовлених інтелектуальними порушеннями: визначення порушених механізмів, стану сформованості її складових.

Ґрунтуючись на дослідженнях В. Бондаря, Л. Одинченко, В. Синьова, О. Супруна та ін. щодо історії розвитку теорії і практики освіти ДПП кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. в Україні, було визначено етапи становлення вчення про порушення мовлення у ДПП різного ступеню тяжкості, теоретико-методологічних засад роботи з розвитку та виправлення порушень мовлення обраної категорії дітей.

Розв'язання проблеми диференціації осіб із інтелектуальними порушеннями за ступенем прояву порушення зумовлена необхідністю визначення їх здатності до навчання й адаптації (Д. Азбукін, В. Бондар, Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Занков, Х. Замський, Д. Ісаєв, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, С. Миронова, М. Певзнер, С. Рубінштейн, Н. Стадненко, В. Синьов, Ж. Шиф та ін.).

У ході дослідження було окреслено коло медико-психолого-педагогічних проблем, які сьогодні ускладнюють навчальний процес, соціалізацію ДПП, несприятливо впливають на рівень її самостійної життєдіяльності.

Встановлено, що сьогодні є необхідною умовою урахування складного комплексу анатомо-фізіологічних, психолого-педагогічних і соціальних чинників, як зовнішнього так і внутрішнього походження, які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість порушень мовлення в ДПП. Складність проблеми обумовлена тим, що названі групи чинників мають ознаки як провідних, так і взаємообумовлюючих. Незаперечним є той факт, що специфіка порушень мовлення та причинна зумовленість їх виникнення в ДПП визначається особливостями вищої нервової діяльності та їх психічного розвитку.

Під механізмами мовленнєвої діяльності в психології та психолінгвістиці розуміються складні психологічні утворення, що постійно змінюються й у нормі постійно вдосконалюються, при цьому забезпечують засвоєння й використання мови (М. Жинкін).

Під механізмами порушення мовлення розуміють характер відхилень у функціонуванні процесів і операцій, що обумовлює виникнення й розвиток порушень мовленнєвої діяльності; це складний функціональний процес, у результаті якого виникло та розвилось порушення мовленнєвої активності (О. Корнев).

У ході проведеного аналізу було узагальнено та виділено наступні групи механізмів виникнення порушень мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості різного ступеня тяжкості: психологічні (органічне порушення загальнофункціональних механізмів мовлення: мислення, пам'яті, уваги, уяви, уявлення, сприймання тощо); нейропсихологічні, нейрофізіологічні (порушення загальної нейродинаміки (недостатність внутрішнього гальмування, нестійкість зв'язків та патологічна інертність психічних процесів); когнітивні (негативний вплив інтелектуальних

порушень на розвиток мовлення в різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, на рівень мовної семантики, на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності, який відбивається на якості, точності і обсязі мовленнєвої інформації як на рівні сприймання так і відтворення).

З'ясовано, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Далі одним із регуляторів темпу й послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів. Оволодіння закономірностями мови вимагає достатньо рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, що при інтелектуальних порушеннях – розумовій відсталості різного ступеня тяжкості, набуває ознак порушеного, недостатнього рівня розвитку. Одночасно, наявність мовленнєвого порушення негативно впливає на формування інтелектуальної сфери в цілому. Отже, доведено, що когнітивний підхід у ході дослідження й обґрунтування порушень мовлення в ДП є пріоритетним, оскільки надає можливість паралельного виявлення проявів порушень, особливостей становлення операційних механізмів, покладених в основу як мовних, так і немовних компонентів мовленнєвої діяльності.

Було встановлено, що когнітивні й мовні структури в мовленнєвому процесі функціонують у щільній взаємодії і, на думку таких науковців, як Л. Виготський, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Лурія, І. Мартиненко, Ж. Піаже, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін., мають спільні операційні механізми, які складають підґрунтя як мовленнєвої, так і когнітивної діяльності. Відповідно когнітивний підхід є актуальним під час аналізу як типового, так і порушеного мовленнєвого розвитку.

Експериментальні дослідження мовлення ДП (Н. Демченко, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) на основі психолінгвістичного

підходу засвідчили, що порушення інтелекту впливає на мовленнєвий розвиток дітей у різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, особливо зв'язних; на рівень мовної семантики: її вживання відповідає рівню інтелектуального розвитку дитини; на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, правильності й обсязі обробки мовленнєвої інформації. Отже, когнітивний підхід під час досліджень порушень мовлення в ДПП є пріоритетним, оскільки дозволяє одночасно визначати можливості розвитку мовлення у зв'язку з когнітивними процесами.

Логопедичний напрям дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенем розумової відсталості включав наступну схему логопедичного обстеження: загальна моторика, координація рухів; будова органів артикуляції; стан мимічної мускулатури; звуковимова; фонематичний слух; навички звукового аналізу і синтезу; розуміння мовлення; активний словник; граматична будова мовлення; зв'язне мовлення; читання, письмо.

Відповідно до стратегії дослідження, на цьому етапі було розроблено та обґрунтовано модель комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенем розумової відсталості (рис.1).

Аналіз одержаних результатів проводився відповідно до визначених (за шкалою балів) рівнів, за кожним зазначеним у діагностичній методиці показником мовленнєвого розвитку та співставлення отриманих результатів в середині груп (при легкому та помірному ступені), з урахуванням показників типового розвитку.

Зміст кожного блоку складали питання, завдання, проби та вправи, результати виконання яких (цифрові показники якісних характеристик) оброблялися методом математичної статистики (математичної обробки експериментальних даних методом статистичної обробки χ^2 Пірсона), бальної

системи обробки отриманих даних або методом якісного аналізу та узагальненням у відповідні рівні.

Було констатовано, що сьогодні, для вітчизняної логопедичної науки, залишається гострою проблема розширення меж існуючої психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації.

Ураховуючи численні дослідження в галузі спеціальної освіти, можна стверджувати, що інтелектуальні порушення (розумова відсталість) накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які, на нашу думку, доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) різного ступеню тяжкості. Наявність інтелектуальних порушень формує системний характер, оскільки недорозвиненими стають усі операції пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

У ході ґрунтованого аналізу було з'ясовано, що СНМ являє собою складний комплекс дизонтогенетичних проявів. У більшості випадків він містить порушення як мовленнєвих, так і немовленнєвих функцій.

Відповідно, було визначено й обґрунтовано ступені СНМ, зумовленого інтелектуальними порушеннями: тяжкий, середній, легкий і нерізко виражений; розроблена якісна характеристика цих ступенів за показниками розвитку компонентів мовленнєвої діяльності.

З метою уточнення було обґрунтовано критерії диференційованої діагностики порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених інтелектуальними порушеннями, та інших порушень мовлення: розмежування порушень мовлення при алаліях (моторних, сенсорних) і розумовій відсталості, подібних станів при порушеннях мовлення зумовлених інтелектуальними порушеннями та нормальному інтелектуальному розвитку.

Метою комплексної диференційованої системи стало забезпечення умов диференційованої корекційно-розвивальної роботи, активізації когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенем розумової відсталості.

Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців логопедичного, дефектологічного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини.

Відповідно, запропоновану систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний (логокорекційний), психолого-педагогічний.

У межах комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей було розроблено змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів із інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору, які ґрунтувалися на визначенні напрямів здійснення комплексного підходу з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, вихователя, практичного психолога, музичного керівника, батьків, при потребі – лікарів, інструктора з ЛФК. Було визначено та обґрунтовано міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів, роботу з батьками.

Аналіз актуального стану здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями засвідчив існування певного кола проблем.

За результатами опитування вчителів-логопедів, дефектологів які працюють з ДПІ МШВ було з'ясовано, що залишається гострою проблема трактування порушень мовлення у обраної категорії дітей в межах сучасної логопедичної психолого-педагогічної класифікації.

Щодо програмно-методичного забезпечення корекційно-розвивальної роботи було з'ясовано, що більшість фахівців у своїй роботі використовують модифіковані програми для дітей із ЗНМ (33,6 %); адаптовані програми для дітей із ЗПР молодшого шкільного віку (24,6 %), авторські навчальні

програми затверджені методичними об'єднаннями та педагогічними радами закладів освіти (41,8 %).

У більшості випадків, навчально-методичними матеріалами є матеріали до зазначених вище програм, адаптовані вчителями-логопедами (дефектологами) для роботи з ДПП.

Це зумовило необхідність здійснення ще одного напряму пошукової роботи – аналізу стану підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ.

Висновки і перспективи подальших розробок. Було з'ясовано, що сьогодні в Україні відсутні заклади освіти, які готують спеціалістів за напрямом підготовки 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Психокорекційна педагогіка), що унеможлиблює здійснення корекційно-розвивальної роботи з обраною категорією дітей на достатньому рівні. Це є проблема, яку потрібно вирішувати на державному рівні, сприяння розв'язання якої ми вбачаємо в необхідності введення в навчальні плани циклу вибіркових дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів та логопедів відповідної дисципліни (наприклад – «Спеціальна методика розвитку мовлення»), чи включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Підготовка студентів сприятиме не лише підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців, що впливатиме на результативність здійснення навчальної корекційно-розвивальної роботи з дітьми в закладах освіти.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Боряк О. В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 508 с.

2. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія»,

2015. С. 133–152.

3. Боряк О. В. Обоснование методики исследования речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. *Проблемы специального образования*. Ереван, 2016. № 4. С. 183–189.

4. Oksana Boriak (2015). Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation). *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Volume 2 (1): 69–75, journal homepage: <http://www.ijpint.com>

5. Oksana Boryak (2015). Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. pp. 9–13.

6. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень мовленнєвого розвитку у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. жовтень-листопад-грудень 2015. № 4 (76). С. 24–33.

7. Боряк О. (2016). Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE" (The goals of the WorldScience 2016 (February 27 – 28, 2016, Dubai, UAE))*, 2 (6), Vol. 5, 40–44.

8. Oksana Boryak (2016). Theoretical bases of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.

9. Боряк О. В. (2018) До проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Scientific Journal Virtus*, Issue № 22, Part 1, March, 2018, pp. 79–85.

10. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2017. № 1 (81). С. 74–87.

11. Боряк О. В. Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Тернопіль. 2018. № (1) 15. С. 68–73.

Розділ 3

КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЯ УПРАВЛІННЯ

Дегтяренко Тетяна Миколаївна,
професор, доктор педагогічних наук,
завідувач-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

e-mail: dehtiarenkosspu@gmail.com

Зміни соціально-економічних умов країни, тенденції децентралізації влади обумовили нову парадигму розвитку допомоги особам з психофізичними порушеннями в Україні та механізм управління нею. У державній та соціальній політиці вона є пріоритетною і увійшла в розробку багатьох нормативно-правових документів, які повинні бути обов'язковими для виконання на всіх рівнях управління, в тому числі, і управління закладами.

Мета дослідження: визначення сучасних тенденцій: *модифікації корекційно-реабілітаційної діяльності з допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю; модернізації підготовки педагогів до професійної діяльності в Україні у відповідності до сучасних підходів до навчання дітей з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю у контексті кадрової політики в системі спеціальної та інклюзивної освіти.*

Багатоаспектність допомоги, розпорошеність її за різними галузями соціальної сфери та великим розмахом обслуговування – охоплення всієї території адміністративно-територіальної одиниці вимагають постійного її координування, яке має бути засновано на принципах, що забезпечать її цілісність, наступність, безперервність протягом усього життя особи з психофізичними порушеннями та інвалідністю, якість якої не буде залежати від географічного розташування території їх проживання.

Вивчення практики довело, що існуюча система наукового забезпечення функціонування корекційно-реабілітаційної допомоги потребує доопрацювання. Це пояснюється відсутністю методології корекційно-реабілітаційної діяльності, теоретико-методологічних та наукових основ управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги як самостійної системи, зокрема, схеми методологічного та методичного забезпечення практичної корекційно-реабілітаційної діяльності та управління нею.

Основні протиріччя практики обумовлені тим, що наукові розробки, інноваційні рішення створюються в одній площині, функціонують в другій, а реалізуються споживачу в третій (В.К. Симоненко).

Проблеми в соціальній сфері при допомозі особам з психофізичними порушеннями та інвалідністю полягають у першочерговості практичних змін та відсутності їх наукового обґрунтування, що призводить до надмірних і недоцільних фінансових витрат і обумовлено недосконалістю комунікативних зв'язків у системі допомоги на регіональному рівні.

Підкреслимо, що система корекційно-реабілітаційної допомоги не ізольована від інших систем. Тому під час організації її роботи слід дотримуватися принципу відкритості (комунікативності).

Принцип комунікативності означає, що система пов'язана безліччю комунікацій із середовищем. Зазначений принцип можна адаптувати і для практичної корекційно-реабілітаційної діяльності оскільки: а) існує необхідність комунікативних зв'язків між різними галузями соціальної сфери як на рівні закладів, що її реалізують, так і на рівні управління ними; б) у процесі практичної корекційно-реабілітаційної діяльності фахівець вступає у взаємодію зі своїми колегами, з керівниками закладу, з батьками, з працівниками інших галузей соціальної сфери тощо; в) практична діяльність особи з психофізичними порушеннями пов'язана безліччю комунікативних зв'язків з діяльністю інших людей, зачіпає їх інтереси, так само як діяльність інших людей безпосередньо або опосередковано впливає на практичну діяльність даної людини.

Отже, на різних ієрархічних рівнях управління соціальною сферою, причетних до реалізації допомоги особам з психофізичними порушеннями, важливо забезпечити здатність до швидкого орієнтування в ситуаціях, що змінюються, розробити й оволодіти загальними алгоритмами раціональної побудови дій та їх послідовності, сформувати вміння планування дій і діяльності.

Оновлення системи корекційно-реабілітаційної допомоги має тривати безперервно, завдяки впровадженню інновацій та постійному удосконаленню змісту, форм, структури та інших складових як корекційно-реабілітаційної допомоги, так і управління нею.

Підвищення якості корекційно-реабілітаційних послуг на регіональному рівні можна забезпечити за рахунок: 1) розробки методології корекційно-реабілітаційної діяльності; 2) створення моделі допомоги з врахуванням регіональних особливостей соціально-економічного розвитку; 3) акцентування уваги на особливостях управління регіональною системою корекційно-реабілітаційної допомоги та оптимізації кадрової політики на інституціональному рівні; 4) розробки теоретичної моделі підготовки фахівців до управління корекційно-реабілітаційною роботою;

Зазначимо, що зміна форм надання освітніх послуг особам з психофізичними порушеннями в Україні відповідно до останніх нормативно-правових документів обумовлює необхідність модифікації моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Мова йде про модель школи з гетерогенними групами учнів. За цією моделлю класи в ній формуються з учнів з різними здібностями та з різними особливими потребами, які *опановують матеріал у межах Держстандарту*. Однак, може існувати й інша модель навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: при впровадженні інклюзивної освіти в одному класі де, *по-перше*, перебувають учні з різними нозологіями: з сенсорними (зору або слуху) або інтелектуальними порушеннями (з затримкою розумового розвитку, розумово відсталі), що потребує від вчителя *знання спеціальних*

методик навчання, *по-друге*, внаслідок особливостей дітей, обумовлених клінічними діагнозами, має *буде здійснюватися індивідуальний підхід* при реалізації навчально-виховної роботи, обов'язково надаватися корекційно-реабілітаційна допомога та ін. Така діяльність не була раніш передбачена у функціональних обов'язках вчителів загальноосвітніх закладів освіти.

Аналіз стану практики інклюзивного навчання, виявив, що у педагогів закладів освіти, як правило, присутня недостатня мотивація до надання таких послуг, що пов'язано із збільшенням навчального навантаження (через необхідність розробляти індивідуальні плани навчання, підвищенням вимог до ведення поточної документації тощо) та відсутня відповідна спеціальна підготовка до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Тому ми провели наукове дослідження, спрямоване на удосконалення стратегії підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Актуальність цього дослідження зумовлена емпіричними перебудовами системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, які або відбуваються у практиці, або прогнозуються на майбутнє. Оскільки вища освіта має зберігати своє призначення й бути орієнтована на випереджальну підготовку фахівців (первинне та вторинне формування індивідуального професійного потенціалу), то потребує переосмислення попереднього досвіду підготовки та впровадження нових педагогічних ідей й підходів до підготовки фахівців для системи корекційно-реабілітаційної роботи.

Слід зазначити, що за першою та другою моделями надання освітніх послуг, мають висуватися високі вимоги до кваліфікації вчителя. Це в свою чергу висуває потребу у модернізації підготовки педагогів до професійної діяльності в Україні.

Теоретично кожний вищий навчальний заклад України, що здійснює підготовку кадрів для системи корекційно-реабілітаційної допомоги, як автономний заклад, може впливати на освітню політику через:

– дослідження стану практики допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю та виявлення актуальних напрямів підготовки спеціалістів відповідно до потреб закладів, розташованих на території регіону, та внесення змін у стратегію розвитку закладу вищої освіти (далі – ЗВО):

– обґрунтування нових спеціалізацій та спеціальностей відповідно до появи нових професій та внесення відповідних пропозицій до Державного класифікатора професій з обґрунтуванням доцільності нових професій;

– внесення пропозицій при формуванні Державних стандартів вищої освіти;

– зміну змісту підготовки майбутніх фахівців за рахунок дисциплін, у змісті яких буде міститися матеріал з опанування новими знаннями в залежності від регіональних потреб.

Обраний в Україні інноваційний курс розвитку спеціальної освіти – через інклюзивну форму навчання – не тільки змінив освітню парадигму, а й зумовлює зміну парадигми підготовки фахівців. За радянських часів діти з психофізичними порушеннями були суб'єктами спеціальної освіти. Їх навчання здійснювалося у системі спеціальних закладів за спеціальними програмами навчання. Зараз, з наданням батькам права вибору місця навчання дитини, все більша кількість дітей з психофізичними порушеннями стає суб'єктами учбового процесу у масових школах. Для дітей, які не опановують програму загальноосвітньої школи в звичайних умовах в наслідок наявності у них первинного порушення, за місцем навчання дитини має бути передбачено створення спеціальних умов для навчання: спеціальне обладнання робочого місця, здійснення навчання за спеціальною програмою для дітей з певним видом психофізичного порушення, проведення корекційно-реабілітаційної роботи, а також забезпечення закладів спеціалістами з відповідною підготовкою.

Тому, введення в педагогічних ВУЗах таких обов'язкових курсів, як «Основ корекційної педагогіки», «Основ інклюзивної освіти» має

позитивний результат для педагогічної практики. *По-перше*, вони дають можливість ознайомитися зі специфікою педагогічних підходів до навчання дітей з психофізичними порушеннями; *по-друге*, ці дисципліни готують педагогів до навчання та виховання зазначеної категорії дітей з *психологічних позицій*. Але на методичному рівні майбутні педагоги залишаються слабо підготовленими: у випускників педагогічних ЗВО не сформовано вміння управляти учбовим процесом, процесом виховання, а тим паче процесом корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями та/або інвалідністю. Цей факт підтверджує необхідність перегляду підходів до професійної підготовки спеціалістів та визначення стратегії підготовки фахівців до роботи в нових умовах.

Аналіз практики допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зокрема педагогічної практики, продемонстрував їх випереджальний інноваційний розвиток стосовно формування науково-теоретичних засад підготовки спеціалістів, зумовив появу низки проблем у кадровій політиці (на них ми зупинялися у попередніх наших дослідженнях). На підставі цього можна зробити висновок про відсутність системного підходу у перебудові спеціальної освіти та невідповідність підготовки спеціалістів соціальному замовленню. Посилення тенденції першочерговості саме практичних змін, відповідно до соціальних потреб, ставить актуальною проблему науково-теоретичного обґрунтування системності підходів до:

- визначення кваліфікаційної моделі підготовки спеціалістів, в якій будуть змінені поняття універсальності підготовки та підходи до формування професійної компетентності фахівців;

- створення компетентнісної моделі майбутнього спеціаліста, яка буде наповнена новим змістом підготовки.

Концептуальне обґрунтування стратегії вдосконалення підготовки фахівців та створення інноваційної моделі підготовки фахівців-дефектологів, які будуть працювати в умовах інклюзивної форми навчання дітей з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, дозволить забезпечити

якість кадрової політики при наявності важливої складової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, якою є надання освітніх послуг відповідно їх віку.

Ми дійшли висновку, що розробка стратегії підготовки фахівців має відбуватися на методологічному рівні, оскільки півзаходи не можуть задовольнити практику допомоги. Вирішення проблеми на методологічному рівні дозволить усунути протиріччя між теорією та практикою, між випереджальними змінами практики та відсутністю науково обґрунтованих концепцій та стратегій підготовки відповідно до сучасних вимог і потреб практики.

Зазначимо, що, згідно нормативно-правової бази, в кожній країні існує відповідна кадрова політика, яка забезпечує ефективне використання кадрового потенціалу суспільства в різних сферах його життя, зокрема і в соціально-гуманітарній сфері.

Аналіз стану кадрової політики в деяких сферах суспільного життя, зокрема у системі спеціальної та інклюзивної освіти, дозволив дійти висновку, що сучасний стан забезпечення кадрами в цій системі викликає занепокоєння через невідповідність кадрового забезпечення вимогам, що висувуються суспільством, зокрема безпосередньо замовниками, до якості відповідних послуг. Особливо це стало актуальним в умовах сьогодення, коли відбувається непрогнозоване зарахування дітей з особливими потребами до звичайних освітніх закладів, що, як наслідок, зумовлює відповідні труднощі при середньостроковому прогнозуванні необхідних кадрових потреб. Так, введення інклюзивної освіти та відкриття спеціальних класів в закладах освіти, максимально наближених до місця проживання здобувачів освіти з особливими потребами, без забезпечення цього процесу кадрами з відповідною освітньою підготовкою, зумовлює більш низьку якість освітніх послуг та зводить нанівець рівень виконання корекційно-розвиткової роботи з цією категорією учнів.

Аналіз причин незадовільного стану забезпечення практики спеціалістами з відповідною (дефектологічною) підготовкою відкрив протиріччя між життєвими планами випускників ВНЗ та можливістю мати постійне місце роботи. Розкриємо його глибше. Мобільність пересування кадрів за потреб ринку праці певного регіону невід'ємно пов'язана із життєвими планами майбутнього працівника. Кожна особистість, особливо на початку своєї трудової діяльності, орієнтовно визначає свій життєвий шлях, пов'язаний з довготривалими планами (можливість мати стабільне місце роботи, створення сім'ї, наявність житла та інше) та обирає місце проживання (місто, село). Наявність робочого місця займає одне із перших місць, оскільки від цього залежить добробут людини та задоволення її потреб.

Раніше діти з психофізичними порушеннями навчалися переважно у спеціальних закладах, в яких був постійний контингент учнів, а працівники закладу мали стабільне робоче місце. У разі навчання у масових закладах освіти, якісний склад контингенту дітей з різними психофізичними порушеннями може змінюватися із року в рік: у зв'язку з вибуттям за віком, у разі покращення здоров'я, необхідності зміни програми навчання, погіршення здоров'я, ускладнення виду порушення та ін. Це не дозволяє адміністрації навчального закладу забезпечити педагогічному працівнику постійне місце роботи (або навчальне навантаження), що негативно позначається на його матеріальному становищі і який, або буде змушений звільнитися, або буде мати меншу заробітну плату, що негативно позначиться на бюджеті його сім'ї.

На сьогодні, відповідно до вимог законодавства, кожен заклад освіти, в який зараховується дитина з особливими освітніми потребами, може ввести в свій штат або *асистента дитини*, або *асистента вчителя закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням*, які мають здійснювати *соціально-педагогічний супровід* дитини з особливими потребами під час її навчання.

Посаду *асистента дитини* може зайняти навіть людина без педагогічної підготовки, у тому числі батьки учня. Вимогами до кваліфікації *асистента вчителя* є: базова вища педагогічна освіта *відповідного напрямку підготовки* (бакалавр) та спеціальна підготовка за *відповідними професійними програмами*. Тобто кожен, хто має педагогічну освіту може зайняти цю посаду.

З цим можна погодитися, якщо функціональними обов'язками цих працівників переважно буде тільки забезпечення комфортного перебування дитини у освітньому закладі, а саме: пересування з приміщення в приміщення, забезпечення санітарно-гігієнічних потреб під час перебування у закладі, для супроводу *дітей з особливими освітніми потребами*, які не мають порушення пізнавальної діяльності *внаслідок порушень мовленнєвих, сенсорних систем та інтелектуальних порушень*, допомога вчителю класу під час підготовки та проведення уроку.

Також можна погодитися з тим, що підвищення кваліфікації цих асистентів може здійснюватися через курсову перепідготовку у системі післядипломної освіти. На сьогодні Міністерством освіти і науки України запропоновано Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа».

Ми вважаємо, що у випадку, коли мова йде про інклюзивне навчання дітей з психофізичними порушеннями, також повинні підвищуватися і вимоги до рівня компетентності фахівців саме до цієї категорії здобувачів освіти. Це обумовлено тим, що наявні у дітей порушення мовленнєвих, сенсорних систем та інтелектуальні порушення, не дозволяють їм під час освітнього процесу працювати в одному темпі з нормотиповими однолітками. Тому повинен змінюватися й зміст допомоги дитині, а саме: має здійснюватися не тільки *соціально-педагогічний*, а й *корекційний супровід* цих учнів.

Внаслідок цього мають змінюватися функціональні обов'язки асистента вчителя, у нього попередньо мають бути сформовані відповідні компетентності, а у вимогах до кваліфікації цих фахівців, які здійснюють супровід здобувачів освіти з психофізичними порушеннями під час надання їм освітніх послуг, чітко має бути зазначено, що вони повинні мати *дефектологічну!* підготовку. На жаль захоплення в кінці ХХ сторіччя питаннями реформування та осучаснення дефектології як науки, зокрема, переглядом та осучасненням її словника, вплинуло й на словник державних нормативних документів, і термін «дефектологічна підготовка» був вилучений та замінений іншим, що дозволяє брати на ці посади фахівців з звичайною педагогічною підготовкою. Втім, прийняття на посаду *асистента вчителя* працівника без спеціальної (*дефектологічної*) педагогічної підготовки – це марно втрачені державні кошти – тому, що слід не просто приглядати за дитиною, а допомагати вчителю *надавати* учню саме *ті освітні послуги*, які відповідають наявному у нього психофізичному порушенню.

Нагадаємо, що, за сучасності, підготовка цих фахівців за потреб практики триває у закладах вищої освіти впродовж 4-х років. Виходячи з наведених вище вимог до компетентності асистента вчителя, зміст типової програми з їх підготовки та перепідготовки повинен бути суттєво розширений. Зокрема, має бути передбачено:

- ознайомлення слухачів з інноваційними підходами в навчанні цієї категорії дітей;
- впровадження нових спеціальних методик, підходів, прийомів в роботі з даною категорією дітей, що постійно розробляються науковцями, тому числі, науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти України (зокрема науковцями нашого університету) у галузях 13.00.03 – корекційна педагогіка та 19.00.08 – спеціальна психологія. Підкреслимо, що переважно ці заклади є осередками проведення фундаментальних та прикладних досліджень у зазначених наукових напрямках.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

1. Результати проведених нами досліджень у зазначеному вище напрямку мають стати базисом практичної корекційно-реабілітаційної діяльності та управління нею, що буде сприяти оптимізації системи корекційно-реабілітаційної допомоги не тільки на рівні регіону, а й на державному рівні.

Розроблені нами положення можуть стати підґрунтям для:

- зміни модельної парадигми корекційно-реабілітаційної допомоги на рівні регіону;
- оптимізації кадрової політики в соціальній галузі;
- подальшої модифікації підготовки кадрів за сучасними викликами.

2. Пропонуємо Кабінету Міністрів України та Міністерству освіти і науки України, оскільки якість освітніх послуг у системі спеціальної та інклюзивної освіти в Україні безпосередньо залежить від підходів до реалізації кадрової політики у цій галузі, наступне:

- переглянути на державному рівні зміст нормативних державних документів та провести їх у відповідність до потреб практики;
- переглянути підходи до реалізації державної кадрової політики у цій галузі (читко визначати вимоги до базової підготовки асистентів вчителя та внести відповідні зміни у Класифікатор професій у частині деталізованих кваліфікаційних характеристик);
- залучити заклади вищої освіти до перепідготовки фахівців у відповідності до потреб практики.

3. Запропонувати адміністрації СумДПУ імені А.С.Макаренка, як автономному закладу, що може впливати на освітню політику й який вісімнадцять років здійснює підготовку кадрів для системи корекційно-реабілітаційної допомоги:

- виявити актуальні напрями підготовки спеціалістів відповідно до потреб закладів, розташованих на території регіону, та внесення змін у стратегію підготовки педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти;

– обґрунтувати нові спеціалізації та спеціальності відповідно до появи нових професій та внести відповідні пропозиції до Державного класифікатора професій з обґрунтуванням доцільності нових професій;

– розробити та впровадити сучасний зміст підготовки майбутніх фахівців, у якому буде міститися матеріал з опанування новими знаннями в залежності від регіональних потреб.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Дегтяренко Т.М. Деякі питання оцінки кадрової політики в системі спеціальної та інклюзивної освіти. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції*. м. Кам'янець-Подільський : Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. 2020. 240 с. с.104-107.

2. Iryna O. Dudchenko, Yevhenii S. Dudchenko, Tetiana M. Dehtiarenko, Oleksandr Gr. Dehtiarenko. Public health as social significant problem of modernity and object of management. *Wiadomości Lekarskie*, Volume LXXIII, ISSUE 5, may 2020, p.1063. Abstract book. DOI: 10.36740/WLek202005141.

3. Дегтяренко Т. М. Управлінська компетентність як невід'ємна складова впровадження інклюзивної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали II Міжнародної онлайн-конференції*. У 2-х т. Т.1 (25 листопада 2016 року м. Суми). Суми : вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 11–12.

4. Дегтяренко Т.М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доповідей / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 92-93.

5. Дегтяренко Т.М. До проблеми управління корекційно-реабілітаційною діяльністю. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (20 листопада 2019 року, м. Суми)*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 8-11.

6. Стайко О.С., Дегтяренко Т.М. Ретроспектива становлення інклюзивної освіти в Україні. *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія / під заг. ред. Боряк О. В.*

Дегтяренко Т. М. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 87–105.

Розділ 4

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ АДАПТИВНОГО
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ****Колишкін Олександр Володимирович**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

kolyshkinsspu@gmail.com

Відсутність слуху, недостатній розвиток мовлення у глухих та слабочуючих зумовлюють нижчу, у порівнянні з однолітками, якічують нормально, ефективність навчально-педагогічного процесу з фізичного виховання, збільшення терміну навчання у спеціальній школі. Враховуючи психофізіологічні особливості дітей з порушеннями слуху, своєрідність розвитку їхньої рухової сфери, необхідно організовувати навчання вправам так, щоб воно справляло комплексний вплив на розвиток індивіда.

Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання (АФВ). Різноманітність і спрямованість фізичних вправ, що застосовуються в системі АФВ, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Доведено, що період зниження працездатності у дітей з розладами слуху охоплює близько 40 % від загальної тривалості заняття та пояснюється функціональними особливостями адаптаційних процесів, недосконалістю механізмів, які забезпечують саморегуляцію організму, та зниженим опір до втоми.

Аналіз останніх досліджень, які проведені І. Бабій, Н. Байкіною,

О. Колишкіним, Я. Крет, А. Мут'євим, І. Ляховою дозволяє стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з розладами слуху знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у спеціальній школі для дітей означеної нозології відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання

Наукові джерела засвідчують, що втрата слуху спричиняє виникнення у дітей вторинних відхилень у психічному та фізичному розвитку. У роботах дослідників наголошується на тому, що порушення слуху негативно позначається не тільки на формуванні та функціонуванні моторно-рухової сфери слабчущих учнів, а й на розвитку організму в цілому. Особливості розвитку рухової сфери слабчущих дітей зумовлені трьома основними факторами: порушенням слуху, зміною діяльності деяких функціональних систем і недостатнім розвитком мовлення.

Мета дослідження полягає у визначенні педагогічних умов реалізації методики адаптивного фізичного виховання для дітей з порушенням слуху в умовах спеціального освітнього закладу.

АФВ осіб з розладами слуху переслідує виховні, корекційні та оздоровчі цілі. Специфічними завданнями АФВ при туговухості є розвиток вестибулярної функції, зокрема просторової орієнтації, раціональний розподіл фізичних зусиль, досягнення швидкості рухових реакцій та реакцій за вибором, вільне керування темпом рухів, розвиток сили, рухової пам'яті.

Найбільш успішно ці завдання вирішуються за допомогою таких засобів, як загальнорозвиваючі фізичні вправи, циклічні рухи (ходьба, біг), дихальні вправи, вправи, які розвивають координацію, танцювально-ритмічні вправи, рухливі ігри, види спорту, які розвивають орієнтування у просторі. Реалізація адаптивних програм сприяє розширенню кола рухових дій, які

виконуються дітьми означеної нозології, дозволяє їм покращити свої фізичні кондиції.

Застосування засобів АФВ, зокрема настільного тенісу, спортивного та оздоровчого плавання, силових вправ та спеціальних вправ на витривалість, дає можливість розширити коло засобів корекції рухових порушень дітей з порушеннями слуху, що сприяє формуванню й удосконаленню компенсаторних механізмів, зміцненню функціональних систем організму, зростанню інтересу до систематичних занять фізичними вправами, забезпеченню повноцінної участі у житті суспільства та соціальної адаптації.

Методика занять фізичними вправами для осіб з порушеннями слуху повинна бути спрямована на:

1. Сприяння нормальному розвитку організму, зміцнення здоров'я, підвищення опору організму несприятливим впливам оточуючого середовища.

2. Навчання основним рухам, формування необхідних знань, умінь, навичок з різних видів рухової діяльності, виховання свідомого ставлення до використання їх протягом життя.

3. Удосконалення фізичних, інтелектуальних, вольових та емоційних якостей, привчання дітей до раціонального використання фізичних зусиль у конкретних умовах діяльності.

4. Виховання потреби у регулярних заняттях фізичними вправами, навчання елементарним знанням та вмінням для їх самостійного застосування в особистому житті, залучення до доступної спортивної діяльності.

5. Розвиток мовлення та збагачення словникового запасу шляхом засвоєння фізкультурно-спортивної термінології.

6. Виховання моральних якостей, організованості, відповідальності, допитливості, стимулювання власної активності, ініціативи та творчості, привчання до дисципліни, формування естетичних потреб та смаків.

Ці завдання повинні вирішуватись доступними засобами та методами. Основною метою занять має бути корекція рухових порушень дітей з порушеннями слуху; перевага буде надаватись корекції основних рухів, корекції та розвитку координаційних здібностей, загальній фізичній підготовці. Різноманітність корекційно-розвивальних завдань, які вирішуються, можна згрупувати у такі види (рис. 4.1): 1. Корекція основних рухів. 2. Корекція і розвиток координаційних здібностей. 3. Корекція і розвиток фізичної підготовленості. 4. Корекція і профілактика вторинних порушень. 5. Розвиток і корекція сенсорних порушень. 6. Корекція психічних порушень.

Однак цей розподіл носить більше теоретичний характер, у практичній роботі суворих розмежувань немає. Одна вправа одночасно може вирішити декілька завдань.

Методика корекції рухових порушень дітей з вадами слуху повинна передбачати профілактику вторинних відхилень засобами адаптивного фізичного виховання. Основну увагу треба приділяти формуванню та корекції постави, корекції тілобудови та дихання, профілактиці порушень зору, зміцненню дихальної та серцево-судинної систем.

При визначенні методики занять фізичними вправами для дітей з порушеннями слуху необхідно керуватися результатами сучасних досліджень, проведених з метою обґрунтування ефективного добору засобів та методів розвитку фізичних якостей завдяки проведенню занять з використанням різних видів рухової активності, які враховують специфіку рухової діяльності учнів означеної нозології.

Для забезпечення взаєморозуміння між педагогом і дітьми з порушеннями слуху і для підвищення якості корекційних фізкультурно-оздоровчих занять у процесі навчання цих дітей фізичним вправам необхідно широко застосовувати наочність у всіх її різновидах (демонстрація різних вправ, перегляд наочних посібників). При показі вправ у дітей виникає необхідність використовувати «портретний» метод, який полягає у тому, що

педагог має показувати певне положення протягом досить тривалого часу, щоб дати дитині можливість зорво його «сфотографувати», після чого їй значно легше відтворити цю «зорову фотографію».

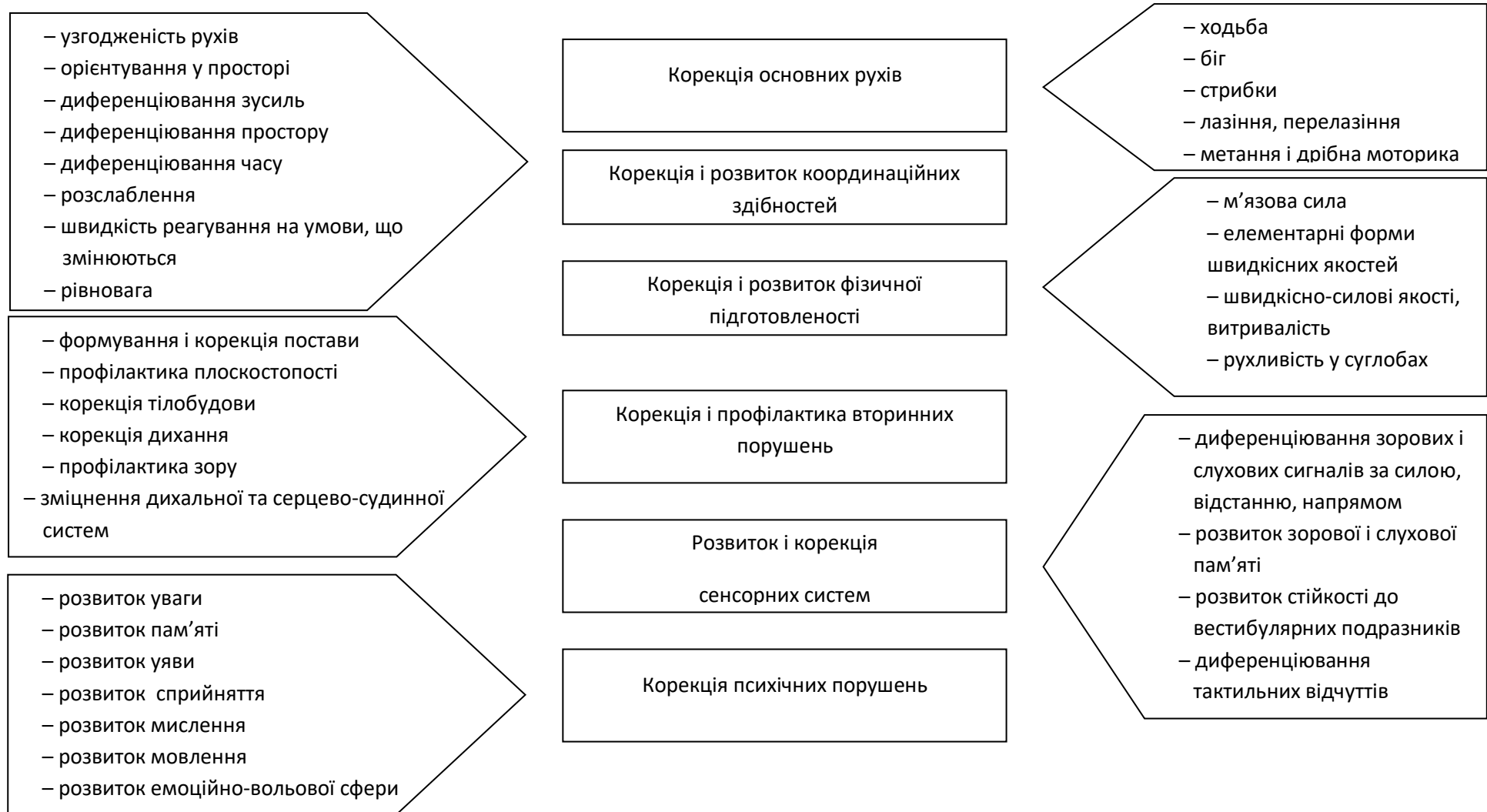


Рис. 4.1. Корекційно-розвивальний напрям фізкультурно-оздоровчих занять для дітей з порушенням слуху

Після відтворення вправи дітям необхідно цю вправу багаторазово повторити для того, щоб повністю засвоїти її координаційні зв'язки. Якщо одна вправа не засвоєна належним чином, спроба поєднати її з іншими буде призводити до порушення координаційних зв'язків щойно вивченої вправи.

Використання принципу корекційної спрямованості дозволяє компенсувати вади розвитку глухих та слабочуючих дітей. Увесь навчальний матеріал на корекційних фізкультурно-оздоровчих заняттях необхідно подавати на наочно-образному рівні.

Слід відзначити, що на початковому етапі навчання вправам більше уваги приділяється методам, які передбачають наочне сприйняття навчального завдання (показ вправи та її графічний запис – рисунок, схема напрямів руху). Це пов'язано з тим, що за умов аномального розвитку людина компенсує вади сенсорної системи шляхом включення до роботи додаткових органів відчуття, тобто змінює аналізаторну основу діяльності. Тому використання дітьми з порушеннями слуху збережених аналізаторів, зокрема зорового, дозволяє ефективно застосовувати методи наочного інформування у процесі навчання фізичним вправам.

Завдяки застосуванню наочних методів відбувається значна інтенсифікація процесів створення уявлення та уточнення знань глухих та слабочуючих про методіку занять і техніку виконання фізичних вправ, які входять до складу засобів АФВ. Використання методів наочного сприйняття в поєднанні зі словесними сприяє більш усвідомленому виконанню вправ, підвищує зацікавленість до вправ, які вивчаються.

Серед практичних методів в процесі застосування засобів АФВ застосовують: рівномірний метод (вправу виконують з постійною, середньою інтенсивністю протягом відносно тривалого часу), перемінний метод (постійна зміна інтенсивності дій дитини), повторний метод (протягом одного заняття або певного його етапу відпрацьовують прийом або окрему дію з перервами для відпочинку різної тривалості), інтервальний метод (робота високої інтенсивності чергується з інтервалами відпочинку або з

роботою меншої інтенсивності), ігровий метод (включають елементи різних спортивних ігор), змагальний метод (вправи у формі змагання).

У процесі навчання глухих та слабочуючих старшокласників вправам силової спрямованості доцільно застосовувати графічний метод передачі інформації, в основу якого покладена алгоритмізація дій. Методика складання розпоряджень алгоритмічного типу полягає в розподілі комплексу вправ на частини, які засвоюються у відповідній послідовності та точно вказують на характер впливу кожної вправи.

Перевага цього методу пояснюється тим, що він, базуючись на наочній інформації, яка надходить за принципом зворотного зв'язку, дає можливість моделювати та безперервно коригувати педагогічний процес. Крім цього, цей метод дозволяє уникнути непродуктивного витрачання часу та вимагає від учня постійної активної праці.

Перед засвоєнням будь-якої відносно складної та незнайомої вправи складаються розпорядження алгоритмічного типу. Алгоритми конкретних вправ заносяться у навчальні картки та супроводжуються графічним зображенням рухової дії; крім цього, зазначається дозування кожної вправи. Навчальні картки докладно представлені на рис. 4.2, 4.3. Потім юнакам пропонують виконати всі вправи у визначеній послідовності на основі мовленнєвого забезпечення (використання усного мовлення) та показу. Таким чином, метод розпоряджень спирається на методи навчання, які відомі у фізичному вихованні й об'єднані у певну систему:

1. Управління корекційним фізкультурно-оздоровчим процесом на заняттях із силової підготовки зводиться до створення необхідних умов для виконання вправ, за яких поступово зникає необхідність у зовнішній інформації.

2. Застосування такого методу дозволяє комплексно вирішувати завдання адаптивного фізичного виховання та дозволяє керувати процесом навчання.

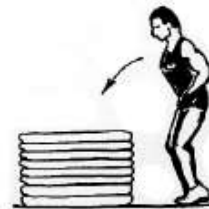
I етап



I станція



II станція



III станція



IV станція



3 x (8 – 10)
3 x (10 – 12)
3 x (10 – 12)



2 x (8)
3 x (8 – 10)
2 x (8)



3 x (20 – 40)
2 x (8 – 12)
3 x (10 – 15)



2 x (15 – 20)
1 x (макс.)
1 x (макс.)

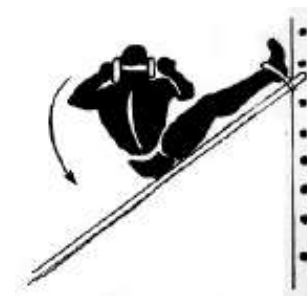


Рис. 4.2. Навчальна картка для виконання силових вправ (I етап)

II етап



I станція

3 – 4 x (8)

4 x (10 – 12)

2 – 4 x (8 – 12)



II станція

3 – 4 x (8)

3 – 4 x (8)

2 – 3 x (10)



III станція

2 x (15 – 25)

2 x (15 – 20)

2 x (15 – 25)

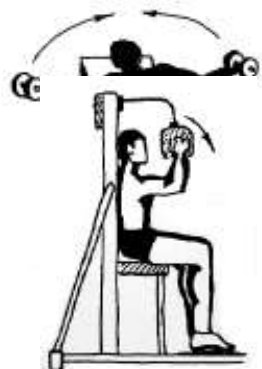


IV станція

2 x (10)

2 x (макс.)

Рис. 3. Навчальна картка для виконання силових вправ (II етап)



Раціональне поєднання наочних, словесних і практичних методів, які були описані вище, а також своєчасна корекція помилок дозволяє різко зменшити їх кількість і підвищити якість занять із застосуванням засобів АФВ. Поряд із цим, слід відзначити, що надмірне застосування мовлення на заняттях із фізичної культури може призвести до значного зниження моторної щільності заняття, що дозволяє говорити про недостатнє рухове навантаження. Навчання вправам та їх комплексам повинно відбуватися із використанням звукової та світлової сигналізації. Сигнали створюють слухові (реакція на свист, голосну команду) та зорові орієнтири для початку та закінчення виконання як окремої серії, підходу, так і власне вправи. Ефективність використання такого методу у фізичному вихованні дітей з порушеннями слуху підтверджують Н. Байкіна та І. Ляхова. «Світловий сигнал», виступаючи у ролі подразника, змінює функціональну рухливість нервових процесів збудження та гальмування і, у свою чергу, впливає також на форму та величину м'язових скорочень.

Таким чином, використання цих прийомів навчання дозволяє задавати дітям з порушеннями слуху потрібний темп руху, а також значно підвищувати моторну щільність занять. Рухові дії, виконання яких забезпечується основними інформативними факторами, набувають структурного осмислення, що надзвичайно важливо для підвищення ефективності навчального процесу.

Існує кілька причин, щоб використовувати рухи з метою стимуляції мовлення в корекційному процесі. Головна з них полягає у збігові елементів мовлення та рухів. Напруження, інтенсивність, ритм і просторова спрямованість являють собою біологічні компоненти людської істоти, а містяться вони як у рухах, так і у мовленні. Організованими рухами ми загострюємо почуття дитини до різного ступеня напруження, тривалості, швидкості, акцентування та розвиваємо відчуття власного тіла, яким можна потім легко керувати в плані макрорухів і рухів артикуляційної мускулатури. За допомогою рухів ми допомагаємо дитячій уяві, доводимо до афективного

стану, який викликає спонтанний голос та слухове усвідомлення свого голосу.

Заняття з фізичної культури у школах для глухих та слабочуючих мають свої особливості. Розлади слуху, недостатній розвиток мовлення створюють значні труднощі при опануванні вправ. Недостатньо розвинуте мовлення дитини з порушеннями слуху відбивається на процесі формування рухових умінь та навичок. У свою чергу їх низьке засвоєння призводить до неправильного розподілу енергетичних ресурсів у процесі життєдіяльності, раннього виснаження та стомленості організму.

Для розмовного мовлення, яке глухі та слабочуючі демонструють на заняттях з фізичного виховання, характерні обмежений запас слів, зокрема недостатнє знання спортивної термінології, численні граматичні помилки, труднощі у розумінні усного та писемного мовлення, що також підтверджується дослідженнями І. Бабій, Н. Байкіної, І. Ковшової, О. Колишкіна, Я. Крет, А. Мут'єва. Усе це обмежує можливості засвоєння необхідних знань, що негативно позначається на формуванні рухових навичок та розвитку фізичних якостей. Аналіз попередніх досліджень свідчить, що обмежена мовленнєва практика, недостатня увага до питань мовленнєвого розвитку негативно впливають на загальний розвиток школярів з порушеннями слуху.

Ці особливості та своєрідність розвитку зумовлюють необхідність застосування спеціальних методів: формування розмовного мовлення глухих та слабочуючих як засобу спілкування у процесі занять із адаптивного фізичного виховання, використання слухового сприйняття, навчання читанню з губ та вимові.

Проводячи заняття адаптивної спрямованості для слабочуючих, треба керуватися положенням про те, що у школі для слабочуючих, на відміну від школи для глухих, неприпустиме використання мови жестів, тому що мовлення цих дітей розвивається не тільки в умовах спеціального навчання,

але й у процесі безпосереднього спілкування з оточуючими. Чим більшою буде потреба у мовленнєвому спілкуванні, тим активніше розвиватиметься самостійне мовлення дитини. Спілкування за допомогою жестів затримує розвиток їхнього розмовного мовлення.

Спеціальний словниковий запас зі спортивних термінів, які позначають назви вправ, обладнання та інвентаря, накопичується дітьми з порушеннями слуху повільно, спостерігається відставання від формування відповідних уявлень. При проведенні корекційних фізкультурно-оздоровчих занять дітям з порушеннями слуху необхідно пропонувати до засвоєння лексичну групу, яка містить назви основних рухів, імітаційних вправ, предметів, необхідного спортивного та технічного обладнання, дієслова руху і прикметники, що характеризують рухи.

Нову інформацію необхідно пропонувати у вигляді доступних мовленнєвих конструкцій, побудованих з урахуванням їх послідовності. Для попереднього створення образу та формування уявної моделі вправи, яка вивчається, треба використовувати: показ вправи, пояснення, попередню корекцію помилок на основі графічного запису вправи. Мовлення педагога, звернене до дітей з порушеннями слуху, повинно бути чітким, голосним та відзначатися зразковою дикцією.

Для пояснення рухів пропонуються змішані засоби спілкування: жестово-мімічна, письмова й усна форми. Жестово-мімічна форма спілкування необхідно використовувати додатково до усного пояснення лише на початковому етапі навчання фізичним вправам, які застосовуються у процесі занять. Відхід від неї може призвести до нерозуміння вимог до виконання рухів, збільшення кількості помилок під час виконання фізичних вправ. Усне спілкування є основною умовою навчання руховим діям.

Систематичне повідомлення мовленнєвого матеріалу сприяє збагаченню словника учнів лексикою та фразеологією, скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ. Використання розмовного мовлення дозволяє покращити функціональний стан рухового аналізатора й

активізувати пізнавальну діяльність дітей з порушеннями слуху. При цьому необхідно активізувати діяльність усіх збережених аналізаторів. Особливу увагу треба звертати на використання збереженого у слабочуючих дітей залишкового слуху. Різні види спілкування (з однолітками, якічують нормально, з педагогом) необхідно використовувати як допоміжні форми навчання вправам. На заняттях обов'язково використовують писемне мовлення – занотовування у зошит-словник спеціальних слів, які пропонуються до вивчення у вільний час.

З метою зміцнення й вдосконалення мовленнєвого матеріалу на заняттях з АФВ доцільно використовувати тести із використанням комп'ютерних технологій. На підставі матеріалів, які використовуються під час корекційних фізкультурно-оздоровчих занять, можна розробити та закласти в пам'ять ПК навчальні картки, які містять назви вправ, способи їх виконання, скорочений опис методики, назви й опис обладнання, інвентаря з інструкцією щодо їх використання. Приблизна структура карток наведена на рис. 4.

До засвоєння О. Колишкіним пропонуються інформативні терміни, поняття, які розкривають сутність занять корекційної фізкультурно-оздоровчої спрямованості. Слабочуючим учням необхідно обрати правильну відповідь із чотирьох варіантів у кожній картці. Відповідаючи на поставлені запитання, обов'язково слід було промовляти вголос правильний варіант. Тестування доцільно здійснювати під час проведення занять з інформатики двічі на тиждень.

Цей метод закріплення вивченого матеріалу сприяє розширенню та поглибленню словникового запасу, створює умови для раціонального використання знань про вправи, прийоми, обладнання, інвентар у повсякденній діяльності, прищеплює навички правильного прийняття рішень, ідеомоторні уявлення сприяють стійкому оволодінню руховими навичками. Все це допомагає значно покращити пізнавальну діяльність учнів означеної нозології.

Особливу увагу в процесі корекції та розвитку рухової сфери дітей з порушеннями слуху слід приділяти спритності, яку необхідно виховувати у процесі застосування вправ спеціального призначення та під час навчання основним діям та їх удосконалення. Ці вправи повинні бути спрямовані на вироблення навичок диференціювання м'язових зусиль, простору, рухів у часі, на удосконалення функції рівноваги, вміння поєднувати дозоване напруження та розслаблення.

<p>1. Топ-спін – це:</p> <p>а) спосіб подачі у настільному тенісі;</p> <p>б) силова вправа для розвитку м'язів ніг;</p> <p>в) спосіб штучного дихання;</p> <p>г) атакуючий удар у настільному тенісі.</p>	<p>3. Французький жим виконується:</p> <p>а) стоячи, з відведенням гантелей у бік;</p> <p>б) сидячи з попереми́нним підніманням та опусканням рук з гантелями;</p> <p>в) лежачи, з підніманням та опусканням штанги з-за голови;</p> <p>г) згинанням та розгинанням ніг зі штангою на плечах.</p>
<p>2. Назвіть вправи, які розвивають витривалість:</p> <p>а) підтягування, жим штанги;</p> <p>б) тривала ходьба, крос, фартлек;</p> <p>в) човниковий біг;</p> <p>г) метання м'яча у ціль, на дальність.</p>	<p>4. На суші перша допомога потопаючому повинна здійснюватись у наступній послідовності (розташувати):</p> <p>а) зробити штучне дихання, якщо потрібно;</p> <p>б) провести огляд людини, яка потребує допомоги;</p> <p>в) витягти з води та покласти животом на коліно;</p> <p>г) зігріти потерпілого, за необхідності доставити до лікарні.</p>

Рис. 4.4. Навчальна картка для закріплення мовленнєвого матеріалу для слабочуючих учнів, яка пропонується до вивчення

При цьому складність рухових дій може коливатись у межах від 40 % до 70 % максимального рівня (тобто того, перевищення якого не дозволяло виконувати завдання: зберігати рівновагу, оцінювати просторові чи часові параметри тощо). Такий рівень складності ставить перед функціональними системами організму дітей вимоги, які стимулюють адаптаційні реакції, але

не викликають втоми аналізаторів, що забезпечують можливість виконання обсягу роботи, достатнього для заняття.

Мовленнєве забезпечення занять з АФВ є необхідною умовою роботи з дітьми, які мають порушення слуху. У зв'язку з цим від дітей з порушеннями слуху необхідно вимагати називати вправи та дієслова, які дозволяють вирішувати конкретні завдання занять. Навчання рухам повинно бути організовано так, щоб один учень пояснював іншому, як виконувати вправу, а потім виправляв його помилки. Окрім цього, мовленнєвий матеріал забезпечує засвоєння дітьми з порушеннями слуху назв обладнання, тренажерів, інвентаря та технічних засобів навчання. Застосування мовленнєвого матеріалу на заняттях адаптивної спрямованості дозволяє вирішувати широке коло завдань: створювати загальне уявлення про вправи, описувати їх техніку, давати методичні вказівки.

Враховуючи особливості розвитку дітей з порушеннями слуху при використанні методичних прийомів необхідно дотримуватись певних вимог:

1. Не висувати завищених вимог до вестибулярного аналізатора (вправи на надто підвищеній чи звуженій опорі, на слизькій поверхні).
2. Вибирати оптимальне місце власного розташування та розташування учнів, розміщення умовних позначень, орієнтирів, технічних засобів навчання.
3. При варіюванні інтенсивності враховувати особливості серцево-судинної та дихальної систем.
4. Підвищувати вимоги безпеки при виключенні чи обмеженні зорового контролю.
5. Вимагати постійної зворотної інформації про те, чи зрозумілий учням зміст завдання, що їм висувається та про їх самопочуття.

Широке використання на уроках фізичної культури ігрового та змагального методів ефективно впливає на психомоторну сферу дітей означеної нозології за умов відповідного підбору ігрових завдань та їх адаптації до особливостей фізичного виховання у спеціальних школах.

Застосування засобів адаптивного фізичного виховання дає можливість розширити коло засобів корекції рухових порушень осіб з порушенням слуху, що сприяє формуванню й удосконаленню їхніх компенсаторних механізмів, зміцненню функціональних систем організму, зростанню інтересу до систематичних занять фізичними вправами, забезпеченню повноцінної участі у житті суспільства та соціальної адаптації.

Висновки дослідження. У результаті проведеного дослідження визначено педагогічні умови реалізації методики адаптивного фізичного виховання для дітей з порушенням слуху в умовах спеціального освітнього закладу. Обґрунтовано ефективність використання засобів адаптивного фізичного виховання для покращення процесу соціалізації осіб з порушеннями слуху. Доведено, що вправи, виконання яких ґрунтується на основних елементах інформації, у кінцевому підсумку правильно осмислюються. У зв'язку з цим усне мовлення та розвиток компенсаторних механізмів у фізичному вихованні дітей з порушеннями слуху посідають провідне місце.

Проведене дослідження відкриває перспективу подальших досліджень у сфері корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають порушення слуху засобами адаптивної фізичної культури. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках напрямів створення ефективних педагогічних технологій, що забезпечують особистісно зорієнтований та індивідуально дозований розвиток рухової сфери учнів означеної нозології.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Колишкін О. В. Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2015. № 4 (76) С. 58–63.
2. Колишкін О. В. Розвиток рухової сфери осіб з особливостями інтелектуального розвитку засобами адаптивної фізичної культури. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія / за ред. : Т. М. Дегтяренко, Ю. М. Картавої. Суми : ВВП «Мрія», 2015. С. 158–187.

3. Колишкін О. В. Соціалізація осіб з порушеннями слуху засобами фізичного виховання. *Педагогічні науки* : зб. наук праць. Херсон : ХДУ, 2017. № 73. С. 21–25.
4. Колишкін О. В. Педагогічні аспекти розвитку мовлення слабочуючих учнів в процесі секційних занять фізичними вправами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. К. : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 123–130.
5. Колишкін О. В., Колишкіна А. П. Сучасні підходи до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. К. : Вид. «ФОП Симоненко О.І.», 2018. Вип. 14. С. 76–83.
6. Колишкін О. В. Історичні аспекти розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* зб. наук. праць : ред. 12 / за ред. О. В. Гаврилова, В. М. Синьова. – Кам.-Подільський : ПП Медобори–2006, 2018. С. 151–159.
7. Колишкін О. В. Педагогічні аспекти розвитку рухової сфери осіб з сенсорними порушеннями засобами адаптивної фізичної культури. Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія / під заг. ред. Боряк О. В, Дегтяренко Т. М. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 26–54.
8. Kolyshkin O., Vasko O., Kolyshkina A., Butenko V. Directions of cooperation of the special needs teacher with families that raise children with disabilities. Education for achieving sustainable development : monografia zbiorowa. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 35. Katowice, Poland : Publishing House of Katowice School of Technology, 2020. С. 49–56.
9. Колишкін О. В. Психологічні особливості процесу розвитку мовлення старшокласників зі зниженим слухом у процесі рухової діяльності. *Габітус*. Одеса : Гелветика, 2020. № 15. С. 148–152.
10. [Sidenko Y.](#), Kolyshkin O. Використання корекційних технологій в процесі підготовки старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності. *EUREKA: Social and Humanities*. 2020 р. № 4. С. 47–52.

Розділ 5

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Косенко Юрій Миколайович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

kosenkosspu@gmail.com

Вивчення історії у системі навчання і виховання школярів із порушеннями інтелекту відіграє значну роль, впливаючи на розвиток і корекцію психічних процесів, формування і розширення світогляду, виховання патріотичних почуттів, соціально-нормативної поведінки, моральних якостей тощо.

Вітчизняними дослідниками здійснено окремі наукові розвідки та вивчено певні питання пов'язані зі спеціальною дидактикою історії, тому узагальнення робіт присвячених теорії та практиці навчання історії учнів із порушеннями інтелекту в період з 1991 року до сьогодні, на нашу думку, є актуальним і сприятиме ефективному формуванню предметних компетентностей у дітей означеної категорії.

Мета дослідження полягає у ґрунтовному висвітленні проблеми теоретико-методологічного розроблення процесу навчання історії дітей з порушеннями інтелекту та практики навчання цьому предмету школярів зазначеної категорії на сучасному етапі розвитку України.

Виклад основного матеріалу. 24 серпня 1991 року Верховна Рада УРСР ухвалила Акт про проголошення незалежності України. У цей час найбільш актуальним постало завдання заміни програми з історії СРСР у допоміжній школі на національно орієнтовану навчальну програму з історії

України, заміна підручників з історії, розробка нових робочих програм з методики викладання історії розумово відсталим школярам для дефектологічних факультетів педагогічних вузів, створення нових методичних посібників у цій галузі тощо.

Найбільш оперативно спрацювали вчені-дефектологи. У 1991 році колективом науковців (А. Капустін, П. Ковтонюк, Б. Пузанов) було розроблено зміст програми курсу «Методика викладання історії в допоміжній школі» для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів України. Ця програма передбачала висвітлення студентам-дефектологам найбільш важливих проблем навчання історії розумово відсталих школярів та шляхів їх подолання.

Виходячи з актуальності удосконалення змісту історичної освіти, програма визначала пріоритетними такі питання, як формування у дітей із порушеннями інтелекту стійких переконань, заснованих на принципах загальнолюдської моралі, народознавства та героїко-патріотичного виховання. У програмі розглядалася система правового навчання і виховання у допоміжній школі як важливий етап формування соціально зрілої особистості, громадянина правової держави.

Автори програми наголошували на необхідності опанування студентами курсом спеціальної методики навчання історії у допоміжній школі, підкреслювали важливість системи історичної освіти учнів цієї категорії та визначили її складову:

- а) уроки пояснювального читання суспільно-історичного матеріалу;
- б) позакласна виховна робота у молодших і старших класах;
- в) уроки історії.

Структурно програма складалася з орієнтовного розподілу навчального часу на лекційний курс (36 годин), тематику лабораторно-практичних занять (18 годин), додатків та рекомендованої літератури.

За програмою, на лекціях студенти знайомилися з предметом і завданнями курсу, з навчально-виховними і корекційними цілями вивчення

історії, своєрідністю навчання цієї дисципліни школярів, особливостями засвоєння історичних знань учнями допоміжних шкіл. Також студенти отримували знання теоретичних основ організаційно-методичної роботи з історії, враховуючи психічний розвиток учнів. Формували уміння самостійного використання наукової та політичної інформації під час навчання історії школярів з порушеннями інтелекту, виробляли уміння користування першоджерелами і документальними матеріалами на уроках історії.

На лабораторно-практичних заняттях студенти закріплювали теоретичні знання, набуті на лекціях і при вивченні рекомендованої літератури, знайомилися з передовим досвідом вчителів історії, оволодівали навичками спостереження і розробки конспектів уроків історії.

Самостійна робота студентів полягала в аналізі програм, посібників, конспектуванні та реферуванні методичної літератури і першоджерел, виготовленні наочних посібників.

Відповідно до програми, студенти повинні оволодіти основними методами формування у школярів історичних понять, уявлень, аналізу історичних фактів, уміння встановлювати причинно-наслідкові залежності та застосовувати їх у різних формах навчальної і позакласної роботи.

Пізніше, у 1992 році відповідно до змісту програми з методики викладання історії у допоміжній школі, у вищих педагогічних закладах було розроблено А. Капустіним і П. Ковтонюком навчальний посібник для студентів-дефектологів та вчителів допоміжних шкіл «Методика викладання історії». У цій книзі зроблено спробу узагальнення результатів науково-дослідницької роботи науковців та досвіду вчителів-практиків. У ній розкриваються завдання навчання історії, зв'язок навчання історії з іншими навчальними предметами, труднощі та особливості формування історичних і суспільствознавчих понять, висвітлено форми і методи навчання історії з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та потенційних можливостей учнів допоміжної школи. У посібнику стверджувалося, що

навчання історії у допоміжному закладі є дієвим засобом корекції та соціальної адаптації школярів, розкривалися принципи, завдання та форми самостійної та позакласної роботи з історії, їх значення у формуванні історичних знань.

Особливе місце у посібнику займають питання формування соціальної зрілості особистості з порушеннями інтелекту, громадянина правової держави у процесі правового виховання і навчання учнів допоміжної школи та залучення їх до загальнолюдських цінностей.

У додатках навчального посібника А. Капустіна та П. Ковтонюка подається логіко-структурна схема історичного та суспільствознавчого матеріалу, який викладається у допоміжній школі у рамках курсу історії.

У галузі спеціальної педагогіки, Україна отримала у спадок від Радянського Союзу низку проблем, однією з яких було використання, по суті радянських навчальних програм та підручників, перекладених з російської мови. Зрозуміло, вони не сприяли втіленню в життя національної ідеї, вихованню патріотичних почуттів до України, любові до української історії, мови, літератури, поваги до культури, народних традицій і звичаїв.

У перші роки незалежності викладання історії у допоміжних школах відбувалося за старими програмами. Вчителям історії дозволялося користуватися новими програмами загальноосвітніх масових шкіл та вносити певні корективи у зміст курсу історії допоміжних закладів освіти.

Аналогічна ситуація склалася і з підручниками. Радянські підручники з історії СРСР були розроблені на іншій ідеологічній платформі, не відображали історичного минулого України і не враховували національного менталітету українців, тому не підходили для навчання дітей у незалежній Україні. Починаючи з 1992 року у допоміжних школах у якості підручника з історії для 7-9-х класів використовують пробний підручник О. Кучерука «Оповідання з історії України» до початкового курсу з історії України для 5-го класу середньої школи». Цей підручник на багато років став основним у вивченні історії учнями з порушеннями інтелекту 7-9-х класів. Він складався

зі вступу, двох розділів та хронологічного довідника. У вступі автор пояснює дітям значення понять «історія», «літопис», інформує про древній східнослов'янський документ «Повість минулих літ» та його автора Нестора Літописця. Закінчуються слова вступу надією на правдиве відношення до минулого нашої Батьківщини: «... у період, коли Україна була поневолена сильнішими сусідніми державами, було й таке, що окремі факти її історії несправедливо замовчувалися, а то й зумисне викривлялися, а вірні сини України, які боролися за кращу долю своєї Батьківщини, оголошувалися її ворогами. Нині настав час розказати правдиву історію нашого народу, історію України».

Перший розділ «Україна – незалежна держава» складався з трьох параграфів: «Батьківщина – рідна мати», «Наша країна», «Українська держава та її символи» і по суті був пропедевтичним. У цій частині підручника пояснювалося значення слова «Україна», повідомлявся рік першої згадки про Україну в історичних документах, розкривалося поняття «мала Батьківщина», інформувалося про національні символи нашої держави (герб, прапор, гімн), відмічалось значення української мови.

Другий розділ «Сторінки історії України» складався з дев'яти тем, у яких висвітлювалося минуле нашої країни з найдавніших часів до 1991 року.

У кінці підручника О. Кучерука «Оповідання з історії України» було розміщено хронологічний довідник під назвою «Запам'ятайте ці дати». До нього ввійшли найбільш важливі дати з історії України із IX по XXI століття. Розпочинався довідник 988 роком – часом, коли було запроваджено християнство у Київській державі, а закінчувався 1991 роком – датою, коли розпався СРСР та Україну було проголошено незалежною державою.

Підручник О. Кучерука був розроблений у якості посібника до пропедевтичного курсу історії для учнів 5-х класів масової школи і не враховував пізнавальних можливостей школярів з порушеннями інтелекту 7-9-х класів. Навіть для старшокласників тексти цієї книги були складними за змістом і великими за обсягом. Кількість ілюстрацій у ньому була

недостатньою, її розміри були не завжди достатнього формату. Матеріали, у яких висвітлювалися події ХХ століття, супроводжувалися переважно однотипними ілюстраціями – фотографіями. Але у порівнянні з іншими навчальними посібниками, які пропонувалися для 5 класів масової школи, цей підручник найкраще підходив для роботи у допоміжній школі.

У 1996 році вийшла друком перша програма для допоміжної школи «Початковий курс історії України. 7-9 класи». У її створенні взяли участь Г. Плешканівська, В. Ремажевська, С. Попенко і А. Кукура. Структурно програма складалася з пояснювальної записки, переліку розділів і тем для 7-9 класів, вимог до знань і умінь учнів та списку рекомендованої літератури. Програма була адаптована до особливостей розвитку учнів із порушеннями інтелекту і пропонувала викладати навчальний матеріал з історії України у певній системі, з дотриманням історичної хронології.

Групування матеріалу у 7-9 класах здійснювалося за такими розділами: «Україна – незалежна держава», «Україна в далекому минулому», «Київська держава», «Галицько-Волинська держава» (7 клас); «Подорож у козацькі часи», «Немає гірше, як в неволі...» (8 клас); «Від Української Народної Республіки до комуністичної диктатури», «Україна у вогні», «Сучасна Україна», «Основи правових знань» (9 клас).

Основним підходом у вивченні курсу історії у допоміжній школі вважалося пізнання важливих, суттєвих знань вітчизняної історії, які розкривають окремі сторінки історичного процесу та пробуджують в учнів національну самосвідомість та гідність, формують у них громадянську позицію, знайомлять із загальнолюдськими цінностями.

Програма пропонувала вчителям враховувати малодоступність підручника О. Кучерука (навіть для учнів I відділення) та забезпечувати його якомога більшою кількістю коригуючих одиниць. Рекомендувалося вчителям будувати навчальний процес таким чином, щоб діти розв'язували інтелектуальні завдання, постійно узагальнювали вивчений на уроці матеріал і конкретизували суспільно-історичні процеси відповідними подіями.

Необхідно відмітити дидактичні методи, які, на думку авторів програми, є ефективними у роботі з розумово відсталими школярами. Було запропоновано використовувати розповідь вчителя, побудовану за планом підручника, читання тексту підручника та уривків художніх творів, бесіду на уроках історії, роботу з історичним документом та ін. Для унаочнення навчання перевага віддавалася роботі з історичними картинами, портретами, ілюстративним матеріалом, картами, плакатами, діафільмами тощо.

У програмі акцентувалася увага на формуванні вмінь у розумово відсталих дітей локалізувати історичні факти у часі та просторі. Для цього пропонувалося викладати навчальний матеріал не лише у певній хронологічній послідовності, а й давати точне визначення часу виникнення історичної події. Також рекомендувалося активно використовувати карти у навчанні історії: знаходити історико-географічні об'єкти, правильно показувати та коментувати картографічний матеріал.

Вчителям історії пропонувалося застосовувати систематичне повторення вивченого матеріалу у різноманітних видах і формах. Завдяки цьому відбувалося уточнення історичних знань і усвідомлення навчального матеріалу розумово відсталими старшокласниками.

Як бачимо, ця програма була розроблена відповідно до пізнавальних можливостей учнів допоміжної школи. Навчальний матеріал відображав найбільш важливі віхи в історії України, вивчення яких формувало в розумово відсталих школярів загальнолюдські цінності, прилучало їх до надбань національної духовної та матеріальної культури. Програмовий матеріал з розділу «Основи правових знань» знайомив дітей з конституційними правами громадян України, державним устроєм нашої Батьківщини та основами адміністративного та кримінального права, що сприяло вихованню в учнів поваги до закону та виробленню у них соціально-нормативної поведінки.

На початку XXI століття в Україні активізується робота зі створення навчальних підручників з історії для школярів із порушеннями інтелекту. До

цього процесу активно долучилися викладачі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Відповідно до вимог програми з історії України для допоміжної школи у 2000 році було видано підручник для 7-го класу «Оповідання з історії України». Його автори, Г. Плешканівська та А. Слюсаренко, створюючи цей посібник, за мету ставили ознайомити школярів із порушеннями інтелекту з історичним минулим нашої Батьківщини, прилучити дітей цієї категорії до загальнолюдських цінностей і досягнень національної культури.

Розпочинався підручник з вірша В. Сосюри «Любіть Україну» та зі звернення до учнів, у якому описувалися правила роботи з книгою та висловлювалося побажання дітям успішного вивчення історії рідної України.

Структурно підручник з історії складався зі вступу, оповідань про минуле нашої країни із запитаннями і завданнями, текстів для додаткового опрацювання під назвою «Оповідання для позакласного читання», хронологічного довідника «Запам'ятай ці дати», іменного покажчика «Видатні діячі давньої України», тлумачного словника, змісту. Загальна кількість сторінок у підручнику становила 222.

У вступі наголошувалося на тому, що Україна є великою європейською державою зі своїми морями, великими ріками, горами тощо. Відмічалася духовна краса українського народу та велика культурна спадщина наших предків. Цитувався вірш Т. Шевченка «Наша дума, наша пісня не вмре, не загине». У цій частині підручника автори інформували учнів, що вони ознайомляться із історією українського народу від давнини і до сьогодення, дізнаються про видатних діячів, які боролися за свободу та незалежність України, про побут, звичаї, традиції народу. Автори закликали школярів любити, плекати Україну, зміцнювати її могутність, забезпечувати неподільність її території та пам'ятати про тих, хто працював і творив на рідній землі, хто боронив її від ворога та розбудовував Українську державу.

Навчальні тексти з історії висвітлювали події минулого на терені української землі у хронологічній послідовності, від найдавніших часів до

періоду виникнення запорозького козацтва. Підручник містив 13 розділів: «Одна в нас мати – Україна», «Україна в далекому минулому», «Східнослов'янські племена», «Виникнення Київської держави», «Розквіт Київської держави в XI столітті», «Київська держава за Володимира Мономаха», «Київська держава IX-XII століть», «Культура Київської держави», «Занепад Київської держави», «Галицько-Волинська держава», «Українські землі у складі Литовської держави», «Початок панування в Україні Речі Посполитої», «Виникнення українського козацтва». Кожний розділ вміщував близько 3-5 оповідань. Деякі розділи склалися з одного (оповідання «Ярослав Мудрий» у розділі «Розквіт Київської держави в XI столітті») або двох оповідань (оповідання «Найдавніше життя на українських землях» і «Кочівники на території України» з розділу «Україна в далекому минулому»).

Необхідно відмітити, що оповідання з історії для учнів із порушеннями інтелекту 7 класу були невеликі за обсягом та написані простою мовою. Майже кожне оповідання супроводжувалося ілюстраціями (фотографіями, малюнками, портретами, картинами, гравюрами) тощо. Хронологічний матеріал вводився поступово.

На нашу думку, цей підручник мав деякі недоліки, а саме: відсутність нумерації оповідань параграфами, що ускладнювало орієнтацію дітей у навчально-методичному апараті підручника. Розміри деяких ілюстрацій були не чіткими чи недостатнього формату, чорно-біле забарвлення більшої частини ілюстративних джерел, запитання і завдання у кінці навчальних текстів були переважно репродуктивного характеру, кількість завдань практичного спрямування була мізерною, обсяг деяких оповідань досягав 4-5 сторінок, простежувалася мала кількість історичних карт і схем (дві) тощо.

Підручник «Оповідання з історії України» також вміщував таку частину, як «Оповідання для позакласного читання», що давало змогу учням із порушеннями інтелекту з більш вищими пізнавальними можливостями, ніж у решти однокласників, додатково, більш глибоко знайомитися з

минулим країни. Цей матеріал, за задумом авторів, також міг використовуватися вчителями історії у позаурочній роботі, при проведенні історичних годин, вікторин та заходів подібного типу, для самостійної роботи школярів та ін.

У змістовому плані додаткові тексти висвітлювали життя і діяльність провідних історичних діячів середньовічної історії України (князів Аскольда, Діра, Олега, Ігоря, княгині Ольги, Святослава Хороброго, Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха, останніх київських князів, перших галицьких князів, Данила Галицького та його спадкоємців тощо).

Велике значення мала така частина підручника, як хронологічний довідник. По суті, це був орієнтир для вчителя, які основні дати учні повинні усвідомити протягом вивчення історії у 7-му класі. Першою датою у довіднику було V століття – час заснування Києва, а останньою, 1615 рік – заснування Київського Богоявленського братства та школи.

Закінчувався підручник іменним покажчиком та тлумачним довідником. Іменний покажчик стосувався переважно київських і галицько-волинських князів та деяких представників тогочасної науки та релігії (Нестора – монаха Києво-Печерської лаври, автора літопису та Іларіона – митрополита Київської держави, автора «Слова про закон і благодать»), військових діячів (воєвода Дмитро – керівник оборони Києва у 1240 році, Кирило Кожум'яка – літописний воїн-герой, переможець у двобої з половецьким богатирем).

Тлумачний словник розкривав семикласникам із порушеннями інтелекту значення невідомих чи маловідомих слів, архаїзмів, історизмів, які зустрічалися у текстах підручника.

У цілому підручник Г. Плешканівської та А. Слюсаренка «Оповідання з історії України» відіграв велике значення у справі формування суспільно-історичних понять і знань про минуле українського народу у розумово відсталих учнів. Цей посібник був першим в Україні підручником з історії

для учнів допоміжної школи і був розрахований саме на розумові здібності школярів цієї категорії та відповідав навчальній програмі з історії для допоміжних шкіл.

У 2002 році вийшов друком підручник Г. Плешканівської «Оповідання з історії України» для 8-го класу допоміжної школи. Структурно цей посібник складався з навчальних текстів, оповідань для позакласного читання, покажчика історико-географічних назв українських земель у XIII-XVIII століттях, хронологічного довідника та тлумачного словника. Загальна кількість сторінок у підручнику становила 327.

У змістовому аспекті навчальні тексти висвітлювали події минулого України з кінця XV – до початку XX століть. Цей матеріал поділявся на такі розділи: «Виникнення українського козацтва», «Козаки виборюють волю України», «Гетьманщина», «Кінець козацтва», «Життя в Україні за козацьких часів», «Народний рух за козаччини», «Культура козацької України», «Славні імена», «Під владою Росії та Австро-Угорщини», «Зміни в житті України», «Український національний рух», «Культурне життя в Україні».

У оповіданнях для позакласного читання переважно висвітлювалася діяльність козацьких ватажків (Криштоф Косинський, Северин Наливайко) та українських гетьманів (Петро Сагайдачний, Богдан Хмельницький, Петро Дорошенко, Іван Мазепа, Данило Апостол, Кирило Розумовський та інші). У цьому розділі були теми, присвячені звичаям і традиціям запорожців, їх боротьбі з ворогами, окремим битвам періоду Визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького, зруйнуванню Січі та подальшій долі запорожців, гайдамацькому руху тощо.

Щодо покажчика історико-географічних назв українських земель, то в підручнику були розкриті у алфавітному порядку всі етнографічні регіони сучасної України, їх назви у період з XIII по XVIII століття.

Хронологічний довідник висвітлював найбільш важливі події курсу історії за 8-й клас. Розпочинався довідник козацько-селянським повстанням

під проводом Криштофа Косинського (1591-1593 р. р.), а закінчувався революційними подіями 1905 року у Російській імперії.

У тлумачному словнику розкривалося значення невідомих чи маловідомих слів, архаїзмів, історизмів, які зустрічалися у текстах підручника.

У цей період у галузі формування історичних понять на основі використання корекційно-розвивальних функцій наочності, активно продовжував власні дослідження А. Капустін. Проаналізувавши результати експериментів Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, О. Леонтьєва, Л. Рубінштейна, вчений приходить до висновків, що формування наукових понять знаходиться у прямій залежності від врахування специфіки особливостей дитячого мислення. Процес розвитку понять або значення слів потребують розвитку низки функцій, таких як: довільна увага, логічна пам'ять, абстракція, порівняння тощо.

Науковець наголошував на недопустимості надмірного захоплення наочністю. На думку автора, оперуючи виключно конкретними та наочними уявленнями, школа гальмує й ускладнює розвиток абстрактного мислення, функції якого у поведінці розумово відсталої дитини не можуть бути замінені ніякими наочними прийомами. З іншого боку, автор наголошував на шкоді лише вербального навчання, коли слова не пов'язуються в свідомості дитини з його конкретним змістом.

На переконання А. Капустіна, правильне розуміння ролі наочності в навчанні розумово відсталої дитини полягає не в абсолютизації цього принципу і не в його ігноруванні, а в забезпеченні поєднання візуального сприймання, активного мислення і мовної діяльності учнів у процесі роботи з наочним матеріалом. При такому показі наочність органічно вливається і розчиняється в процесі пізнання і, залишаючись на його вершині, виконує функцію конкретизації сформованих узагальнених історичних знань.

У роки незалежності до проблеми підвищення ефективності викладання історії розумово відсталим учням почали долучатися вчителі-

практики. У засобах масової інформації В. Василюк та І. Русіна вводять читачів у історичний екскурс формування знань про минуле в осіб із порушеннями інтелекту. Педагоги коротко описали стан методики навчання історії у спеціальних навчальних закладах у три історичні періоди: до революції 1917 року, у сталінські часи та 70-80-ті роки ХХ століття. Автори наголошували на важливості елементарних правових знань у старшокласників із порушеннями інтелекту, у їх подальшій соціалізації та запропонували до використання у спеціальних навчальних закладах план-конспект уроку історії у 9-му класі на тему «Президент України – глава держави».

Значний дидактичний ефект в Україні мав навчально-методичний посібник «Методика викладання історії в допоміжній школі», укладачами якого були Н. Гіренко, В. Липа та Ю. Гришин. Цей посібник був надрукований у 2010 році та розраховувався на студентів-дефектологів. У ньому ґрунтовно висвітлено загальні питання спеціальної методики навчання історії: предмет і завдання курсу, зв'язок дисципліни із іншими педагогічними науками, методи дослідження спеціальної методики викладання історії тощо.

У праці детально висвітлено методи навчання історії у спеціальній школі. Розкрито особливості застосування методів усного повідомлення історичного матеріалу (розповіді, опису, пояснення, бесіди), методів роботи з друкованими текстами (підручником, історичними документами, періодичною пресою, художньою літературою), методів наочного навчання (робота з навчальною картиною, ілюстраціями підручника, умовно-графічною наочністю, технічними засобами навчання).

Упорядники приділили значну увагу уроку історії у спеціальній школі. Ними описано вимоги до уроків історії та їх типи у спеціальній школі. Наведено рекомендації з розвитку історичного словника у школярів із порушеннями інтелекту. Висвітлено етапи підготовки вчителя до уроків

історії, наведено схему складання плану-конспекту уроку історії у спеціальній школі.

У 2011 році вийшло друком декілька робіт, які позитивно вплинули на розвиток спеціальної методики навчання історії. Зокрема, І. Рудзевич присвятила своє дослідження визначенню ролі та місця художньої літератури у навчанні історії України в спеціальній школі. Автор відмічала уповільненість, вузькість, фрагментарність і малу продуктивність сприйняття в учнів з порушеннями інтелекту. Вона підкреслювала, що історичний факт потрібно наближувати до свідомості дитини через конкретність, образність, емоційність. На думку вченої, уява учнів про історичні події, які вивчаються, під впливом художніх образів стають повнішими, хід історичного процесу постає перед школярами не у вигляді голих абстракцій та узагальнень, а в яскравому емоційному зображенні. Картини минулого викликають у дітей різні почуття: переживання, співчуття, ненависть, захоплення, а героїчні образи впливають на формування ідеалів, поведінки. За даними І. Рудзевич, якщо уривки з художніх творів підібрані правильно, то вони надають вчителю історії велику допомогу у розв'язанні навчально-виховних завдань.

Науковець умовно поділяла літературу на дві великі групи:

- 1) літературні джерела епохи, яка вивчається;
- 2) історична белетристика.

За автором, до першої групи належать джерела, автори яких були безпосередніми учасниками чи свідками історичних подій. І. Рудзевич класифікує їх як документи, пояснюючи це тим, що існують такі періоди історії, про які можна дізнатися лише із літературних пам'яток (наприклад, «Слово о полку Ігоревім»). Вчена рекомендує використовувати такі матеріали, але за умови попереднього опрацювання (вчитель повинен заздалегідь підібрати потрібні частини з тексту) та роботи лише з адаптованими фрагментами тексту.

І. Рудзевич рекомендує активно використовувати на уроках історії фольклорний матеріал: думи, історичні пісні, прислів'я, приказки. Робота з

такими матеріалами, на переконання вченої, сприяє формуванню таких важливих рис у дітей із порушеннями інтелекту, як доброчинність, хоробрість, відважність, гостинність, щедрість, працелюбність тощо. Такий вид діяльності сприяє кращому усвідомленню історичного та літературного матеріалу, вихованню інтересу до предмету, корекції мислення, пам'яті, мовлення.

Працюючи з другою групою літератури (історичні романи, повісті, драми), науковець рекомендує вчителям завжди пам'ятати про недопустимість перевантаження своєї розповіді літературними образами.

І. Рудзевич наголошувала на тому, що твори на історичну тематику можуть використовуватися на уроках, у позакласній роботі з предмету, під час самостійного опрацювання учнями літератури. На думку вченої, застосування художньої літератури на уроках історії допомагає:

- сформуванню в учнів світогляд і повніше розкрити основні теоретичні поняття курсу;
- глибше та конкретніше викласти зміст програмового матеріалу;
- розв'язати низку загальноосвітніх, виховних і корекційних завдань;
- сприяти кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу;
- підвищити емоційний вплив розповіді вчителя на учнів.

У 2011 році була опублікована робота О. Ляшенка «Щодо питання про експериментальну програму до курсу «Основи правових знань» в допоміжній школі». Автор акцентує увагу на важливості правового виховання учнів із порушеннями інтелекту, як засобу попередження та корекції девіантної (асоціальної) та делінквентної (протиправної) поведінки дітей та молоді. Науковець стверджує, що виховання навичок і звичок норм права є важливим фактором корекції і компенсації дефекту та сприяє кращій підготовці випускників спеціальних шкіл до успішної соціалізації.

Вчений підкреслює, що діти із порушеннями інтелекту навіть тоді, коли мають певну суму морально-правових знань і вмінь, не здатні самостійно застосовувати їх на практиці в нових ситуаціях. У деяких

випадках поведінка дитини з порушеннями інтелекту буває неадекватною ситуації і може вступати в протиріччя з тими поведінковими нормами, які були сформовані в неї.

У праці наголошується на змінах, яких зазнала спеціальна школа після проголошення Україною незалежності. На думку вченого, стрижнем формування правосвідомості в дітей із порушеннями інтелекту став розділ «Основи правових знань» у курсі історії.

Аналіз існуючої програми з історії України О. Ляшенком, дає підстави автору стверджувати, що програма з основ правових знань для спеціальної школи є не що інше, як скорочений перелік тем з програми «Основи правознавства», розробленої для масової школи. Тому вчений не знаходить уроків на корекцію та систематизацію й узагальнення знань, не знаходить годин, виділених на практичне застосування засвоєних знань і вмінь учнями. Правові знання на уроках, на переконання дослідника, носять інформаційний характер. Програма перенасичена другорядним навчальним матеріалом і мало пов'язана з життєвими ситуаціями. На думку автора, існуюча програма переобтяжена питаннями конституційного права і державного устрою України. З визначених програмою 23 тем на зазначені галузі права виділено 8 годин. Також відсутній підручник з курсу «Основи правових знань» для спеціальних навчальних закладів.

О. Ляшенко зазначає, що вищеперераховані факти значно зменшують можливості школярів із порушеннями інтелекту в оволодінні життєво необхідними для подальшої адаптації правовими знаннями, тому науковцем було розроблено експериментальну програму з правового виховання учнів спеціальної школи на основі: оптимального поєднання форм організації навчальної та позакласної виховної діяльності; максимального врахування психологічних особливостей дітей з вадами інтелектуального розвитку; демократизації, забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у структурі організації діяльності; органічного зв'язку змісту правового навчання та

виховання з реальними ситуаціями соціально-правової поведінки людини; усвідомленості та добровільності.

Автор наголошує, що при складанні програми він виходив з тих міркувань, що обсяг правових знань учнів із порушеннями інтелекту повинен охоплювати лише той мінімум, який їм буде необхідним після закінчення школи. Наприклад, вчений підкреслює, що при вивченні кримінального права школярам не треба знати стадії злочину, поняття та ознаки його складу. Також не потрібно знайомити таких дітей з фінансовим, земельним правом, підприємницькою діяльністю тощо.

У 2015 році виходить друком робота Н. Гіренко «Особливості роботи з друкованим текстом на уроках історії у спеціальній школі» у якій вчена дослідила особливості сприйняття історичного матеріалу учнями з обмеженими можливостями у процесі роботи з друкованими текстами. Автором було встановлено, що навіть у старших класах, школярі із порушеннями інтелекту сприймають зміст історичних текстів переважно як послідовність конкретних ситуацій, не пов'язаних між собою. Одержані результати експериментальної роботи дозволили Н. Гіренко диференціювати школярів на декілька груп за таким чинником, як особливість та своєрідність засвоєння ними історичного матеріалу.

До першої групи (І рівень) ввійшли школярі, які добре засвоїли тему уроку за розповіддю вчителя та прочитаним текстом. Їх відповіді були повними, правильними і конкретними. Учні логічно викладали власні думки. Під час роботи з підручником учні правильно виконували завдання, активно складали план-орієнтир, проявляли самостійність та ініціативність. Діти правильно і послідовно переказували навчальний текст (уривок). Ця група склала 20,8 % учнів.

До другої групи належали учні, які на уроці могли засвоїти більшість навчального матеріалу, але їхні знання були обмеженими і не завжди точними. Ця категорія школярів була пасивною при складанні плану-орієнтиру, а переказ у їхньому виконанні не мав достатньої інформації – не

всі пункти плану були висвітлені. На переконання автора, найслабшим місцем було те, що учні не могли зробити досконалих висновків у ході переказу, не могли встановити причинні залежності та логічну послідовність подій. До цієї групи автором було віднесено 42,75 % дітей.

Для третьої групи було характерним те, що учні майже не володіли навчальним матеріалом, який відображав історичні факти та події. Школярі цієї групи не змогли у відведений час прочитати текст підручника, були пасивними при складанні плану-орієнтиру та не змогли скласти розповідь за ним. До цієї групи автором було віднесено 36,45 % школярів.

Н. Гіренко прийшла до висновку, що учні із порушеннями інтелекту в процесі вивчення курсу історії у спеціальній школі орієнтуються у навчальному матеріалі, розуміють логіку подій, вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами.

Складнощі, які зазнають учні цієї категорії пов'язані з примітивним рівнем оволодіння логічним апаратом (сформованості прийому порівняння, аналізу, абстрагування, узагальнення) та недостатнім розвитком причинного мислення.

При роботі з друкованим текстом старшокласники із порушеннями інтелекту можуть засвоїти прочитаний текст, пригадати його послідовність, за допомогою вчителя скласти план-орієнтир. З опорою на цей план, учні здатні робити висновки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Певні труднощі під час роботи з навчальним текстом у дітей із порушеннями інтелекту викликає власна оцінка історичних подій, розуміння його розвитку та наслідків. Не завжди учні встигають опрацювати друкований матеріал у відведений час.

На думку Н. А. Гіренко, ефективне засвоєння історичного матеріалу учнями значною мірою залежить від тих педагогічних заходів, методів та прийомів, що забезпечують якісне засвоєння історичного матеріалу на уроках у спеціальній школі.

Досліджуючи питання розвитку спеціальної методики навчання історії на сучасному етапі її розвитку в Україні, варто зазначити, що активну участь у обговоренні актуальних проблем викладання цього предмету школярам із порушеннями інтелекту та популяризації ефективних прийомів і засобів навчання беруть вчителі історії спеціальних шкіл. Цей процес розпочався на сторінках журналу «Дефектологія», активно продовжується на шпальтах журналу «Дефектолог» і науково-методичних збірників педагогічних університетів. Зокрема, у збірнику наукових праць Донбаського державного педагогічного університету розміщена стаття Л. Свинар «Використання проектних технологій на уроках історії у спеціальній школі».

Вчитель аргументує можливість впровадження технології проектів під час вивчення історії учнями спеціальних шкіл тим, що вона позитивно впливає на різні сфери педагогічної діяльності. Автор підкреслював значення формування в учнів із порушеннями інтелекту в шкільному віці низки ціннісних установок, особистісних якостей і відносин. На переконання педагога, у випадку ігнорування зазначених показників, відбувається порушення спадковості між етапами розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів, тому значна частини дітей не досягне бажаних результатів у проектній діяльності.

За даними Л. Свинар, у проектній діяльності характер взаємодії вчителя й учнів принципово відрізняється у порівнянні з традиційним навчанням. Зокрема, педагог допомагає учню визначити мету навчальної діяльності; вчитель рекомендує джерела отримання інформації, а школяр відкриває нові знання або способи діяльності; педагог пропонує можливі форми роботи, а дитина експериментує; вчитель сприяє прогнозуванню результатів навчальної діяльності, а учень вибирає шляхи розв'язання; педагог виступає партнером школяра, а учень суб'єктом навчальної діяльності; вчитель допомагає оцінити отриманий результат, виявити недоліки, а дитина несе відповідальність за власну навчальну діяльність.

Важливого значення формуванню історичних знань у школярів із порушеннями інтелекту надавала педагог-практик Л. Деніщич. Вчитель наголошувала на використанні таких етапів-кроків у навчанні дітей цієї категорії:

а) полюбити дітей такими, якими вони є. На думку педагога, кожна дитина – це окремий світ зі своїми задатками, почуттями, розуміннями. Завдання вчителя – спрямовувати та розвивати природні здібності учнів.

б) врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів з порушеннями інтелекту. На переконання вчителя, підлітків приваблює образ власного «Я» із притаманними зовнішніми й внутрішніми ознаками. Одним із основних важелів є завоювання авторитету серед учнів.

в) зосередження уваги учнів на роботі під час уроку історії. Для цього вчителю потрібно розвивати інтерес дітей до цього предмета. За автором, це можливе лише у тому випадку, коли вчитель сам любить предмет, який викладає, розповідаючи історичний матеріал душею, передаючи емоції інтонацією, жестами.

Л. Деніщич наголошує на тому, що в умовах спеціальної школи один метод не може бути провідним протягом усього уроку історії. Саме методи й прийоми навчання, поєднуючись один з одним, повинні змінюватися, забезпечуючи різноманітність навчальних видів діяльності учнів. За такого підходу здійснюється реалізація словесних, наочних і практичних методів навчання історії, що сприяє кращому засвоєнню дітьми навчального матеріалу.

У роботі підкреслюється значення фізкультхвилинок на уроці історії. Вчитель це пов'язує із складністю сприймання учнями історичного матеріалу, розсіяністю у них уваги та короткочасністю пам'яті. Головним завданням уроків історії, на думку Л. Деніщич, є тренування зорової та слухової пам'яті, адже школярам доводиться часто оперувати датами, іменами історичних постатей, подіями, фактами, поняттями.

Педагог пропонує активно використовувати на уроці історії рольові ігри. Автор відмічає таку властивість учнів, як уявляти себе у ролі князів, імператорів, магнатів, селян тощо. Під час гри діти перевтілюються в образи історичних персонажів, передаючи їхні переживання, емоції, способи життя. На переконання вчителя, відбувається внутрішня переробка інформації учнями, що дає підстави дітям робити власні висновки.

Крім рольової гри, Л. Деніщич акцентує увагу на дієвості у спеціальній школі на уроках історії таких дидактичних методів та прийомів, як бесіда, демонстрація, багаторазове повторення, використання кінофрагментів, документальних роликів, обговорення.

Варто підкреслити, що в роки незалежності України все частішають випадки публікацій у спеціалізованих виданнях вчителями план-конспектів уроків історії (В. Василюк «Президент України – глава держави» (9 клас), О. Мінько «Виникнення та зростання Київської держави» (7 клас)).

Висновки і перспективи подальших розробок. Таким чином, у роки самостійного розвитку України було продовжено започатковані ще у СРСР традиції та дослідження з пошуку ефективних засобів, форм, методів, прийомів навчання історії учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Протягом нетривалого часу у державі було розроблено зміст курсу історії України для спеціальної школи, який відображався у програмі з історії для 7-9 класів, підручниках з історії для 7-х і 8-х класів спеціальних навчальних закладів, методичних посібниках для вчителів історії спеціальних шкіл та студентів дефектологічних факультетів педагогічних університетів.

Значний внесок у розбудову спеціальної методики навчання історії дітей із порушеннями інтелекту на сучасному етапі її розвитку належить Н. Гіренко, А. Капустіну, П. Ковтонюку, А. Кукурі, О. Ляшенко, Г. Плешканівській, С. Попенко, В. Ремажевській, І. Рудзевич, А. Слюсаренку та іншим.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Ю. М. Косенко, В. С. Бугрій, «Розвиток теорії та практики навчання історії розумово відсталих дітей в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століть)», *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, Вип. 11, с. 37-43, 2016.
2. Ю. М. Косенко, «Суспільствознавча освіта учнів з інтелектуальними порушеннями : сутність поняття, зміст, структура», *Humanitarium*, – Том 42, Вип. 2, с. 74-83, 2018.
3. Ю. М. Косенко, «Еволюція шкільного суспільствознавства на сучасному етапі розвитку національної освіти», *Інноваційна педагогіка*, Вип. 14, Том. 2, с. 60-63, 2019.
4. Ю. М. Косенко, «Становлення та розвиток шкільної суспільствознавчої освіти в Україні (друга половина ХІХ – середина ХХ століть)», *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 64, Т. 2, с. 5-9, 2019.
5. Ю. М. Косенко, «Підвищення ефективності навчання історії учнів із порушеннями інтелектуального розвитку», *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія*, Суми, Україна: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019.
6. Ю. М. Косенко, «Розвиток шкільного суспільствознавства в Україні з середини 30-х до початку 60-х років ХХ століття», *Virtus*, № 35, с. 126-130, 2019.
7. Y. Kosenko, A. Kyryliuk, I. Ionova, «Social integration of young people with disabilities to educational space and public life of Ukraine: state, problems and prospects», *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, № 7, с. 3-14, 2019.
8. Ю. М. Косенко, «Стан шкільної суспільствознавчої освіти в Україні в 60-х – 90-х роках ХХ століття», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*, Вип. 72, Т. 1, с. 249-253, 2020.
9. Ю. М. Косенко, «Розвиток правової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні з початку ХХ століття до 1991 року», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Серія : соціально-педагогічна*, Вип. XXXIV, с. 102-112, 2020.
10. Ю. М. Косенко, О. В. Боряк, О. М. Король, «Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 77, № 3, с. 76-89, 2020.

Розділ 6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Чобанян Анна Варужанівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

chobanian_anna@ukr.net

Сучасний етап розвитку нашої держави відзначається тенденцією зростання суспільної толерантності до особистості з порушеннями розвитку, що зумовлює посилення запиту громадськості до психологічної науки щодо пошуку ефективних шляхів соціальної адаптації дітей такої категорії відповідно до вимог суспільства. Особливо гостро ця проблема постає на перехідних етапах онтогенезу, що характеризуються появою нових соціальних умов розвитку, до яких дитина має адаптуватися. Найбільш складним у цьому плані є перехід від дошкілля до школи, адже саме від сформованості у дитини готовності до навчання в школі залежить якість її освіти загалом. На цьому тлі надзвичайно вразливою є категорія старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, особливо помірною ступеня, позаяк, їхнє основне ураження унеможливує природний процес самостійного напрацювання моделей поведінки, що забезпечують їхнє ефективне адаптування до умов шкільного навчання як нової соціальної ситуації розвитку. Звідси виникає потреба в розробленні й упровадженні дієвої системи психологічного супроводу, що забезпечуватиме розвиток і формування механізмів адаптування старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку до подальшого шкільного навчання.

Теоретико-методичні засади організації психологічного супроводу дітей із порушеннями розвитку представлені в роботах низки вчених (О. Василькової, Л. Гречко, Є. Клопоти, В. Кобильченка, О. Мамічевої, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Хохліної та ін.). Утім, специфіка реалізації психологічного супроводу стосовно різних категорій дітей із порушеннями розвитку розкрита в дослідженнях порівняно нерівнозначно. Зокрема, це питання вивчалось з урахуванням специфіки розвитку категорії дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Калініна, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.); порушеннями зору (В. Кобильченко, Є. Клопота, Т. Костенко та ін.); синдромом Дауна (Г. Міненко, Г. Соколова та ін.). Водночас специфіка реалізації психологічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня не виступала предметом окремих досліджень.

Теоретичний аналіз проблеми психологічного супроводу дітей із порушеннями розвитку засвідчує, що більшість досліджень, виконаних у цьому напрямі, зосереджувалися на категорії школярів (Є. Клопота, Г. Соколова, Г. Нікуліна), переважно підлітків (Л. Макарчук, Н. Макарчук, О. Орлов та ін.), а категорія дошкільників у цьому плані досі залишається недостатньо вивченою.

Окремі питання проблеми адаптування дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку побіжно представлені в окремих дослідженнях, зокрема: формування соціальних умінь і навичок (І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Г. Мерсіянова, В. Синьов, С. Трикоз, О. Чеботарьова, S. Vochner, F. Campbell та ін.); формування соціальних уявлень і розвиток елементарних навичок планування й контролю (Л. Вавіна, О. Гаврилов, Ю. Галецька, Г. Дульнєв, Л. Занков, І. Татяничикова, О. Хохліна та ін.); соціальна адаптація до життя в умовах соціального довкілля (О. Маллер, М. Пішчек, Л. Шипіцина, G. Cartwright та ін.). Утім, ці дослідження виконано на різному методологічному підґрунті, що не дозволяє лише на основі результатів теоретичного аналізу проблеми розробити комплексну систему психологічного

супроводу старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Розділ до звіту написано у межах теми наукової міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації наукової теми: 0116 U 00895).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня під час підготовки їх до навчання в школі.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що поняття «психологічний супровід» трактується вченими достатньо розмаїто, зокрема як: недирективна форма надання психологічної допомоги, спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості (Ю. Слюсарєв та ін.); модель організації психологічної служби в освіті (М. Бітянова та ін.); система організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів для педагогів, учнів, адміністрації та батьків, спрямованих на створення оптимальних умов для функціонування освітньої установи, що дає можливість самореалізації особистості (Т. Янічева та ін.); комплекс заходів, спрямованих на соціально-психологічне вивчення, психофізіологічне обстеження осіб, корекцію когнітивного стану в процесі навчання з метою підвищення ефективності навчальної діяльності з урахуванням психофізіологічних якостей та особистісних властивостей (Т. Медведєва та ін.).

Водночас, незважаючи на відмінності в поглядах учених на це поняття, загальним для них є позиція про те, що психологічний супровід має вирішувати ключові труднощі, що виникають в особистості у певних умовах: під час професійної діяльності (Е. Зеєр, Е. Симанюк, І. Кон та ін.); перебуваючи в складних життєвих обставинах (Л.-О. Андріїшин,

А. Гнезділов, Н. Осухова, Л. Сафонова та ін.); у процесі онтогенезу під час вирішення труднощів психосоціального розвитку дитини на різних вікових етапах (Л. Гречко, І. Мамайчук та ін.). Утім констатовано, що найменш дослідженим аспектом проблеми є специфіка здійснення психологічного супроводу щодо вирішення завдань розвитку дитини на різних етапах онтогенезу.

Установлено, що проблема психологічного супроводу розвитку дітей різного віку представлена порівняно неоднаково. Так, найбільш дослідженою категорією в цьому плані є підлітки (Т. Калініна, В. Кобильченко, Г. Соколова та ін.). Вивчення цієї проблеми в контексті вікової динаміки розвитку дошкільників представлено лише поодинокими дослідженнями (І. Кузава, Г. Кукуруза та ін.).

Специфіка психосоціального розвитку в дошкільному віці представлена в роботах Л. Божович, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, О. Кононко, М. Лісіної та інших. Учені (Л. Венгер, Д. Ельконін, А. Запорожець, Л. Обухова та ін.) цей етап вікового розвитку поділяють на дві стадії – молодшого та старшого дошкільного віку, у кожній з яких існує якісна специфіка завдань та новоутворень, що мають сформуватися у відповідний період розвитку. Якщо в межах молодшого дошкільного віку має сформуватися прагнення до спілкування з однолітками й дорослими (це є підґрунтям для розвитку у дітей навичок спільної гри та опанування ними способами взаємодії з однолітками, формування знань про особливості поведінки з людьми різного віку), то в межах старшого дошкільного віку в дитини поряд з цим має сформуватися й готовність до навчання в школі.

Загалом готовність до навчання представлена спектром психологічної, соціальної, фізичної готовностей (О. Анастасі, Л. Божович, І. Любарська, І. Шванцар, Н. Черепаня та ін.), спільне функціонування яких забезпечує успішність адаптації дитини до нових умов. Особливої значущості набуває в цей віковий період формування соціальної готовності до навчання в школі (Г. Абрамова, А. Богущ, В. Мухіна та ін.), що забезпечує ефективність

встановлення та налагодження міжособистісних взаємин дитини в адаптаційний період початкового навчання.

За результатами теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження визначено зміст поняття «соціальна готовність до навчання в школі» як сформованість здатності до прийняття нової соціальної позиції – школяра, що обумовлена формуванням ставлення дитини до самої себе, дорослих, однолітків як суб'єктів освітнього простору й виявляється у здатності взаємодіяти з ними відповідно до ситуації. Основу структури соціальної готовності до навчання в школі складають два компоненти/компетентності: комунікативна та соціальна (див. рис. 6.1).

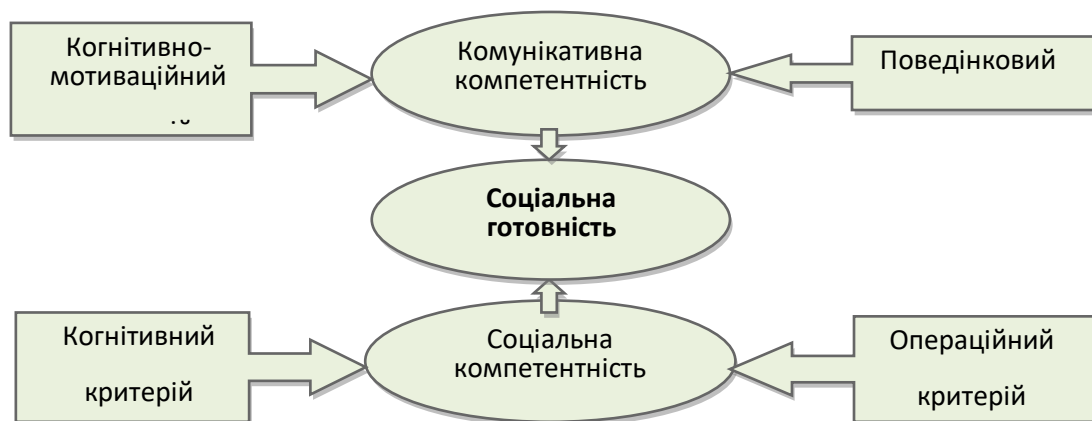


Рис. 6.1. Модель соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку

На основі визначених теоретико-методичних засад психологічного супроводу обґрунтовано модель його організації стосовно дітей старшого дошкільного віку, що містить такі складові психологічного супроводу, як: наукову (наукові підходи, принципи, функції), цільову (мета, завдання), організаційно-процесуальну (експериментальні моделі, умови, форми, методи, етапи), результативну (проміжний результат, загальний результат) (див. рис. 6.2).

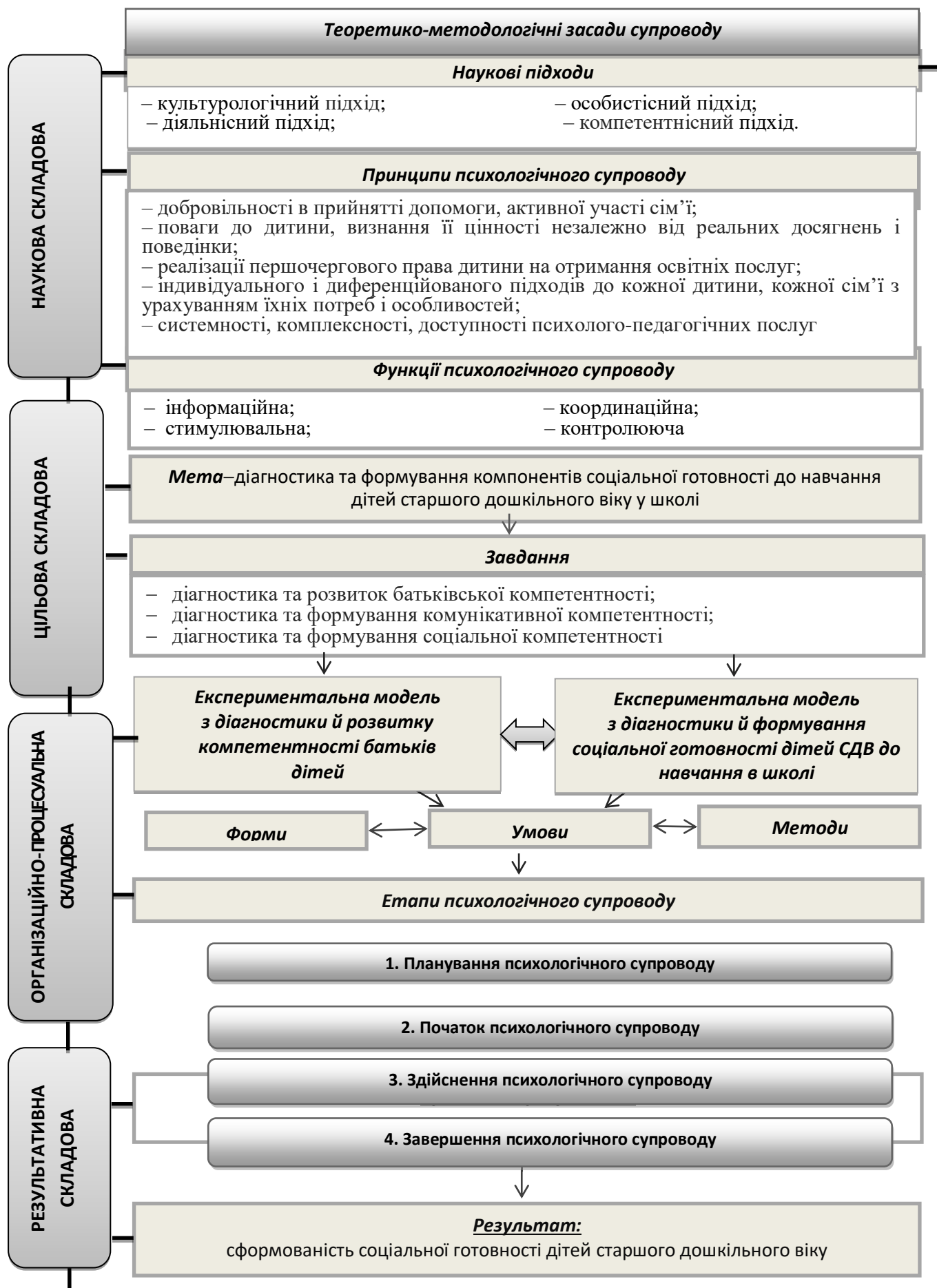


Рис. 6.2. Модель психологічного супроводу старших дошкільників щодо формування соціальної готовності до навчання

У процесі проведення дослідження з'ясовано, що, на відміну від однолітків без порушень інтелектуального розвитку, соціальна готовність до навчання у школі яких може формуватися у природних умовах, у дошкільників із порушеннями інтелекту ця готовність може бути сформована лише за умови спеціально організованого впливу (Л. Баряєва, О. Гаврилов, А. Герсамія, Г. Дульнєв, С. Забрамна, Т. Ісаєва, В. Ліпакова, Н. Лур'є, М. Матвєєва, О. Маллер, М. Певзнер, В. Синьов, О. Хохліна, Г. Цикото, Я. Юділевич та ін.).

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дозволив дійти до висновку, що у процесі розроблення практичних рекомендацій щодо психологічного супроводу розвитку дітей із порушеннями інтелекту помірного ступеня слід враховувати своєрідні особливості їхнього розвитку. Ці особливості було визначено на основі узагальнення результатів досліджень низки науковців (О. Баєнська, А. Висоцька, М. Монтесорі, А. Обухівська, Л. Фомічова, М. Савченко, Е. Сеген, О. Стребелева та ін.). Вони стверджують, що діти з порушеннями інтелекту помірного ступеня відчують значні труднощі в накопиченні та трансляції соціального досвіду.

Відомо, що по мірі зростання відбуваються значні зміни у системі взаємин батьки – дитина з типовим розвитком і зростає автономія дитини. Втім В. Вишневський, О. Гаврилов, А. Душка, В. Кан-Калік, Р. Майрамян, В. Ткачова, Л. Шипіцина та ін. підкреслювали переважно сталий характер зв'язку між дітьми із порушеннями інтелекту помірного ступеня та їх батьками на різних етапах онтогенезу, на відміну від системи взаємин батьки – дитина з типовим розвитком. Це також є типовою особливістю їхнього розвитку, яка зумовлює посилення значимості ролі батьків, зокрема як прикладів для наслідування їх соціальної поведінки та як учасників процесу формування у дітей соціальної готовності до навчання в школі.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження (О. Василькова, Л.Гречко, Є. Клопота, В. Кобильченко, О. Мамічева, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, Г. Соколова, Н. Софій, О. Хохліна та ін.) дає підстави констатувати відсутність практичної програми психологічного супроводу, реалізація якої б враховувала не лише специфіку розвитку дитини в старшому дошкільному віці, а й особливості її розвитку з урахуванням своєрідності порушення інтелекту помірною ступеня.

Отже, теоретичний аналіз дає підстави констатувати, що проблема психологічного супроводу є недостатньо розробленою в спеціальній психології; встановлено, що організація психологічного супроводу має відповідати специфіці особистості тієї категорії, на допомогу якій він спрямований, що обґрунтовує доцільність емпіричного виявлення особливостей сформованості в дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня основного утворення старшого дошкільного віку – соціальної готовності до навчання в школі.

Вивчення специфіки соціальної готовності до навчання в школі дітей із ППР ПС здійснювалося покомпонентно (соціальна й комунікативна компетентності) з урахуванням порівняльного принципу шляхом співставлення їх результатів із показниками дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (ЛС).

За результатами емпіричного дослідження виявлено *специфіку комунікативної компетентності* дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, що конкретизується станом сформованості її критеріїв. У дітей із ППР ПС спостерігається абсолютна несформованість комунікативної компетентності (нульовий рівень у 52,8 % $\varphi^*=1,92$ при $p \leq 0,02$) як в цілому, так і окремо за когнітивно-мотиваційним (нульовий рівень у ПС=58,4 % проти ЛС=39,1 %, $p \leq 0,02$), та поведінковим критерієм (ПС=50,9 % проти ЛС= 39,6 %, $p \leq 0,02$). Так, при недостатньому рівні сформованості за *когнітивно-мотиваційним критерієм* встановлено переважання нульового рівня володіння комунікативними навичками (у 53 % при $p \leq 0,02$), ситуативність висловлювань

(у 56,8 % при $p \leq 0,02$), превалювання спілкування ситуативно-ділового характеру (у 69,8 % при $p \leq 0,01$), яке притаманне дітям більш раннього віку з типовим розвитком, а також схильність до уникнення проблемних ситуацій (у 62,4 % при $p \leq 0,01$).

Встановлено також значне переважання нульового рівня (ПС=50,9 % проти ЛС=26,8 % $\phi^*=1,92$ при $p \leq 0,02$) сформованості *поведінкового критерію*, що виявляється в несформованості адекватних способів спілкування (у 50,2 % при $p \leq 0,02$), дефіциті комунікативної техніки як використання вербальних, так і невербальних засобів спілкування (у 52,8 % при $p \leq 0,02$). Недостатність володіння позаситуативними формами спілкування виявляється в несформованості стійких мотивів спілкування з дорослими, у зниженні потреби в спілкуванні, низькому розвитку мовленнєвого спілкування, незацікавленості в контакті, невмінні орієнтуватися в ситуації спілкування, переважанні захисних реакцій уникнення й агресії. Це створює труднощі для повноцінного входження таких дітей у нове соціальне середовище та ефективної взаємодії з оточенням.

Констатовано низький рівень сформованості *соціальної компетентності* за обома діагностичними критеріями - когнітивним та операційним. У дітей із ППР ПС спостерігається низький рівень сформованості *когнітивного критерію* (ПС= 52,8 % проти ЛС=26,8 $\phi^*=1,89$, що відповідає $p \leq 0,02$) за рахунок низьких показників сформованості: уявлень про себе (ПС=23,7 % проти ЛС=51,2 % при $p \leq 0,02$), уявлень про інших (ПС=16,9 % проти ЛС=56,1 % при $p \leq 0,01$), уявлень про навколишню дійсність, адекватності використання оточуючих предметів (ПС=15,8 % проти ЛС=39,1 % при $p \leq 0,02$), адекватності поведінки в незнайомих умовах (ПС=18,8 % проти ЛС=46,3 % при $p \leq 0,01$).

Установлено домінування в дітей із ППР ПС несформованості *операційного критерію* соціальної компетентності (нульовий рівень у ПС= 50,9 % проти ЛС=36,7% при $p \leq 0,02$), що конкретизується в низькій

продуктивності спільної діяльності та схильності до усамітнення (у 64,1 % $\phi^*=1,91$ при $\rho \leq 0,02$), невмінні домовлятися з оточуючими (у 73,5 % $\phi^*=2,07$ при $\rho \leq 0,01$), високому рівні агресивності, відсутності самостійності й безпорадності щодо надання допомоги іншим, очікуванні допомоги з боку дорослих (у 73,5 % $\phi^*=2,07$ при $\rho \leq 0,01$), неадекватності емоційно-бурхливих реакцій, що супроводжуються частими змінами настрою (у 64,1 % $\phi^*=1,92$ при $\rho \leq 0,02$).

Проведене дослідження дає можливість констатувати, що несформованість соціальної готовності в старших дошкільників із порушеннями інтелекту помірного ступеня спостерігається на тлі низького рівня сформованості в батьків компетентності щодо створення необхідних умов для опанування їхніми дітьми моделями ефективної соціальної поведінки. Про це свідчить домінування (у 50,4 %) низького рівня сформованості всіх складових батьківської компетентності (мотиваційно-особистісної, гностичної, комунікативно-діяльнісної).

Таким чином, за результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень сформованості соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту помірного ступеню, та батьківської компетентності, що унеможлиблює формування цього утворення без спеціально організованого впливу.

Теоретико-методологічним підґрунтям розроблення програми психологічного супроводу формування соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня слугували положення особистісного (Р. Бернс, В. Засенко, Е. Зеер, А. Маслоу, Є. Полат та ін.), діяльнісного (Б. Ананьєв, Л. Анцифірова, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), культурологічного (Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Лурія, А. Рогова та ін.) і компетентнісного (Н. Бібік, О. Савченко, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Ткач) підходів.

Методичну основу реалізації програми склали такі принципи проектування психологічних впливів: поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки; реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг; індивідуального й диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб та особливостей; системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг; добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї.

У ході дослідження визначено *організаційні умови*, дотримання яких забезпечує успішність реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС для формування їхньої соціальної готовності до навчання в школі. До організаційних умов належать: професійна підготовленість психолога, побудова суб'єкт-суб'єктної позиції між усіма учасниками психологічного супроводу, безперервність, системність, комплексність, доступність психологічного супроводу, вибір відповідних форм роботи, що забезпечують ефективність розвитку компетентності батьків щодо формування соціальної готовності у дітей досліджуваної категорії реалізація програми психологічного супроводу.

Розроблена програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС включає два розділи: перший полягає в розвитку компетентності батьків; другий – у покомпонентному формуванні соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі. Програма має структуру, що містить такі блоки, як: *організаційний*, зміст якого складає діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування в родині; *початковий*, у межах якого формується позитивний емоційний контакт із дітьми старшого дошкільного віку з ППР ПС; *практичний*, створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей

соціальної взаємодії, розвиток самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; *завершальний*, моніторинг стану сформованості соціальної компетентності.

За результатами апробації програми зафіксовано позитивну динаміку формування соціальної готовності в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту помірного ступеню в обох компонентах (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльні результати вивчення рівнів сформованості у дошкільників з ПР ПС компонентів соціальної готовності до навчання в школі до та після формувального експерименту (у %)

Рівні	Комунікативна компетентність		Соціальна компетентність	
	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи
Високий	-	-	-	-
Середній	16,9	28,3	16,9	28,3
Низький	30,1	50,9	33,9	50,9
Нульовий	52,8	20,7	50,9	18,8

Так, комунікативна компетентність характеризується зменшенням на 32,1 % частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) за рахунок приросту дошкільників із низьким ($p \leq 0,05$) і середнім ($p \leq 0,05$) рівнями.

Зафіксовано зміну в рівні сформованості соціальної компетентності, при зниженні частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) і зростанні чисельності дітей із низьким ($p \leq 0,05$) та середнім ($p \leq 0,05$) рівнями.

Ураховуючи зазначене, є підстави для висновків, що експериментальна апробація програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до

навчання в школі забезпечила позитивний вплив на динаміку формування компонентів соціальної готовності.

Висновки і перспективи подальших розробок. У розділі до звіту здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукової проблеми психологічного супроводу формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Теоретико-аналітична робота з вивчення проблеми формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня стала підґрунтям для створення експериментальних моделей: із діагностики і формування соціальної готовності до навчання у школі дітей зазначеної категорії і визначила в її структурі два компоненти (комунікативну і соціальну компетентності), зміст яких наповнюють критерії (когнітивно-мотиваційний, поведінковий; когнітивний, операційний), показники та їх рівні; із діагностики та розвитку компетентності батьків дітей зазначеної категорії з визначенням в її структурі: критеріїв (мотиваційно-особистісний, гностичний, комунікативно-діяльнісний), показників та рівнів. На її основі обґрунтовано та розроблено узагальнену модель організації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку, що містить такі складові: наукову (наукові підходи, принципи, функції), цільову (мета, завдання), організаційно-процесуальну (експериментальні моделі, умови, форми, методи, етапи), результативну (проміжний результат, результат). Змістовні характеристики кожної зі складових мають безпосередній зв'язок із теоретико-методологічним обґрунтуванням, що стало основою для розробки моделі.

На основі порівняльного аналізу даних за результатами емпіричного дослідження виявлено специфіку сформованості соціальної готовності у старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що конкретизується в низькому рівні сформованості обох

структурних компонентів: соціальної компетентності, що виявляється в порушенні становлення соціального розвитку, і поєднуються з порушеннями мотиваційної сфери та вторинним недорозвиненням мовлення; відповідно виникають труднощі в розумінні й усвідомленні себе, своїх батьків, найближчого оточення, подій соціального життя; комунікативної компетентності, особливості якої проявляються в недостатності володіння позаситуативними формами спілкування, в несформованості стійких мотивів спілкування з дорослими, у зниженні потреби в спілкуванні, несформованості мовленнєвого спілкування та в таких особливостях поведінки дітей, як: незацікавленість у контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, уникнення, агресії. Це створює труднощі для повноцінного входження таких дітей у нове соціальне середовище та ефективної взаємодії з оточенням.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів розроблення проблеми психологічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективами подальших досліджень є розроблення та впровадження наскрізної системи психологічного супроводу дітей цієї категорії в межах усього дитячого віку, а також розроблення проблеми реалізації психологічного супроводу для категорії дітей зі складними порушеннями розвитку.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Чобанян А. В. Основні положення психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 70–82.

2. Чобанян А. В. Концептуалізація антиципації в психолого-педагогічному супроводженні. *Проблеми спеціального образования. Научно-методический журнал*. Єреван. 2016. № 4. С. 233–238.

3. Чобанян А. В. Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. VI, т. 2. С. 257–269.

4. Чобанян А. В. Актуалізація соціального партнерства в процесі психолого-педагогічного супроводу: понятійно-категоріальний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4 (76). С. 52–58.

5. Чобанян А. В., Колишкіна А. П. [Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання](#). *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 71–86.

6. Чобанян А. В. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх спеціальних психологів до здійснення психолого-педагогічного супроводу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Випуск 30. С. 338–343.

7. Чобанян А.В. Діагностика підготовленості майбутніх спеціальних психологів до роботи з сім'єю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Випуск 32. Частина 2. С. 295–302.

8. Чобанян А.В. Реалізація супроводу сімей в контексті особливостей дітей з помірною розумовою відсталістю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Логопедія*. 2015. Випуск 7. С. 99–103.

9. Чобанян А. В. Застосування інформаційних інтернет-ресурсів в системі психолого-педагогічної допомоги сім'ям осіб з інтелектуальними порушеннями. *Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали всеукраїнської наук.-практ.конф.* (м. Суми, 27-28 жовтня 2011^ор.). Суми: Університетська книга, 2011. С. 56–58.

10. Чобанян А. В. Сутність ставлення батька до дитини з помірною розумовою відсталістю. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (25-26 квітня 2013 року, м. Суми)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. С. 586–593.

ВИСНОВКИ
ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВЦІВ
ЗА ТЕМОЮ КОЛЕКТИВНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ
РОБОТИ КАФЕДРИ

Впродовж п'яти років професорсько-викладацьким складом кафедри здійснювалося керівництво виконанням дисертаційних досліджень на третьому рівні вищої освіти та керівництво науковою діяльністю здобувачів вищої освіти, зокрема через роботу студентських наукових проблемних груп, що працювали за такими темами: «Теоретичні і практичні аспекти спеціальної та інклюзивної освіти» (керівник групи: Бондаренко Ю. А., д-р пед. наук, професор), «Логопедичні моделі та технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (керівник групи – Боряк О. В. д-р пед. наук, доцент), «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (керівник групи: Дегтяренко Т.М., доктор пед. наук, професор), «Формування безперешкодного середовища для життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я» (керівник групи: Колишкін О. В., к. пед. н., доцент), «Шляхи підвищення ефективності навчання історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (керівник групи: Косенко Ю. М., к. пед. н.), «Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (керівник групи: Чобанян А.В., канд. психол. наук).

За результатами колективної науково-дослідної роботи опубліковано:

1. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету*. К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. № 1 (55). С. 127-132.
2. Бондаренко Ю. А. Особенности применения методов и приемов музыкально-личностного развития дошкольников со сниженным зрением / *Problems of modern didactics in higher and secondary schools: monograph / The*

editorship of Professor O. Mykhailychenko. Saarbrücken, Deutschland. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 218 p. P. 204-218.

3. Бондаренко Ю. А., Кардаш Л. Я. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / за заг. ред. Ю. А. Бондаренко. Суми: СумДПУ ред. А. С. Макаренка, 2016. 200 с.

4. Бондаренко Ю. Методологічні підходи до вивчення рівня досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: зб. наук. праць / гол. ред. Мачинська Н. І.* Львів: Вид-во Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. Вип. 31. С. 297-308.

7. Бондаренко Ю. Музикотерапія в системі корекційної допомоги дошкільникам зі зниженим зором // Наукові записки: збірн. Наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 47. Вінниця, вид-во ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 154-159.

1. Бондаренко Юлія. Вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірн. Наук. праць.* Педагогічні науки. Миколаїв: НПУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 1 (56). С. 203-210.

2. Бондаренко Юлія. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору. *Педагогічні науки: збірн. Наук. праць Херсонського державного університету.* Херсон: Херсонський державний університет, 2016. № 71. Т. 2. С. 41-47.

12. Боряк О. (2016). Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE" (The goals of the WorldScience 2016 (February 27 – 28, 2016, Dubai, UAE))*, 2 (6), Vol. 5, 40–44.

13. Боряк О. В. (2018) До проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Scientific Journal Virtus*, Issue № 22, Part 1, March, 2018, pp. 79–85.

14. Боряк О. В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого

шкільного віку: теорія і практика : [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 508 с.

15. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.

16. Боряк О. В. Обоснование методики исследования речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. *Проблемы специального образования*. Ереван, 2016. № 4. С. 183–189.

17. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2017. № 1 (81). С. 74–87.

18. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень мовленнєвого розвитку у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. жовтень-листопад-грудень 2015. № 4 (76). С. 24–33.

19. Боряк О. В. Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Тернопіль. 2018. № (1) 15. С. 68–73.

20. Дегтяренко Т.М. Деякі питання оцінки кадрової політики в системі спеціальної та інклюзивної освіти. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції*. м. Кам'янець-Подільський : Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. 2020. 240 с. с.104-107.

21. Iryna O. Dudchenko, Yevhenii S. Dudchenko, Tetiana M. Dehtiarenko, Oleksandr Gr. Dehtiarenko. Public health as social significant problem of modernity and object of management. *Wiadomości Lekarskie*, Volume LXXIII, ISSUE 5, may 2020, p.1063. Abstract book. DOI: 10.36740/WLek202005141.

22. Дегтяренко Т. М. Управлінська компетентність як невід'ємна складова впровадження інклюзивної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали II Міжнародної онлайн-конференції*. У 2-х т. Т.1 (25 листопада 2016 року м. Суми). Суми : вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 11–12.

23. Дегтяренко Т.М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних

спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* : зб. тез доповідей / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 92-93.

24. Дегтяренко Т.М. До проблеми управління корекційно-реабілітаційною діяльністю. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (20 листопада 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 8-11.

25. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором. *Особлива дитина: навчання і виховання: наук., навч., інформ. Журн. Ін-т спец. Педагогіки НАПН України, ДІВП Вид-во «Педагогічна преса», 2015. № 4 (76). С. 17-23.*

26. Картава Ю. А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 398-407.

27. Картавая Ю. А. Использование средств музыкальной выразительности в работе с детьми с ограниченными возможностями. *Проблемы специального образования: научно-методический журнал*. Ереван: Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, 2016. № 4. С. 198-203.

28. Колишкін О. В. Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2015. № 4 (76) С. 58–63.

29. Колишкін О. В. Розвиток рухової сфери осіб з особливостями інтелектуального розвитку засобами адаптивної фізичної культури. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. М. Картавої. Суми : ВВП «Мрія», 2015. С. 158–187.

30. Колишкін О. В. Соціалізація осіб з порушеннями слуху засобами фізичного виховання. *Педагогічні науки* : зб. наук праць. Херсон : ХДУ, 2017. № 73. С. 21–25.

31. Колишкін О. В. Педагогічні аспекти розвитку мовлення слабочуючих учнів в процесі секційних занять фізичними вправами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. За ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. К. : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 123–130.

32. Колишкін О. В., Колишкіна А. П. Сучасні підходи до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. За ред.:

- В. В. Засенка,
А. А. Колупаєвої. К. : Вид. «ФОП Симоненко О.І.», 2018. Вип. 14. С. 76–83.
33. Колишкін О. В. Історичні аспекти розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* зб. наук. праць : ед.. 12 / за ед.. О. В. Гаврилова, В. М. Синьова. – Кам.-Подільський : ПП Медобори–2006, 2018. С. 151–159.
34. Колишкін О. В. Педагогічні аспекти розвитку рухової сфери осіб з сенсорними порушеннями засобами адаптивної фізичної культури. *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія / під заг. ед.. Боряк О. В, Дегтяренко Т. М. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 26–54.*
35. Косенко Ю. М., Бугрій В. С., «Розвиток теорії та практики навчання історії розумово відсталих дітей в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століть)», *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, Вип. 11, с. 37-43, 2016.
36. Косенко Ю. М., «Суспільствознавча освіта учнів з інтелектуальними порушеннями : сутність поняття, зміст, структура», *Humanitarium*, – Том 42, Вип. 2, с. 74-83, 2018.
37. Косенко Ю. М., «Еволюція шкільного суспільствознавства на сучасному етапі розвитку національної освіти», *Інноваційна педагогіка*, Вип. 14, Том. 2, с. 60-63, 2019.
38. Косенко Ю. М., «Становлення та розвиток шкільної суспільствознавчої освіти в Україні (друга половина ХІХ – середина ХХ століть)», *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 64, Т. 2, с. 5-9, 2019.
39. Косенко Ю. М., «Підвищення ефективності навчання історії учнів із порушеннями інтелектуального розвитку», *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія*, Суми, Україна: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019.
40. Косенко Ю. М., «Розвиток шкільного суспільствознавства в Україні з середини 30-х до початку 60-х років ХХ століття», *Virtus*, № 35, с. 126-130, 2019.
41. Косенко Ю. М., «Стан шкільної суспільствознавчої освіти в Україні в 60-х – 90-х роках ХХ століття», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*, Вип. 72, Т. 1, с. 249-253, 2020.
42. Косенко Ю. М., «Розвиток правової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні з початку ХХ століття до 1991 року», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Серія : соціально-педагогічна*, Вип. XXXIV, с. 102-112, 2020.

43. Косенко Ю. М., Боряк О. В., Король О. М., «Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 77, № 3, с. 76-89, 2020.

44. Чобанян А. В. Концептуалізація антиципації в психолого-педагогічному супроводженні. *Проблеми спеціального образования. Научно-методический журнал*. Ереван. 2016. № 4. С. 233–238.

45. Чобанян А. В. Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. VI, т. 2. С. 257–269.

46. Чобанян А. В. Актуалізація соціального партнерства в процесі психолого-педагогічного супроводу: понятійно-категоріальний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4 (76). С. 52–58.

47. Чобанян А. В., Колишкіна А. П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 71–86.

48. Oksana Boriak (2015). Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation). *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Volume 2 (1): 69–75, journal homepage: <http://www.ijpint.com>

49. Oksana Boryak (2015). Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. pp. 9–13.

50. Oksana Boryak (2016). Theoretical bases of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.

51. Kolyshkin O., Vasko O., Kolyshkina A., Butenko V. Directions of cooperation of the special needs teacher with families that raise children with disabilities. Education for achieving sustainable development : monografia zbiorowa. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 35. Katowice, Poland : Publishing House of Katowice School of Technology, 2020. С. 49–56.

52. Колишкін О. В. Психологічні особливості процесу розвитку мовлення старшокласників зі зниженим слухом у процесі рухової діяльності. *Габітус*. Одеса : Гелветика, 2020. № 15. С. 148–152.

53. Sidenko Y., Kolyshkin O. Використання корекційних технологій в процесі підготовки старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності. *EUREKA: Social and Humanities*. 2020 р. № 4. С. 47–52.

54. Y. Kosenko, A. Kyryliuk, I. Ionova, «Social integration of young people with disabilities to educational space and public life of Ukraine: state,

problems and prospects», *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, № 7, с. 3-14, 2019.

