

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Колективна монографія

За загальною редакцією канд. пед. наук, доц. Лемешук М. А.

Том 2

Умань
2020

УДК 376(02)
ТЗЗ

Колектив авторів: І. А. Малишевська, Д. М. Хрипун, В. А. Білан, Н. А. П'ясецька, М. А. Лемещук, О. В. Чепка, Л. Д. Бегас.

Рецензенти:

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Кабельнікова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету;

Гаврилюк С. М., доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 6 від 24 листопада 2020 року)*

Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : колективна монографія. Т. 2 / І. А. Малишевська, Д. М. Хрипун [та ін.] ; за заг. ред. М. А. Лемещук ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти. – Умань : Візаві, 2020. – 283 с.

ISBN

У монографії надається аналіз соціально-гуманістичної функції інклюзивної освіти; характеризуються системотвірні чинники інклюзивної освіти; надається історіографічний аналіз педагогічної спадщини Наталії Федорівни Засенко; розглянуто педагогічні умови формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці та обґрунтовано педагогічні умови формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці. Викладено педагогічні умови соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в закладах дошкільної освіти та охарактеризовано особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Рекомендовано для асистентів вихователів та вчителів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, студентів закладів вищої освіти.

УДК 376(02)

ISBN

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	7
1.1. Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти (Малишевська І. А.).....	7
1.2. Системотвірні чинники інклюзивної освіти (Малишевська І. А.).....	27
1.3. Синергетичні концепти інклюзивної освіти (Малишевська І. А.).....	38
1.4. Історіографічний аналіз педагогічної спадщини Н. Ф. Засенко (Хрипун Д. М.).....	47
1.5. Погляди Наталії Федорівни Засенко на систему підготовки сурдопедагогів (Хрипун Д. М.).....	70
1.6. Характеристика навчального посібника «Основи сурдопедагогіки» (Хрипун Д. М.).....	75
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ.....	95
2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці (Білан В. А.).....	95
2.2. Зміст, організація та результати формувального експерименту (Білан В. А.).....	115
2.3. Технологія формування валеологічної культури вчителя (П'ясецька Н. А.).....	140
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	165
3.1. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Лемешук М. А.)....	165
3.2. Реалізація педагогічних умов, що сприяють успішній соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Лемешук М. А.).....	181
3.3. Особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (Чепка О. В.).....	200

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	226
4.1. Театралізована діяльність та її значення у всебічному розвитку дитини (Бегас Л. Д.).....	230
4.2. Проблема театралізованої діяльності в загальній та спеціальній педагогіці (Бегас Л. Д.).....	253
4.3. Сучасні погляди на сутність заїкання та методи його корекції (Бегас Л. Д.).....	260
ПІСЛЯМОВА.....	283

ПЕРЕДМОВА

«Інвалідність не повинна бути перешкодою на шляху до успіху. Практично все своє доросле життя я страждаю від хвороби моторних нейронів. Але це не завадило мені зробити видатну кар'єру астрофізика і віднайти сімейне щастя».

Професор Стівен У. Хокінг

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є пошук ефективних шляхів включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище, їхню соціалізацію, провідні механізми яких забезпечує спеціальна та інклюзивна освіта.

Спеціальна та інклюзивна освіта виступають у якості освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості є основоположним імперативом її функціонування. Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад, що беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання.

У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості. На зміну державоцентристській освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами і підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходять так звана дітоцентристська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти відповідає пріоритетам державної політики, що

окреслені в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті і полягають в: особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей.

В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядається в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти.

Дослідження різних проблем освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності.

РОЗДІЛ 1. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1.1. Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти

Під впливом світових гуманістичних вимог сучасна вітчизняна система освіти перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями. У сучасній освіті реалізують ідею, пов'язану зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування компетенцій, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві». Актуальності набувають необхідність оновлення технологій навчання з метою підвищення якості освітнього процесу, а також освітні послуги, спроможні забезпечити розвиток дітей незалежно від стану здоров'я і соціального походження.

Освіта – це шлях і форма становлення цілісної людини, набуття нею образу людського у просторі культури і в часі історії. Освіта як сукупність різних форм навчання і формування, соціалізації і дорослішання молодих людей може виступити одним із найважливіших чинників соціального прогресу та духовного оновлення людини. Така освіта дійсно може повернути собі свою історичну місію: забезпечувати цілісність суспільного життя різних груп населення, цілісність духовно-душевного життя особистості, а головне – цілісність і життєздатність різних спільнот людей.

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. Для теоретичного аналізу проблеми спільного навчання дітей з ООП та їхніми здоровими однолітками у контексті тематики нашої роботи важливо дослідити витоки ключових дефініцій, їхні взаємозв'язки та наступність. Вивчення, узагальнення та усвідомлення світового і вітчизняного досвіду дозволить розв'язати усі сумніви щодо необхідності навчання дітей з особливими освітніми потребами на гуманістичних засадах, акумулювати різні підходи, механізми і технології інтеграційних освітніх процесів сьогодення, визначити недоліки та перспективу розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Стан сучасної освіти свідчить про часткове впровадження гуманістичних, демократичних та аксіологічних засад в освітній процес, тому будь-які форми нетиповості (належність до етнічної, мовленнєвої, культурної, релігійної меншин, обдарованість, психофізичні особливості, інвалідність тощо) не розглядають в освіті як природну умову співіснування різних людей, а це нерідко призводить до соціальної депривації та ізоляції дітей, які за певними ознаками відрізняються від більшості своїх однолітків.

Цю гуманістичну парадигму втілює інклюзивна освіта, яка, за визначенням світової педагогічної спільноти, є найпотужнішим інноваційним рухом в освіті 20-го століття [52].

Розбудова громадянського суспільства сприяє утвердженню демократичних цінностей, покладених в основу інклюзивної освіти, оскільки саме інклюзивна освіта як основоположна педагогічна умова успішності кожної дитини у дорослому житті має свою чітко окреслену цінність. Цей факт зумовлений потужним потенціалом будь-якого освітнього процесу, що дозволяє досягнути всебічного розвитку особистості дитини, її успішної соціалізації, розвитку пізнавальних можливостей і ціннісних орієнтацій. Соціальні зміни на рівні ціннісних, моральних устоїв змінюють методологічні засади освітньої діяльності, по-новому осмислюють відносини у цій сфері.

Ще у 20-х роках минулого століття Л. Виготським було покладено початок розвитку ідеї «інтеграції». Інтелектуальні і соціальні недоліки, на його думку, не є обов'язковим результатом «дефектів» дитини, а є наслідком взаємодії біологічних і соціальних чинників. Тому усі психологічні особливості дитини мають в основі не біологічне, а соціальне ядро, а кінцева мета – це пристосування середовища, тобто інклюзія. З психологічної точки зору, фізичний дефект викликає порушення соціальних форм поведінки. Якщо поведінка живого організму – це його взаємодія зі світом, система реакцій, що дозволяє йому пристосуватися до середовища, то зміни цієї системи впливають насамперед на переродження і зміщення соціальних зв'язків і умов, у яких відбувався і відбувається нормальний процес поведінки [9, с. 70].

У новому соціокультурному контексті другої половини ХХ століття, для якого характерне економічне зростання і ліберально-демократичні зміни, пильна увага різних держав і урядів була спрямована на проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами. Загальними тенденціями розвитку національних систем

спеціальної освіти у цей період можна вважати удосконалення законодавчих засад спеціальної освіти і диференціацію шкіл і видів навчання. Крім того, у ранніх ініціативах, спрямованих на забезпечення освіти для всіх, задоволення спеціальних (особливих) потреб розглядали як символічний принцип.

Так, у 60-х роках ХХ століття у наукових колах популярною стала ідея нормалізації умов життя осіб з особливими освітніми потребами, започаткована Б. Нер'є (B. Nerje) [99]. Термінологічно нормалізація передбачає співвіднесеність з певною нормою, загальноприйнятою соціальною моделлю [102]. Згодом почала розвиватися концепція нормалізації, піднесена до рівня державної реформи (В. Вольфенсбергер (W. Wolfensberger)).

Нормалізація – це концепція розвитку суспільства з максимальним урахуванням соціалізації осіб з особливостями психофізичного розвитку, відповідно до якої таких людей визнають нормальними членами суспільства.

В. Вольфенсбергер вводить поняття «валоризація соціальної ролі», щоб підкреслити право усіх людей оцінювати людей однаково, тобто він заявляє про нормалізацію людей через виявлення, формування і підтримку нормативних умінь і навичок. Такий підхід до тлумачення нормалізації критикував та вважав його помилковим Б. Нер'є, оскільки нормалізація, на його думку, не є синонімом нормальності і не означає, що усі люди повинні бути нормалізовані. Нормалізація – прийняття суспільством людини-особистості, підкреслюючи першочергове значення моделі нормалізації для суспільства [100].

Засадничим принципом нормалізації є Положення про права людей з обмеженими можливостями на отримання освіти, роботи, а також умов життя, наближених до нормальних. У загальних положеннях цієї концепції зазначено про те, що:

- дитина з обмеженими можливостями має однакові для усіх дітей потреби, головна з них – потреба в любові й оточенні, яке стимулюватиме її розвиток;

- дитина з особливостями розвитку є передусім дитиною, і вона повинна жити у максимально наближених до нормальних умовах;

- найкращим місцем для дитини є рідний дім, і обов'язок уряду – сприяти тому, щоб діти з особливими потребами виховувались у сім'ях;

– навчатися можуть усі діти, і кожній дитині, якими не були б важкими порушення у її розвитку, повинна бути надана можливість отримати освіту [102].

Важливим концептуальним аспектом нормалізації стає розуміння і прийняття того, що усі люди народжуються з подібними потребами, й одна з найголовніших – це потреба бути «як усі». Якщо через різні причини людина неспроможна реалізувати цю потребу, суспільство зобов'язане надати усі необхідні засоби для її максимального задоволення. Отже, технології допомоги, підтримки, супроводу (медичного, соціального, психолого-педагогічного) відкривають різні шляхи для соціальної нормативності, яка дозволить особистості бути «як усі».

Концепцію нормалізації прийнято й удосконалено у США, Канаді та інших країнах. Вона визначила загальну політику щодо дітей з особливими освітніми потребами на наступні 15–20 років.

Термін «інтеграція» та «інклюзія» увійшли до світової педагогічної науки і практики порівняно недавно. Упродовж останніх десятиріч наріжні проблеми, пов'язані з навчанням осіб з особливими освітніми проблемами, є предметом дискусій сучасних зарубіжних і вітчизняних учених. Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного життя і навчання звичайних дітей і дітей з ООП за підтримки і супроводу цього процесу засобами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру.

У 70-ті роки минулого століття було окреслено декілька стратегій освіти дітей з особливими освітніми потребами: розширення доступу до освіти дітей не залежно від стану їхнього здоров'я (*widening participation*), мейнстрімінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*) та інклюзія (*inclusion*). Усі ці напрями передбачають інтеграційні процеси в освіті, але вони не є тотожними.

Відповідно до першого напрямку необхідно здійснити десеґрегацію спеціальних навчальних установ з подальшим переведенням дітей з особливими освітніми потребами у масові дошкільні заклади і школи.

Сутність мейнстрімінгу полягає у тому, що діти з ООП знаходяться в системі спеціальної освіти, однак регулярно взаємодіють зі своїми однолітками у позашкільній діяльності [52]. Це забезпечує можливість розширення соціальних контактів і формування у дітей соціальних навичок.

Початок розвитку мейнстрімінгу відносять до 60-х років ХХ ст., коли американським науковцем М. Рейнольдсом (M. Reynolds) була опублікована програма спеціальної освіти, в основу якої покладено забезпечення максимальної участі дітей з особливими освітніми потребами в загальному освітньому потоці. Програма передбачала систему соціально-психологічних заходів, які дозволяють дитині з ООП якнайефективніше взаємодіяти у загальному потоці (*mainstream*). У результаті вводять поняття «мейнстрімінг».

Мейнстрімінг (від англ. *mainstream* – основний потік, тобто вирівнювання) – це форма навчання, за якою дитина з особливими освітніми потребами переважно перебуває у групі з іншими і лише деякий час – окремо у спеціально пристосованому середовищі [52, с. 17]. Вважається, що за такої форми вона буде нарівні з усіма.

Аналізуючи особливості розвитку освітнього мейнстрімінгу, встановлено різні підходи до витлумачення сутності цього поняття. Так, у різних дослідженнях мейнстрімінг визначають як «системну ініціативу», спрямовану на захист дітей з ООП від зайвих обмежень, як «освітню методика», «практику інтеграції» дітей з ООП в загальноосвітні класи або ототожнюють з поняттям «нормалізація» [89]. Проте у сутності цих підходів закладено спільну ідею про те, що цей напрям є окремим етапом у становленні і розвитку інклюзивної освіти. Крім того, мейнстрімінг є досить потужним засобом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, сприяє розвитку у них соціальної компетентності, незалежності, впевненості.

Окрім позитивних аспектів, мейнстрімінг має недоліки, зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних, на нашу думку, належать: часові межі заходу, у процесі якого відбувається «вирівнювання»; значні зусилля і тривалий час адаптації дитини з ООП до умов освіти; відсутність системи дефектологічної і психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП в умовах загальноосвітніх навчальних закладів; формальність у ході підготовки та організації такої форми навчання; непристосованість освітнього середовища.

Суб'єктивним чинником вважаємо те, що дитина з особливими освітніми потребами, залучена у такий спосіб до навчального процесу, залишається не підготовленою (у плані пізнавального, особистісного й емоційного розвитку) до навчання у масових навчальних закладах. Зазначені вище чинники спровокували потужне протистояння батьків дітей з ООП.

Загальноосвітні тенденції у галузі соціальної політики кінця ХХ ст. створили умови для розробки концептуальних положень, які гарантували б рівні права дітям з особливими освітніми потребами у засвоєнні різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодні у вітчизняній освітній практиці вживають терміни «інтеграція» та «інклюзія». На тлі загальної термінологічної експансії англійської мови ці поняття використовують у різному, часом навіть суперечливому, контексті. Аналіз цих дефініцій для нашого дослідження є досить цікавим і корисним.

Інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від лат. *integer* – ціле) – «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин», «об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [6].

На сучасному етапі розвитку освіти України зростає потреба теоретичного обґрунтування та емпіричного досвіду організації та впровадження інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. Одним із перших вітчизняних учених, які експериментально обґрунтували теоретичні засади інтегрованого підходу у вихованні і навчанні дітей з порушеннями розвитку, був Л. Виготський [9].

Різномасштабні питання інтегрованого навчання і виховання були предметом досліджень В. Астапова, В. Гудоніса, Е. Данілавічюте, В. Засенка, А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Шматко та інших науковців.

Загальні принципи інтегрованого навчання відображено у працях Н. Белопольської, С. Дмитрієвої, А. Колупаєвої, Л. Шипіциної, Н. Шматко. Соціально-політична модель ставлення до дітей-інвалідів як основа інтеграції була головною тезою досліджень Б. Шапіро. Інтегроване навчання як процес об'єднання розрізнених елементів системи на засадах взаємозалежності та взаємовідповідності розглядали Г. Алферова, А. Дмитрієва, І. Лошакова, М. Малофєєв, Н. Назарова, Л. Новікова, Л. Шипіцина та інші.

Різні підходи до визначення сутності інтеграції задекларовано у роботах зарубіжних дослідників: інтеграція як засіб соціальної реабілітації (Л. Василенко, Л. Шипіцина); як метод соціальної адаптації (А. Зотова); як кінцева мета соціально-педагогічної реабілітації (Л. Кошелева, Н. Морова, Т. Карандаєва).

Аналіз науково-методологічної літератури щодо реалізації інтеграційних процесів в освіту України засвідчує широкий спектр

пошуків і відкриває низку проблем, які потребують ґрунтовного дослідження.

У науковій літературі термін «інтеграція» вживають у широкому і вузькому значенні. У широкому розумінні – це один із важливих напрямів підготовки осіб з ООП до самостійного життя, основою якого є процес і результат надання дітям з особливими освітніми потребами рівних прав та реальних можливостей бути задіяними в усіх видах соціального життя суспільства разом з усіма його членами. У вузькому – це залучення дітей з психофізичними порушеннями до системи загальноосвітньої школи [54, с. 17].

Різні підходи до проблем інтеграції породжують різні класифікації цієї наукової категорії. Так, залежно від загальної діяльності виокремлено соціальні та освітні (педагогічні) типи інтеграції. Соціальна інтеграція зумовлює сумісне проведення вільного часу в межах упорядкованих відносин між індивідами, групами, організаціями. Соціальна інтеграція, за В. Лубовським, – це влаштування дітей і дорослих з фізичними вадами у «відкрите суспільство» [12, с. 3].

Як форма соціального буття інтеграція зумовлює необмежену участь людини з особливими освітніми потребами в усіх соціальних процесах і на усіх рівнях освіти, на роботі й під час відпочинку, в реалізації різних ролей і функцій. Її ефективність забезпечується готовністю усіх суспільних інститутів до взаємодії. Соціальна інтеграція зорієнтована переважно на забезпечення солідарності, єдності, що акцентує залучення до макроструктури суспільства. При цьому соціальний статус дитини з особливими освітніми потребами співвідноситься зі статусом дитини з типовим розвитком. Будь-яка людина є цінною для суспільства з усіма її особистісними проявами. Це, у свою чергу, визначає цільовий вектор необхідності забезпечення стійкого розвитку соціальної системи. Соціум створює умови, у яких індивідуальні особливості можуть максимально розвиватися, проявитися і реалізуватися. У контексті нашого дослідження провідну роль відіграють соціальні ресурси, завдання яких сприяти реалізації базового принципу соціальної політики і соціально-педагогічної роботи – розширення можливостей дитини. Поняття ресурсу стає основоположним, оскільки це все, що можна залучити і використати для задоволення певної потреби і розв'язання проблеми. Арсенал засобів і ресурсів дозволяє збільшити потенціал соціальної спільноти, і, таким чином, дитині з ООП стають доступними соціальні

можливості, збільшується її власний потенціал, а соціум у цілому отримує додатковий потенціал стійкого розвитку.

Досліджуючи проблеми соціальної інтеграції дітей-інвалідів, Л. Шипіцина окреслює основні передумови: з одного боку, – це наявні у дітей відхилення у фізичному і психічному розвитку, з другого, – недосконалість самої «системи соціальних відносин, яка через певну жорстокість вимог до своїх потенційних суб'єктів стає недоступною» для дітей з особливими освітніми потребами. Науковцем визначено два шляхи реалізації соціальної інтеграції. Згідно першого «пристосування інваліда до входження до ординарного суспільства, його адаптацію до навколишніх умов». Цей підхід є вузьким і обмеженим, оскільки «процес соціалізації особистості – двосторонній», й «інвалід у цьому процесі... повинен бути не тільки об'єктом інтеграції, а й обов'язково суб'єктом, активним учасником цього процесу» [92, с. 253].

Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це «двосторонній процес: по-перше, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, по-друге, активне відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [3, с. 33]; «процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах» [2, с. 17]. Соціалізація передбачає передусім активну участь самого індивіда у процесі засвоєння цінностей, понять і навичок, на ґрунті яких і формується індивідуальність людини та її повсякденне життя.

Згідно другого підходу щодо реалізації соціальної інтеграції (за Л. Шипіциною), крім підготовки інваліда, важливо забезпечити «підготовку суспільства до прийняття інваліда». На думку авторки, успішність соціальної інтеграції дітей з ООП «залежить не тільки від характеру і ступеня порушень, і ефективності навчальних програм, і технологій, які враховують ці порушення, а й від системи відносин до таких дітей соціального оточення, і передусім того середовища, до якого дитина інтегрується» [92, с. 255].

Отже, для того, щоб правильно розвивалася дитина з ООП, необхідна соціальна інтеграція, основними чинниками якої є нормативно-правова база і потужні ресурси, що забезпечать ефективну соціально-педагогічну підтримку кожній дитині.

Освітня інтеграція передбачає оволодіння дитиною з ООП освітнім стандартом у ті ж самі або наближені строки, за якими навчаються діти з типовим розвитком. Такий вид інтеграції дозволяє дитині розвиватися у єдиному освітньому просторі. Проте освітня інтеграція не гарантує успішної адаптації у соціумі, оскільки може бути реалізована різними формами, зокрема індивідуальною формою навчання. «...Простота і адекватність індивідуального навчання насправді катастрофічно впливає на дітей з... особливостями, породжуючи поглиблення притаманної дитині... неорієнтованості у звичайному житті, страху перед людьми. Дитина, яка закінчила школу індивідуально, навіть на «відмінно», відрізняється повною неспроможністю пристосуватися у колективі – як для професійного навчання, так і для роботи, і, по-суті, інвалідизується» [45].

У ході аналізу наукової літератури з теми дослідження встановлено різні тлумачення поняття «інтеграція», класифікації її типів, які висвітлюють різні аспекти освітньої інтеграції.

Так, І. Калініченко класифікує освітню інтеграцію у контексті взаємозв'язку системи «дитина – навчальний заклад» [47].

Залежно від освітніх меж інтеграція буває інтеральною (внутрі системи спеціальної освіти) та екстеральною (яка передбачає взаємодію спеціальної і масової освіти) [93].

За способом пристосування здорових дітей і дітей з ООП В. Гудоніс визначає такі види інтеграції: асимілятивна – при повному сумісному навчанні; акомодатійна, коли визнається ідентитет дитини, а більшість повинна пристосуватися до його особливостей; адаптаційна – при рівноправному пристосуванні обох сторін [12, с. 47–52].

Виділяють також чотири типи інтеграції за ступенем взаємодії:

- фізична інтеграція, коли діти одночасно знаходяться разом в одному приміщенні;
- функціональна інтеграція передбачає наявність предметно-просторового об'єднання, що супроводжується організацією предметної взаємодії;
- соціальна інтеграція передбачає міжособистісні контакти між здоровими дітьми і дітьми з ООП;
- соціетальна інтеграція – найвища ступінь взаємодії і вважається найоптимальнішою, оскільки повністю зникає соціальна дистанція, має місце рівноправне партнерство в діяльності і наявні нормальні суб'єкт-суб'єктні відносини у дитячій групі [84].

Залежно від часу, проведеного дитиною з ООП у шкільному колективі, Н. Шматко виділяє такі види інтеграції:

- комбінована, коли дитина навчається у класі (групі) здорових дітей, отримуючи систематичну адекватну корекційну допомогу вчителя-дефектолога;

- часткова, коли окремі діти проводять частину дня у звичайних групах (класах);

- тимчасова, коли діти спеціальних і масових груп і класів об'єднуються для проведення різних заходів, прогулянок, свят, змагань тощо;

- повна, коли діти з ООП по кілька осіб вливаються у звичайні масові навчальні заклади, а корекційну допомогу за необхідності їм надають батьки і спеціалісти [13, с. 6].

На думку Н. Шматко, усі ці форми можуть бути ефективно реалізовані як самостійно, так і в системі поетапної інтеграції: тимчасова – часткова – комбінована – повна. У такій системі кожна дитина має можливість «затриматися» на будь-якому етапі за певних обставин.

Як окремий тип виокремлено «вимушену інтеграцію», тобто навчання в умовах масової школи дітей зі слабо вираженими порушеннями розвитку при пізньому виявленні їх або відсутності реальної можливості адекватного психолого-педагогічного супроводу [58, с. 55]. Вимушена інтеграція можлива за відсутності спеціалізованих установ, віддаленості їх від місця проживання дитини, небажання батьків навчати дитину у спеціалізованій установі тощо.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «інтеграція».

Інтеграція – це «адекватна (та, що не викликає протидію ні з боку суб'єкта, ні з боку середовища) взаємодія суб'єкта, адаптація якого порушена... і соціального середовища (у першу чергу, його соціального оточення – здорових однолітків), результатом якої є ліквідація соціальної дизадаптації» [1, с. 59].

У процесі інтеграційних освітніх інновацій виявлено низку проблем, пов'язаних насамперед із неготовністю педагогічного персоналу загальних середніх закладів освіти забезпечити необхідні адекватні умови як для навчання дітей з ООП, так і спілкування їх зі здоровими однолітками. Отже, спроби адаптувати дитину з особливими освітніми потребами до освітнього середовища будуть приречені на фіаско до тих пір, поки у свідомості кожної людини, а

передусім кожного педагога, не зникнуть прихована ворожість і байдужість до таких дітей, поки серце і розум не відкриються їм назустріч.

Спроба соціально-освітньої інтеграції у середовище звичайних дітей може зумовити ряд невіршуваних проблем, зокрема: відсутність навичок спілкування у цьому середовищі; несформованість потреби у такому спілкуванні; неадекватна самооцінка; негативне сприйняття оточуючих; гіпертрофований егоцентризм; схильність до соціального утриманства. Крім того, іноді здорова дитина може перетворити однолітка-інваліда в об'єкт жалості і гіпертрофованої опіки, здійснюючи власну персоналізацію за рахунок деперсоналізації партнера. Невдало реалізований процес інтеграції може стати причиною появ у дитини з ООП психічних розладів, різних форм девіантної поведінки, наркоманії, алкоголізму тощо.

Отже, інтеграція, за певних суб'єктивних і об'єктивних чинників, не є оптимальною для дітей з особливими освітніми потребами. На сучасному етапі розвитку соціальної освіти в Україні переосмислюють сутність поняття «інтеграція». Загальносвітові тенденції в галузі соціальної політики кінця ХХ – початку ХХІ століть надають нового, соціально-педагогічного забарвлення процесу інтеграції в освітній практиці, що зумовлює концептуально нові положення, які сприятимуть забезпеченню справжньої рівності у засвоєнні дітьми з ООП різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодення світової освітньої практики відзначається заміною терміну «інтеграція» поняттям «інклюзія», тобто переходом від системи, що передбачає адаптацію дитини до вимог освіти, до адаптації самої системи до потреб дитини. У контексті вищесказаного вітчизняна спеціальна освіта актуалізує проблему становлення і розвитку інклюзивного навчання у державі.

Уваги заслуговують теоретичні здобутки і практичний досвід організації і впровадження інклюзивної освіти таких науковців, як Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, М. Малофєєвої, Ю. Найди, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Шипіциної та інших.

У ході аналізу наукових джерел з теми дослідження зафіксовано різні тлумачення понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Феномен інклюзивної освіти розглядають як некваліфікований ентузіазм щодо можливості повної інклюзії і пропаганди філософії інклюзії, що базується на ідеях моральної і соціальної відповідальності та правах

людини, та як реальні можливості спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

На думку І. Калініченко, інтеграція може бути наслідком інклюзії, а не навпаки. Водночас дослідниця розглядає інклюзію з точки зору біології та мінералогії, порівнюючи інклюзію з механічними включеннями. І як наслідок суперечить сама собі, зауважуючи про те, що на відміну від інтеграції, термін «інклюзія» має більш одностороннє значення і передбачає «включення когось... кудись»; «...як результат, ті, хто «включається», не завжди стають рівноправними учасниками... учнівського колективу» [47].

Існує також і кардинально протилежна точка зору, згідно з якою поняття «інклюзивна освіта» ширше поняття «інтегрована освіта» для дітей з ООП. Нам імпонує ця думка, оскільки «інклюзивна освіта» – процес більш широкий. Він передбачає доступність освіти для усіх і розвиток загальної освіти у напрямі пристосування до різних потреб усіх дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами. Інтеграція передбачає пристосування дітей з ООП до умов загальноосвітніх шкіл, тоді як інклюзія – пристосування системи масових навчальних закладів, створення «безбар'єрного середовища» для дітей з ООП.

Розмежовуючи ці поняття, акцентуємо на тому, що інклюзія – це процес, що відбувається у соціальній групі, а інтеграція – в суспільстві. Отже, інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки. Зокрема, філософія інклюзії, ґрунтуючись на проблемі прав і свобод людини, здійснює більш глибокий вплив, ніж інтеграція.

Досліджуючи термінологічну базу інклюзивної освіти, А. Колупаєва аналізує праці науковців, які наполягають на тотожності понять «інтеграція» та «інклюзія». «Ці вчені (авт. – А. Конопльова і Т. Лещинська), розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання,.. вибудовують їх на основі теоретичної концепції «включення» (інклюзії), втім, не вбачають відмінностей між термінологічними визначеннями «інтегроване навчання» та «навчання інклюзивне», вочевидь, поділяючи позиції російських учених Б. Пузанова, М. Малофєєва, Н. Шматко та ін. щодо відповідності та прийнятності зарубіжної понятійної термінології...» [52, с. 20]. Отже, терміни «інтеграція» та «інклюзія» є спорідненими, але не тотожними, оскільки характеризують різний ступінь залучення дітей з психофізичними вадами до освітньої системи. Відмінність у підходах полягає у визнанні необхідності зміни суспільства з метою врахування

та пристосування до індивідуальних потреб дітей із психофізичними порушеннями, а не адаптацію їх до його вимог.

Увібравши в себе критично осмислений зарубіжний досвід та експериментальні дані вітчизняних досліджень, надзвичайно важливо розвивати інклюзію, враховуючи економічний стан, соціальні процеси, ступінь зрілості демократичних інститутів, культурні та педагогічні традиції, рівень морального розвитку суспільства, ставлення до дітей-інвалідів, що закріпилося у суспільній свідомості. Крім того, необхідно враховувати чинні комплексні програми ранньої (з перших місяців життя) психолого-педагогічної корекції, що дозволить вивести багатьох «проблемних» дітей на такий рівень психофізичного розвитку, який дозволить їм максимально рано влитися у загальноосвітнє середовище. Кожна дитина з особливими освітніми потребами потребує спеціальної педагогічної допомоги та психологічної підтримки. В освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура допомоги дітям з фізичними і (або) психічними порушеннями розвитку, які навчаються у дошкільних чи загальних середніх закладах освіти.

Спроби об'єднання двох систем, які окремо розвивалися упродовж тривалого часу, – спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій, з одного боку, і, з другого, – масової освіти з її консервативною концепцією, зорієнтованою на успішність порівняно однорідних навчальних груп, породжують значні труднощі для реалізації інклюзивного навчання. Навчальна концепція інклюзивної освіти базується на знаннях природи дитини у конкретному середовищі. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті – вона значно розширює її можливості.

У зв'язку з цим, останнім часом у філософському дискурсі активно обговорюють концепції, пов'язані з упровадженням та розповсюдженням інклюзії. Саме інклюзія, завдяки своїй гнучкій організації освітнього процесу, здатна надати людям, що потрапили у важкі життєві обставини і мають різного роду проблеми, адекватну форму навчання. Виходячи з цього, інклюзивна освіта спирається на соціальну модель, основою якої є ідея інклюзивного суспільства, що будує нові відносини, намагається зрозуміти і сприяти соціальній практиці дітей з особливими освітніми потребами.

Для глибокого дослідження проблем інклюзивної освіти в контексті сучасних демократичних перетворень необхідно здійснити

аналіз її філософії та гносеології, емпіричного досвіду її розвитку і провадження, усвідомити її актуальність і соціально-педагогічний феномен.

Феномен – рідкісне, надзвичайне, виняткове явище, єдине у своєму роді, взяте у його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді [6, с. 1532].

Звернення у дослідженні до феноменології як методу філософського пізнання зумовлено тим, що філософія здатна створити простір для визначення певного обсягу знань, нових змістових елементів, нового сенсу інклюзивної освіти. Феноменологія виступає першим ступенем гносеології, дозволяє розробити чіткі поняття, досягти виразної диференціації їх. Оскільки методична спрямованість феноменологічного підходу дозволяє перетворити суб'єктивні, абсолютно неупереджені спостереження і дані в об'єктивні чітко сформульовані й обґрунтовані наукові гіпотези і теорії, тому вона стала основою дослідження феномену інклюзивної освіти.

У контексті філософії інклюзії в зарубіжній педагогіці визнано екологічну парадигму, у якій провідну роль відведено соціальному оточенню дитини. На нашу думку, середовище являє собою не лише сукупність окремих чинників, а системну консолідацію, спрямовану на забезпечення дитини сприятливими умовами для розвитку. В інклюзивній освіті екологічний підхід забезпечує спрямування усієї педагогічної діяльності на створення комфортного життєвого простору для дитини з психофізичними порушеннями. У контексті цієї парадигми проблеми дітей з особливими освітніми потребами треба розглядати не окремо, а комплексно, враховуючи системний підхід до залучення дитини до складної системної організації соціуму. Особливого значення тут набуває перетворення системи цінностей і руйнування стереотипів. О. Шпек зазначав, що інклюзія відтворює спотворену соціальну екологію дитини з обмеженими можливостями, відновлюючи або створюючи заново цілісні життєві взаємозв'язки, які є частиною її світу [94].

У сучасному світі відбувається модернізація усіх сфер життя, у тому числі й освітньої галузі. Освіту розглядають як засіб розвитку людського капіталу, підвищення економічних показників, посилення індивідуальної спроможності й розширення меж вибору задля використання свобод громадянства. Освіта сприяє розвитку здатності особи або групи осіб приймати власні рішення та, більше, ніж будь-коли раніше, творити свою долю. Крім того, освіта є важливим засобом

подолання дискримінації для дорослих та дітей, збільшуючи їхню спроможність, отримувати можливості для більш повноцінної участі в житті своїх громад. Запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств.

У соціумі змінюється ставлення до дітей з особливими освітніми потребами: люди визнають їхні права на унікальність і повагу. Найбільш яскраво це засвідчено в ідеології інклюзії, що враховує природні задатки, інтереси і здібності таких дітей. Інклюзивна освіта виходить з того, що кожна дитина – неповторна й унікальна особистість зі своїми інтересами, здібностями і потребами, яка вимагає індивідуального підходу у процесі навчання і гнучкості у розробці навчальних програм. Індивідуальний підхід вимагає від учителя високого професіоналізму, етичності, гнучкості, делікатності, вміння почути і зрозуміти. Крім того, інклюзивна освіта формує власну шкалу цінностей (аксіологія), у якій ключовими є принципи, за якими кожна людина, незалежно від здібностей і досягнень, має право на освіту, самовираження та особистий прогрес.

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і додає впевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, придбанню досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки інклюзії знижується рівень ізоляції й відчуження дитини, вона стає більш активною, перестає відчувати свою «особливість». Різноманіття, несхожість дітей один на одного є потужним ресурсом, що сприяє розвитку і прояву творчого потенціалу. Впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури закладу освіти, залучаючи до цього процесу педагогів, учнів та батьків. Усе це створює умови для подальшого прояву і життєдіяльності дітей з психофізичними порушеннями у соціумі. Отже, інклюзивна освіта – унікальний процес доступної освіти для кожного.

Для філософії як однієї з форм суспільної свідомості особливого значення набуває розробка світоглядного фундаменту освітньої інклюзії як нової соціокультурної реальності і формування методологічних засад пізнання закономірностей впровадження і розвитку інклюзивних процесів. Соціальні умови й умови освіти необхідно спрямовувати на те, щоб буття дитини з обмеженими можливостями стало максимально самостійним, незалежним, а сама

дитина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію, стала рівноправним членом суспільства, реалізуючи себе у цьому суспільстві. Концепція самостійного і незалежного способу життя дітей з ООП визначає сьгодні підходи до формування цілей і змісту інклюзивної освіти.

Аксіологічні позиції деяких сучасних філософських напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивної освіти і людини з обмеженими можливостями в умовах цієї освіти. Результати аналізу можуть бути використані для вирішення онтологічних проблем, зокрема, проблеми якості буття людини з обмеженими можливостями при наявності і відсутності інклюзивного навчання. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського усвідомлення життєдіяльності й, у першу чергу, освіти, соціалізації і виживання людини з обмеженими можливостями в сучасному світі [72, с. 27].

Сьогодні немає жодної універсальної методики інклюзивного навчання. Можливості, цілі, зміст і значення інклюзивної освіти вимагають розширення, оскільки різні моделі інклюзії не можуть задовільнити усі особливі потреби дітей. Т. Лорман зазначає, що «інклюзія залежить від контексту», і «враження від роботи з певною групою учнів будуть несхожими на досвід інших». «...Немає єдиного «правильного» способу залучення усіх учнів; але... існує загальна технологія», яку можна взяти на озброєння і яка допоможе досягти успішних результатів [46, с. 31].

Гуманістична парадигма сучасної освіти закладена і в принципах інклюзії, що утворює підвалини нової моделі освітніх відносин. Ці принципи сформульовано двадцять років тому і закріплено міжнародною Декларацією [77]:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
2. Кожна людина здатна відчувати і думати;
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
4. Усі люди потребують один одного;
5. Справжня освіта може здійснюватися тільки у контексті реальних взаємин.
6. Усі люди потребують підтримки і дружби ровесників.
7. Різноманітність посилює всі аспекти життя людини.

Інклюзивна освіта – це процес, що динамічно розвивається. Це не факт, не подія, не показник, а процес розвитку і змін політики, культури і практики освіти на основі принципів інклюзії.

Навчання в освітніх закладах повинно керуватися такими принципами соціальної інклюзії:

- усі діти – це індивідууми з різними потребами у навчанні;
- виключення будь-якої дискримінації дітей з особливими освітніми потребами;
- навчальні заклади відкриті для усіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей;
- діти повинні навчатися усі разом, не зважаючи на їхні особливості у розвитку;
- навчальні заклади визнають і враховують усі потреби учнів відповідно до їхніх можливостей і темпів сприйняття матеріалу;
- розробка навчальних планів і стратегії викладання (за необхідності індивідуальних) спрямована на забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- дітям з особливими освітніми потребами надавати своєчасну допомогу від усім колективом навчального закладу; при необхідності до організації освітнього процесу залучати фахівців шефських та громадських організацій.

Зазначені принципи співзвучні принципам соціальної інклюзії. Соціальна інклюзія (включення, залучення) з'явилася як результат переходу суспільства до соціальної політики, яка базується на соціальній моделі інвалідності. Фактично це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності. Це забезпечення таких умов, за яких усі діти і дорослі могли б брати участь у житті суспільства як рівноправні його члени, яких поважають і які роблять свій внесок у його розвиток. Вона відображає активний і спрямований на розвиток людини підхід до соціального добробуту, що передбачає не просто ліквідацію бар'єрів чи ризиків, а дещо більше, – зміну концепції соціальної політики.

З дотриманням принципів «соціальної інклюзії» повинні розроблятися державні стратегії у галузі освіти, охорони здоров'я, економіки, працевлаштування, благоустрою тощо. Але пріоритетно вони мають застосовуватися в освіті, тому що освітня система віддзеркалює становище суспільства і сприяє його перебудові. Отже, державна політика щодо дітей з особливими освітніми потребами, закріплена відповідними нормативно-правовими документами,

ставити перед професійною педагогічною спільнотою завдання, що передбачають зміни усталених, традиційних для масових навчальних закладів уявлень про форми і зміст навчання дітей цієї категорії в умовах інклюзивної школи. У багатьох розвинутих країнах соціальна інклюзія – це загальна практика, спрямована на вирішення багатьох соціальних проблем, включаючи нерівномірні прибутки, нерівність у сфері охорони здоров'я, освіти, доступності житла тощо.

Інклюзивна освіта базується на принципах дитиноцентризму і визнає, що усі діти – індивідууми з різними потребами в освіті.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує рівноправне ставлення до усіх людей, але створює певні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Так, Є. Холостова і Н. Дементьєва відзначають, що у теоретико-методологічному сенсі кожна особа має певні відхилення від середньостатистичної норми і за рахунок цього і є особистістю, самостійною, відмінною від інших. Кожен індивід має особливі потреби, до яких суспільство має пристосовувати свої зовнішні умови. Усе соціальне життя – це безперервний процес компромісів в організації функціонування між особистістю і соціумом, індивідом, групою і суспільством. При цьому повага до прав особистості передбачає визнання прав спільності [87, с. 49]. Аналіз міжнародного досвіду дозволяє стверджувати про те, що розвиток інклюзивної освіти – це довгострокова стратегія, яка потребує усвідомлення її ідеології, терпимості, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації.

Для ефективної інклюзивної освіти необхідно розробити стратегію викладання і навчання. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі діти, а не тільки діти з особливими освітніми потребами. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань і соціального досвіду, що сприятиме зменшенню дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності. Розуміння цього важливо закладати з раннього дитинства, адже люди з обмеженими можливостями, крім самих цих можливостей, нічим не відрізняються.

За таких умов інклюзивна освіта стане для дітей з особливими освітніми потребами надзвичайним стрибком. Вони почнуть тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них. Вони зрозуміють, що їх приймають, не відштовхують, а заохочують і підтримують, що у них

переважає особистість, а не їхній недуг. І це допоможе їм вірити у власні можливості.

Інклюзія – це не просто проект «доброї волі». Інклюзія – це підхід і філософія, згідно з якою всі учні (і з особливими потребами, і без них) отримують більше можливостей як в соціальному плані, так і в навчанні. Інклюзія – не означає просто зібрати усіх дітей разом, а навпаки, вона сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе прийнятим, щоб його здібності і потреби враховувались і були оцінені [65].

Фінський учений С. Хакіннен (S. Hakkinen) зазначає: «Інклюзивність – це те, що проходить через усе суспільство. Хочеться вірити, що людина з обмеженими можливостями може бути включена в суспільство упродовж свого життя, не тільки у віці школяра, а й у дитячому садку, і коли ця людина працює, відпочиває, коли вона спілкується як член соціуму. Але для цього потрібно, щоб суспільство думало і діяло з позицій інклюзивності. Змінити менталітет усього суспільства відразу неможливо. Інклюзивна система відіграє роль насамперед навчання нових поколінь для таких змін» [44].

Багато дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку, незважаючи на зусилля сім'ї, фахівців, суспільства їх навчити і виховати, ставши дорослими, все-таки виявляються непідготовленими до соціально-економічного життя. Результати досліджень і практика свідчать про те, що будь-яка людина, яка має певні особливі потреби, може за відповідних умов стати повноцінним членом соціуму і визнаною особистістю, розвиватися духовно і забезпечувати себе матеріально, задовольняти усі свої потреби і бути корисним суспільству. У нашій країні помітним стає прагнення реалізувати права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту. На державному рівні прийнято відповідні законодавчі акти. Активізувався процес підготовки фахівців, спроможних по-новому навчати дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Аналіз історико-філософської і науково-методичної літератури дозволяє виділити характерні особливості інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена:

– інклюзивна освіта – історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (розділення) та інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення), що сприятиме розвитку інклюзивного суспільства;

– інклюзивна освіта вміщує такі складові: філософські засади, цінності та принципи інклюзії, індикатори успіху;

– в інклюзивному процесі система освіти підлаштовується під потреби дитини з особливими освітніми потребами та враховує її індивідуальні особливості розвитку;

– інклюзивне середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу (у тому числі дітей з особливими освітніми потребами та їхніх здорових однолітків);

– ідеологія інклюзивної освіти виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до усіх людей та особливі умови для їхніх особливих потреб.

Отже, інклюзивна освіта – це перший крок до створення доступного суспільного середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління. Очевидним є те, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформувати нове цивілізоване та гуманне суспільство.

Інклюзивна освіта вимагає системного підходу до розв'язання проблем інтеграції, тобто на державному і регіональному рівнях необхідно упорядкувати освітні, соціальні, нормативно-правові, економічні підсистеми, які прямо чи опосередковано пов'язані з інклюзивними процесами.

Одним із головних завдань інклюзії є створення інклюзивних освітніх середовищ у масових закладах освіти, що передбачає визначення і реалізацію: філософії інклюзивної освіти, системи її базових і професійних цінностей; місії освітньої установи в галузі найважливіших функцій інклюзивної діяльності, масштабів та рівнів їх реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-методичної та організаційної політики – загальних підходів і принципів життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами у масовій школі, підходів до встановлення і розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів і термінів здійснення завдань інклюзивної освіти дітей з ООП; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції його функцій (освітніх, виховних, корекційних, розвивальних, творчих, оздоровчих) та ресурсного забезпечення їх з метою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Для пошуку оптимальних шляхів розбудови інклюзивних освітніх середовищ доцільно, на нашу думку, визначити системотвірні

чинники і конкретизувати умови функціонування інклюзивної освіти в Україні.

1.2. Системотвірні чинники інклюзивної освіти

Сучасний етап розвитку інклюзії в Україні сповнений протиріч і проблем, вимагає відкритого професійного діалогу, конструктивного пошуку, вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду та узгодженості позицій. Важливим для цього процесу є готовність навчальних закладів до змін. Для розвитку інклюзивної практики освіти потрібні системні інституційні зміни, а це не відбувається швидко. Але найскладніші зміни – це зміни у професійному мисленні і свідомості людей, починаючи з психології педагога, закінчуючи економічними і фінансовими основами функціонування усїєї системи. Впровадження інклюзивної освіти стикається не стільки з проблемами організації безбар'єрного середовища, скільки з проблемами соціальними: стереотипи і забобони; готовність або відмова вчителів, дітей та їхніх батьків прийняти нові принципи освіти; нестача комплексних психолого-педагогічних знань і технологій, спеціальних моніторингових досліджень досвіду вітчизняної інклюзивної освіти.

Супротивники інклюзії наводять основні чинники які, на їхню думку, обґрунтовують недоцільність інклюзивної освіти: суспільство неготове до такої форми освіти; учитель неготовий до реалізації інклюзії. Очевидним є той факт, що прибічники застарілої бюрократичної системи, у тому числі й системи освіти, прикриваючись демократичними гаслами й необхідністю розбудови нового інформаційного суспільства, шукають причини, які виправдали б небажання їх знайти місце особам з особливими освітніми потребами у цьому суспільстві. Шукати ж потрібно не шляхи «очищення» держави перед такими особами, а, перш за все, шляхи, що приведуть до розуміння основної ідеї інклюзії – усі ми різні і весь світ для нас, а не навпаки. Розв'язання цього першочергового завдання зведе нанівець проблему «неготовності» усіх рівнів освіти, і залишиться єдина проблема – «небажання», яку, у свою чергу, можуть вирішити керівники закладів освіти.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні – складна, неоднозначна проблема, яка потребує розгляду та розробки

нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад.

Отже, вітчизняній освіті потрібні серйозні зміни, щоб подолати вищезазначені проблеми. Це не лише упорядкування системи освіти відповідно до законодавства, не тільки реалізація державних програм, пов'язаних із впровадженням доступного середовища, але і зміна світогляду керівників, професійного мислення педагогів, суспільних стереотипів батьків.

Досліджуючи умови існування інклюзії в загальноосвітніх навчальних закладах, канадський науковець Т. Лорман сформулював «сім стовпів підтримки» інклюзивної освіти, які являють собою певний «компроміс» «між виправданням інклюзивного підходу й більш прагматичними практичними методами роботи у класі». Кожен із семи стовпів підтримки репрезентує необхідну умову існування успішної інклюзії [97]:

Перший стовп. Розвиток позитивного ставлення. Досягнення позитивного ставлення освітян є головною передумовою забезпечення інклюзивної освіти. Виховання позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на усіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до досвідчених учителів-практиків.

Другий стовп. Політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки. Ключовим елементом у створенні інклюзивних шкіл є підтримка шкільних лідерів.

Третій стовп. Процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності. Для того, аби зробити інклюзію дійсно успішною, вся школа повинна змінитися й адаптуватися для задоволення різноманітних потреб усіх учнів. Учителям потрібно поміркувати про свою нову роль – перехід від того, аби бути «учителями природничих наук» до того, аби стати «учителями дітей». Важливо поєднувати дітей у різнорідні групи різного віку та з різними здібностями. Учителям потрібно працювати у диференційованих командах разом із помічниками учителів та іншим допоміжним персоналом.

Четвертий стовп. Гнучка навчальна програма і педагогіка. Корисними для інклюзії є більш зорієнтовані на дитину методи навчання. Справа інклюзії та загальна якість освіти поліпшиться, якщо учителі подумують про свої філософські погляди й адаптують свої

методи викладання таким чином, щоб вони відповідали найкращій практиці навчання.

П'ятий стовп. Залучення громади. Найважливішою групою в широкій шкільній спільноті є батьки. Корисними можуть бути також партнерські стосунки з іншими, місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями.

Шостий стовп. Змістовна рефлексія. Рефлексія стає все більш важливою частиною методів постійного вдосконалення учителя. Цінність рефлексії підвищується, якщо вона базується на даних, які було зібрано у результаті систематичних спостережень за практичною роботою учителів. (Саме ця теза підкреслює провідну роль педагога-дослідника в організації інклюзивного навчання).

Сьомий стовп: Необхідне навчання і ресурси. Однією з корисних моделей є встановлення відносин партнерства між університетом і школою. До інших ресурсів, що вважаються корисними для шкіл і учителів, належать додатковий час для планування, а також додаткові працівники, які виконують функції помічників.

Отже, для успіху інклюзії в освітньому просторі країни необхідно сформувати і забезпечити функціонування чітко організованої і добре налагодженої інфраструктури спеціалізованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

В Україні упродовж кількох десятиліть інклюзивні інновації реалізують переважно шляхом екстраполяції, тобто дослідним перенесенням і адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацій окремих зарубіжних підходів. Таку діяльність ініціюють і проводять переважно представники системи спеціальної освіти, іноді за рахунок зарубіжної благодійності, у той час як масова освіта продовжує перебувати у незмінних умовах. Впровадження інклюзії в систему навчання масової школи не може бути безболісним чи байдужим для самої системи.

Освітня інклюзія в Україні має свої історично і культурно обумовлені витоки, тому необхідно створити вітчизняну модель інклюзивного навчання. Методологічні засади інклюзивної освіти розроблено в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України у результаті багаторічної експериментальної діяльності. У той час, коли оновлювалася національна освітня стратегія, науковці галузі спеціальної освіти виділили сегрегативність як основний недолік

системи спеціальної освіти й почали експериментальним шляхом впроваджувати демократичні інклюзивні тенденції, ініційовані громадськими організаціями на чолі з батьками дітей з ООП. Злам суспільної свідомості повинен початися з термінологічної лексики.

Крім гуманістичної парадигми (врахування розмаїтості дитячого колективу, особливостей і потреб кожної дитини), необхідно враховувати нові термінологічні поняття, оскільки через зміст нових понять розкривається феномен інклюзивної освіти. Тому до системотвірних чинників інклюзивної освіти належать, на нашу думку, і понятійно-термінологічна лексика.

Одним із завдань є пошук й аналіз різних підходів до трактування основного поняття нашого дослідження – «інклюзивне освітнє середовище». Логічне вирішення цієї проблеми потребує чітких дефініцій, які, у першу чергу, характеризували б дитину як суб'єкт розвитку та об'єкт психолого-педагогічного впливу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У правовому полі й сфері соціального захисту України вживають нову термінологію, яка поступово стає загальноживаною і зрозумілою.

Аналіз дефініцій, що вживаються у законодавчих документах та науково-методичній літературі щодо дітей з особливими освітніми потребами, дозволяє виокремити три категорії понять, які відрізняються контекстуально (медичним, соціальним та педагогічним), але вважаються близькими за змістом.

Донедавна в Україні щодо дітей з особливими освітніми потребами законодавчо були закріплені терміни «інваліди», «діти з вадами», «аномальні особи», «дефективні» тощо.

Термін «інвалід» уперше задекларований на міжнародному рівні Декларацією ООН «Про права інвалідів» (1975 р.) як «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя через порушення вроджене або ні, його або її фізичних чи розумових здібностей» [69].

«Інвалід (від лат. *invalidus* – слабкий, безсилий, немічний) – особа, яка частково або зовсім нездатна виконувати певні дії, втратила працездатність остаточно чи на тривалий час» [14, с. 188]; «особа, яка має порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовленим захворюваннями, наслідками травм чи дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності і викликає необхідність її соціального захисту» [79, с. 61].

«...У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («*handicapped persons*»), «особи з порушеннями розвитку» («*disabled persons*») або просто «особи з порушеннями» («*the disabled*»)) [52, с. 29].

У державних законодавчих документах України використовується переважно термін «діти з особливими освітніми потребами». Однак у законах щодо дітей з ООП вживають і такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 21, п. 4; Закон України «Про дошкільну освіту»); громадяни України «незалежно від... особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку особистості» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 6, п. 1), «діти, які потребують тривалого лікування» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 9, п. 2).

У науково-методичній літературі використовують такі дефініції: «діти з обмеженими можливостями здоров'я» (Л. Кобрина, О. Панферова, І. Хафізулліна, Г. Чигріна, Ю. Шуміловська, Р. Рейзер (R. Rieser)), «особи з психофізичними порушеннями та/або інвалідністю» (Т. Дегтяренко), «аномальні» («дефективні») діти (Л. Виготський, Г. Коберник, В. Синьов), «аномальні люди» (А. Маллер, М. Малофєєв), «діти з відхиленнями розвитку», «діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку».

Отже, наведені вище терміни мають виражене медичне спрямування та акцентують увагу на психофізичних вадах (порушеннях) особистості і показниках та результатах суто медичного обстеження.

Посилаючись на В. Штерна, Л. Виготський, проголошував компенсаторні можливості людини та її соціальну спрямованість: «...Окремі функції можуть представляти відхилення від норми і все ж особистість або організм у цілому можуть належати до цілком нормального типу. Дитина з дефектом – не обов'язково дефективна дитина. Від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості у цілому, залежить ступінь її дефективності і нормальності. Сама по собі сліпота, глухота та інші окремі дефекти не роблять ще свого носія дефективним. Заміщення і компенсація функцій не тільки мають місце..., створюючи з дефектів таланти, а й неодмінно, як закон, виникають у вигляді прагнень і тенденцій там, де є дефект» [9, с. 15–16]. Процес компенсації, що викликається дефектом

може повести, на його думку, до вироблення компенсуючих функцій, до виявлення здібностей. Найчастіше ми спостерігаємо середні ступені компенсації, більшого чи меншого наближення до певного соціального типу особистості; у цьому випадку перед нами соціально повноцінна, працездатна, нормальна дитина [9, с. 186–187].

Характеризуючи суб'єкт нашого дослідження під кутом соціології, виділено такі дефініції: «особи з обмеженими можливостями (життєдіяльності)», «особи з обмеженою працездатністю» [5]. Ці терміни дозволяють розглядати цю категорію людей і як тих, що потребують різнобічну соціальну допомогу, юридичний захист, і, як рівноправних в соціумі.

О. Шеманов і Н. Попова обґрунтовують необхідність враховати «особливі культурні потреби» у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Визнання таких потреб вимагає опису певних систем відносин, ідентифікацій, специфіки складових елементів, культурного середовища тощо. Такий підхід зміщує акцент «на можливостях людини (іноді унікальних), а не на її дефекті» [91].

Функції помічника у задоволенні названих вище потреб може виконувати соціальний робітник, наприклад, у службах соціального забезпечення, тобто людина без спеціальної педагогічної освіти. На думку А. Мудрика, «усіх педагогів можна вважати соціальними робітниками, але не усі соціальні робітники є педагогами у професійному плані» [66, с. 9].

У міжнародних законодавчо-нормативних документах різних країн досить часто вживають термін «діти з особливими потребами».

Потреби – «те, без чого не можна обійтись; вимоги, які необхідно задовольнити; умови, необхідні для когось, чогось» [6, с. 1090].

Отже, сутність цього терміну «передбачає зміщення акцентів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб» [52, с. 29]. Термін «особливі потреби» використовують «стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, які дозволять їм розвинути свій потенціал» [56, с. 256].

У 1978 р. в Англії Комітетом досліджень навчання дітей і молоді з відхиленнями у розвитку (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People) опубліковано доповідь М. Уорнок (M. Warnock), у якій окреслено перспективи розвитку інклюзивної освіти шляхом інтеграції дітей з ООП до системи загальноосвітніх шкіл. У 1984 р. Акт про освіту затвердив цей напрям

як пріоритетний. До цього часу в Англії щодо дітей з особливими освітніми потребами використовувалися терміни «розово відсталі» і «неспроможні до навчання», які були принизливими і помилковими. М. Уорнок стверджувала, що невдачі у навчанні повинні розглядатися у тісній взаємодії і взаємообумовленості між вихідними характеристиками дитини і результатами педагогічної діяльності учителя, який відіграє пріоритетну роль у навчанні, а не спеціалістів-експертів, які ставили діагноз і лікували дітей. Комітет запропонував змінити термін «розова відсталість» терміном «труднощі у засвоєнні навчального матеріалу». У 1981 р. Закон про освіту (Education Act 1981), до змісту якого було включено багато рекомендацій М. Уорнок, замінив термін «діти-інваліди» поняттям «діти з особливими освітніми потребами» і зобов'язав загальноосвітні навчальні заклади забезпечити відповідними формами навчання цю категорію дітей.

У 1994 р. Саламанською декларацією на міжнародному рівні задекларовано термін «особливі потреби», який використовувався стосовно «дітей, молоді і дорослих» з фізичними і/чи розумовими вадами «з особливими освітніми потребами у межах звичайної системи освіти» [77].

В українських нормативно-правових документах термін «особливі потреби» використовують для означення тих потреб, які виникають у зв'язку з інвалідністю особи і спрямовані на відновлення або компенсацію порушених або втрачених здібностей до різного виду діяльності, у тому числі, у можливості оволодіння знаннями (Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» [75]).

Семантично близьким, у цьому контексті є термін «діти з особливими освітніми потребами», який має чітко виражений педагогічний компонент. Цей термін використовують як у законодавчих документах, так і в галузі інклюзивної освіти.

До дітей з особливими освітніми потребами А. Колупаєва відносить «усіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Це стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у т. ч. дітей-інвалідів, обдарованих дітей, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.)» [70, с. 305].

Особливі потреби мають ті, хто за різних причин вимагає додаткової підтримки та застосування адаптивних педагогічних методів роботи. Причини можуть зумовлюватися (але не обмежуватися) фізичними та

розумовими вадами. Освітні програми для дітей з особливими потребами розробляються з урахуванням індивідуальних потреб учнів, навчання яких потребує «додаткових ресурсів (наприклад, спеціально підготовлений персонал, обладнання або простір)». Такий підхід у тлумаченні досліджуваного терміну заслуговує на увагу, оскільки на фоні чітко вираженого освітнього контенту окреслено необхідні компоненти, без яких неможливо створити інклюзивне освітнє середовище: кадрове забезпечення, навчально-методична складова і навчальні заклади, спроможні надати учням додаткові спеціальні послуги.

Якщо підійти до визначення спільної термінології у контексті резолюцій червневих парламентських слухань 2014 року, то найбільш адекватним, на нашу думку, є термін «діти з особливими освітніми потребами», оскільки він чітко вказує на відповідальність об'єднаного консолідованого органу у складі Міністерства соціальної політики, Міністерства освіти і науки та Міністерства охорони здоров'я за освіту і подальшу соціалізацію цієї категорії дітей. Крім того, такий підхід чітко окреслює галузевих фахівців, участь яких обов'язкова у процесі розвитку таких дітей.

Аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду, сучасних освітніх тенденцій дозволяє виокремити основні чинники впливу на становлення і розвиток освітньої інклюзії в Україні:

1. Ціннісний чинник – спрямований на формування системи гуманістично-демократичних ціннісних орієнтацій як детермінанту духовного розвитку суспільства на засадах ідей інклюзії. Він забезпечує формування позитивного ставлення до філософії інклюзивної освіти, кожної особи з особливими потребами на рівні держави, соціуму, освітніх закладів, кожного громадянина.

2. Понятійно-термінологічний чинник виконує міжгалузеву функцію. Він безпосередньо впливає на формування принципів, стандартів, законів, закономірностей та інноватику інклюзії у межах єдиного термінологічного поля, понятійну культуру суспільства; дозволяє конкретизувати об'єкт, мету, завдання, тенденції інклюзивної освіти і чітко визначає статус осіб з особливими освітніми потребами.

3. Законодавчий чинник виступає єдиним засобом законодавчих гарантів прав осіб з особливими освітніми потребами. Основна функція цього чинника – удосконалити національне законодавство, упорядкувати його відповідно до міжнародних конвенцій, реалізувати права осіб з ООП, регламентувати обов'язки держави щодо людей цієї категорії.

4. Нормативно-правовий чинник формує систему юридичних засобів і явищ (правила, норми, стандарти тощо, практика державного і суспільного контролю за дотриманням їх), спрямованих на врегулювання суспільних відносин та інклюзивних тенденцій у державі. Удосконалення нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти повинно проходити у напрямі збільшення кількості нормативних актів з найвищою юридичною силою, формування і юридичного закріплення основоположних правових норм, що стосуються найважливіших питань розвитку освітньої інклюзії, розробки дієвих механізмів реалізації їх і контролю.

5. Фінансово-економічний чинник впливає на фізичну та соціальну інфраструктуру інклюзивної освіти: розвиток матеріального та людського ресурсу, стимулювання науково-технологічного прогресу, вдосконалення інституту забезпечення інклюзивної освіти. Крім того, цей чинник забезпечує адекватну платню, систему пільг і компенсацій, моральне і матеріальне стимулювання усіх суб'єктів інклюзивної освіти.

6. Кадровий чинник спрямований на забезпечення галузі інклюзивної освіти висококваліфікованими кадрами. Він виконує насамперед міжвідомчу функцію, яка реалізує професійне співробітництво міжгалузевих фахівців, що забезпечують медичну, науково-методологічну, соціальну, психологічну, навчально-методичну і корекційну підтримку дітей з ООП. Крім того, кадровий чинник стимулює збільшення ставок для психолого-педагогічного персоналу закладів інклюзивної освіти та їх професійну освіченість. Для підготовки кадрів для інклюзивної освіти необхідно розширювати систему фахової підготовки на базі закладів вищої освіти, інститутів підвищення кваліфікації, корекційно-реабілітаційних центрів, спеціальних центрів для методичної підтримки педагогів, що працюють в умовах інклюзії.

7. Науково-методологічний чинник спрямований на формування власного теоретико-методологічного інструментарію інклюзивної освіти (розробка методів і педагогічних технологій навчання і виховання у різноманітному освітньому середовищі, розробка технологій психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП на усіх рівнях інклюзивної освіти тощо), який відображає динаміку світових інклюзивних процесів та враховує позитивний досвід провадження їх в освітню практику. Усі наукові розвідки і новації повинні мати практичний характер, враховувати особливості і стан вітчизняної

освіти й спрямовуватися на формування єдиного ефективного інклюзивного освітнього поля у країні.

8. Навчально-методичний чинник передбачає розробку науково-методичного та дидактичного забезпечення (курукулуму) розвитку інклюзивних процесів у закладах дошкільної та загальної середньої освіти на засадах диференційованого і різнорівневого підходів.

9. Матеріально-технічний чинник стосується рівня розвитку техніки і прогресивних технологій, упровадження в освіту інклюзивних інновацій, удосконалення засобів і форм організації інклюзивної освіти. Цей чинник забезпечує дітям з ООП рівний доступ до освітніх послуг шляхом пристосування архітектури приміщень навчальних закладів, упровадження дистанційного навчання, забезпечення транспортом, створення системи ресурсних центрів матеріально-технічного забезпечення, забезпечення інклюзивного навчання спеціальним обладнанням та технічними засобами.

10. Організаційний чинник забезпечує формування системи інформаційних зв'язків, управлінських рішень, організаційно-адміністративних дій, що впливають на формування чіткої структури організації навчального процесу в умовах інклюзії, до якої входять: інклюзивно вмотивована система керівництва на різних рівнях (від галузевих міністерств до керівників навчальних закладів); взаємодія науково-педагогічного та допоміжного персоналу на засадах взаєморозуміння, толерантності та взаємодопомоги; організація інклюзивного освітнього середовища; технологія роботи у такому середовищі; організація освітньої діяльності дітей з ООП (формування диференційованих груп та гнучкого універсального розкладу занять, організація індивідуальної роботи та цільових консультацій тощо).

11. Громадський чинник виконує регулятивну і контрольну функції. Громадські організації та батьківські асоціації впливають на розвиток інклюзивних процесів в освіті, здійснюють контроль за виконанням державою своїх зобов'язань щодо дотримання прав дітей з ООП на освіту. Батьки, які є замовниками інклюзивних послуг в освіті, разом з громадськими організаціями можуть виступати як контролерами якості послуг, так і меценатами і спонсорами окремих закладів інклюзивної освіти.

Перераховані чинники впливу окреслюють широкий спектр різних аспектів розвитку інклюзивної освіти в Україні. Життєздатність і ефективність такої системи залежить не тільки від рівня реалізації

кожної умови існування інклюзії, а й від системної, одночасної реалізації усіх вищеназваних чинників.

Враховуючи принципи й цінності, які лежать в основі соціальної інклюзії (див. п. 1.1), а також наведені вище умови існування освітньої інклюзії, схарактеризовано ознаки інклюзивного суспільства, зокрема:

- наявність та виконання у країні відповідного законодавства, згідно з яким стане можливим впровадження інклюзивної освіти;
- економічна забезпеченість цих законодавчих актів;
- відсутність нормативно-бюрократичних перешкод для інновацій, пов'язаних з інклюзивною освітою;
- виховання і навчання осіб з обмеженими можливостями розглядають як окреме, самостійне завдання фахівців масової і спеціальної системи освіти;
- готовність і спроможність спеціалістів працювати в умовах інклюзивного навчального закладу;
- реалізація системи заходів щодо профілактики, раннього виявлення та ранньої комплексної допомоги дітям з обмеженими можливостями та їхнім сім'ям;
- проведення загальноосвітніми навчальними закладами системного реструктурування освітнього процесу, завдяки чому стане можливим прийом до навчальних закладів дітей з обмеженими можливостями та повноцінна участь їх в освіті та в усьому житті закладу;
- диференціація освітніх потреб дітей як основа організації їхнього навчання, що передбачає ретельний та індивідуальний підбір освітнього середовища для упередження вторинних відхилень у розвитку дитини і необхідності його ізольованого навчання;
- сертифікування інклюзивного освітнього середовища в освітніх закладах загального призначення;
- відкритість системи інклюзивної освіти;
- наявність соціальних та психолого-педагогічних умов для життя дитини з обмеженими можливостями в сім'ї та повноцінної участі сім'ї у її вихованні;
- дотримання права вибору батьками навчального закладу для дитини з особливими освітніми потребами та економічне забезпечення реалізації цього права;
- соціальне забезпечення інклюзивної освіти (транспорт, житлові умови і соціальні відносини, архітектура і близькість розташування освітньої установи та ін.);

– дотримання принципу добровільності: усі учасники інклюзивного навчання взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно.

Інклюзивне суспільство насамперед повинно вимагати, щоб освіта уникала соціальної сегрегації дітей з особливими освітніми потребами і забезпечувала можливості їм брати участь у житті колективу дошкільної установи чи загальноосвітнього закладу.

У процесі визначення закономірностей та бар'єрів розвитку інклюзії необхідно зосередитися на багатоаспектності розгляду основних дефініцій цієї галузі освіти. Вивчення інклюзивної освіти як феномена передбачає визначення її основних соціально-філософських концептів.

1.3. Синергетичні концепти інклюзивної освіти

У соціально-філософському розумінні інклюзія – це форма сумісного буття звичайних людей і осіб з особливими потребами. Уявлення про інклюзію та досвід її успішної реалізації у світовій освітній системі забезпечуються філософськими позиціями, науковими теоріями і методологічними підходами. Оскільки будь-яка педагогічна парадигма обумовлена чіткими філософсько-методологічними установками і нормами, можна стверджувати, що сучасні дослідження феномена інклюзії і шляхів її реалізації в освітній практиці опираються на суперечливі філософські, а звідси і методологічні й науково-теоретичні позиції. У зарубіжних дослідженнях концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, феноменології, що реалізуються через інтерактивний підхід, і проявляють поліфункціональний характер.

Досвід соціальної й освітньої інклюзії свідчить про пошук методологічних засад дослідження проблем інклюзивної освіти. Теоретичні засади інклюзивної моделі освіти базуються на комплексних системних дослідженнях науковців. Очевидним є те, що на становлення нової освітньої парадигми впливають усі сучасні соціально-філософські концепти інклюзії, що зумовить синтез теорій, спрямований на пошук і реалізацію оптимальних інклюзивних практик.

На методологічному рівні нашого дослідження сформульовано провідну ідею, яку, на нашу думку, можна покласти в основу сучасної концепції інклюзивної освіти. На цьому етапі дослідження вважаємо за доцільне здійснити аналіз філософських засад методології моделювання інклюзії.

У ході дослідження філософських проблем інклюзії не можна залишити поза увагою питання педагогічної антропології. Одним із базисних методологічних конструктів інклюзії є філософсько-антропологічний підхід (Л. Лузіна), який у сучасній методології виховання дозволяє педагогічній теорії сформулювати власну думку про цілісність людини і розвинути свою форму антропології. Сучасна педагогічна антропологія покликана визначити практичні шляхи цілісного вивчення людських якостей. Завдання педагога – підтримувати становлення внутрішнього світу дитини, зміцнювати цю позицію, не поспішати підвищувати її до наступної, «більш прогресивної» позиції. Педагогічна антропологія розглядає дитину в діалозі з «іншим» (іншою людиною), у якості якого може виступати учитель, батьки, інший учень [59].

Особистісно-соціально-діяльнісний підхід (І. Ліпський, К. Молленхауер (K. Mollenhauer), Т. Томас (T. Thomas), Е. Гофман (E. Hofman) та інші) виражається в осмисленні природи дитини, досвіду її чуттєвого життя через соціально детерміноване просторово-часове мовленнєве середовище. Запропонована інтегративна соціально-педагогічна парадигма є особливо цінною для вивчення й обґрунтування способів і механізмів побудови соціального простору відносин як чинника виховання і соціалізації дітей з урахуванням їхніх особливостей і можливостей. Таким оптимальним простором для розвитку дитини з особливими освітніми потребами, на думку авторів, є інклюзивне освітнє середовище.

Філософські засади демократичного підходу в інклюзії закладено науковцями і політиками минулого (Дж. Дьюї (John Dewey), Г. Фигдор (H. Figdor) та ін.).

Якщо сенс демократії полягає у наданні людям права приймати усвідомлені рішення, то в галузі освіти демократія повинна означати надання такого ж права дітям. А. Маллер визначає про три способи надання дітям такого права: 1) право на прийняття рішень; 2) право на спробу; 3) право на дії [60]. Право дітей примати рішення реалізується упродовж усього дня, коли вчителі і вихователі надають їм можливість зробити власний вибір і поважають його. Право на спробу означає

надавати дітям можливість бути самостійними, допомагати їм зробити щось для себе своїми силами (наприклад, самостійно одягатися). Право на дії означає засвоєння умінь і вільне володіння ними, що дозволяє дітям пишатися своїми досягненнями. Реалізуючи ці права, діти з особливими освітніми потребами впевнюються у власних здібностях, у них формується почуття гідності.

Значний внесок у справу розвитку демократичного підходу в освіті, а відповідно й інклюзивних тенденцій, зробив Г. Фігдор [83]. Він вважав, що освіта повинна пристосовуватися до унікальних здібностей кожної дитини, і що дітям повинні бути надані необхідні засоби та уміння, які сприяли б їхньому індивідуальному зростанню і розвитку. Крім того, він був переконаним, що діти повинні бути активними учасниками у середовищі, яке виховує увагу, прагнення досліджувати, а також уміння міжособистісної взаємодії.

За демократичного підходу діти краще пізнають себе, на практиці знайомляться із соціальною та груповою динамікою, мають можливість відчувати дух спільноти і єдності колективу. Сутність демократії в освіті полягає у тому, що кожен повинен бути визнаний (у будь-якому аспекті), використаний (зробити свій внесок у загальну справу) і нагороджений (плодами своєї праці, можливостями подальшої співпраці та вдячністю групи). Застосування демократичного підходу у роботі з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, допомагає: довіряти собі, будучи упевненим у здатності самостійно приймати усвідомлені рішення і навчитися довіряти іншим; відповідати за власні вчинки; усвідомити свою цінність у колективі; здобути самостійність; виявити у собі і навчитися цінувати обдарованість і таланти, а також обдарованість і талант інших; поважати себе та інших тощо.

Демократичне інклюзивне середовище спроможне забезпечити єдність усіх учнів, незалежно від їхніх здібностей, талантів чи психофізичних особливостей, оскільки кожен член дитячого колективу цінується, а його унікальність визнають, сприймають і цінують.

Персоналістський підхід до інклюзивних процесів об'єднує кілька напрямів: напрям гуманістичної психології (Г. Олпорт (G. Allport), Г. Мюррей (G. Murray), Г. Мерфі (G. Murphy), К. Роджерс (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow) та інші); напрям соціальної теорії аутопоеза (У. Матурана (U. Maturana), Ф. Варела (F. Varela) та інші).

Сутність соціальної теорії аутопоези полягає у необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, зорієнтованим на активну комунікативну взаємодію із соціальним оточенням, що дозволяє адекватно перевірити отримані знання і навички. З позиції даних концепцій, інклюзивна освіта реалізується для кожної дитини через спеціально побудований індивідуальний освітній маршрут.

Формування педагогічного процесу як діалогу між учасниками освітнього простору передбачає високий рівень професійної компетентності педагога, тому особливу цінність для дослідження і моделювання інклюзивних процесів набуває компетентнісний підхід в інклюзивній освіті (В. Байденко, І. Радигіна, Л. Савчук). Компетентнісний підхід – відносно новий ракурс дослідження проблем освіти. Дослідження професійної педагогічної діяльності під кутом компетентнісного підходу переконують у тому, що він став невід'ємною частиною загальної стратегії розвитку та осмислення проблем сучасної інклюзивної освіти, дозволяють репрезентувати результати освіти як системно-інтегративні властивості, які забезпечують успішне вирішення важливих професійних завдань. Реалізація інклюзивної практики пов'язана з виділенням і змістовним описом компетентності педагога як сукупності особистісних і професійних якостей, що актуалізуються саме в інноваційних умовах інклюзивного середовища і надають можливість успішно вирішувати завдання, пов'язані з організацією навчання і виховання усіх дітей, незалежно від специфіки їхніх освітніх потреб. Поліфундаментальний підхід (Н. Назарова) дозволяє системно і з різних методологічних позицій осмислити специфіку інклюзії і знайти спосіб вирішення проблем, що гальмують і спотворюють процес упровадження інклюзивного навчання [67].

Гуманістична парадигма суспільної свідомості будується на уявленні про те, що сучасний світ базується на єдиній гуманістичній системі цінностей, де поважають традиції і приймають інновації, встановлюють діалогічні і рівноправні відносини між людьми незалежно від того, якими можливостями (інтелектуальними, фізичними та ін.) людина володіє. На формування сучасної гуманістичної соціокультурної парадигми значно вплинула етика життя (А. Швейцер (A. Schweitzer), Е. Левінас (E. Lévinas), О. Шпек (O. Speck)). Життя, за А. Швейцером, – це найпотаємніше з того, що створила природа, яка вимагає найбільшої поваги до себе. Дослідник

був переконаний, що етика благоговіння перед життям не робить різниці між життям «вищим» або «нижчим», більш цінним чи менш цінним. Його визначення сутності етики лаконічне і вичерпне: те, що підтримує і продовжує життя, – добре; те, що шкодить життю – погано. «Ніхто з нас не має права пройти повз страждання, за які, ми, власне, не несемо відповідальності, і не запобігаємо їм», – писав учений [15]. Така етична концепція стверджує: цінність життя будь-якої людської істоти як єдиної і неповторної у цьому світі; її безумовне право на повноцінне життя незалежно від того, наскільки постраждала її людська сутність внаслідок дефекту чи порушення у розвитку; її безумовне право на освіту і спеціальну допомогу відповідно до її особливих потреб.

Важливим етичним аспектом в педагогіці інтеграції є характер допомоги. Якщо допомога є самоціллю, то це аморально, оскільки людина, яка отримує допомогу, стає залежною від неї. Тому допомогу необхідно спрямовувати на те, щоб людині створити умови, за яких вона змогла допомагати собі сама, допомогу варто здійснювати заради досягнення людиною самопомоги.

Прибічників поглядів гуманістичної етики і моральних вимог як форми прояву соціальної необхідності у професійній діяльності педагога, що працює в умовах інклюзії, можна віднести до деонтологічного підходу у трактуванні інклюзивної освіти.

Деякі науковці (Дж. Корбет (J. Corbett), М. Нинд (M. Nind), Н. Попова, О. Суворов, О. Шеманов) притримуються методологічного підходу, в основі якого лежить культурологічна перспектива: будь-яка освіта повинна вміщувати культуру; «культура в освіті не засвоюється і не присвоюється, а відтворюється»; «в результаті освітнього процесу... у кожної особистості виникає свій, власний варіант культури, і тим самим кожна особистість – ...співавтор людства» [78].

У зарубіжній літературі зустрічається і досить радикальний підхід до залучення осіб з особливими освітніми потребами до культури і соціуму – соціально-конструктивістський (П. Бергер (P. Berger), Т. Лукман (T. Luckmann)). Суть цього підходу полягає у тому, що поняття «обмежені можливості здоров'я», «інвалідність», «неспроможність», «норма» розглядаються як результат «соціального конструювання реальності», тобто як соціальний конструкт, що може використовуватися для придушення тих осіб чи груп суспільства, до яких він застосовується [98]. Згідно такого підходу індивіди мають порушення (вважаються інвалідами), якщо перебувають у такому

психолого-фізіологічному стані, який негативно оцінює суспільство. Констатація інвалідності передбачає певні соціальні обмеження, що призводить до дискримінації.

У межах соціально-конструктивістської моделі поняття «порушення» і «інвалідність» (чи «неспроможність») мають різні значення: якщо перше характеризує неприйнятні суспільством психофізичні особливості індивіда, то друге ставить людину з особливими потребами у ситуацію, коли її особливості є приводом для дискримінації. Отже, обидва поняття, виступають у цьому контексті як соціальні конструкції, утворені за законами визначеного суспільством дискурсу (соціальної взаємодії). Теоретики соціальної моделі вважають, що застосування поняття «інвалідність» (чи «неспроможність») до певного індивіда треба розцінювати як «дізєблізм» за аналогією до інших видів соціальної дискримінації.

Опоненти соціально-конструктивістського підходу (Д. Анастасіу (D. Anastasiou), Дж. Кауфман (J. Kauffmann), М. Фуко (M. Foucault)) доводять, що взаємодія осіб з різними порушеннями висвітлює реальні проблеми і потреби таких людей та їхніх сімей. Однак, на думку дослідників, інклюзія не завжди сприяє включенню людини з особливими потребами до освітнього простору, у соціум у цілому. Крім того, інклюзія порушує право на освіту, яку вони спроможні реалізувати в системі спеціальної освіти [96].

Соціальну модель можна використовувати і з позиції критики інклюзії (А. Хикки-Муди (A. Hickey-Moody)). З цієї точки зору, інклюзивну освіту розглядають як продукт ідеології, заснованої на парних поняттях («норма» і «відхилення», «успіх» і «невдача», «нормальні» й «інваліди», «спроможні» й «неспроможні» та ін.), що спотворює ідею створення суспільства на засадах інклюзії [15].

У сучасному науковому просторі поширюється методологія синергетики, яка вивчає процеси самореалізації та впорядкування у різних відкритих системах і стає джерелом нового еволюційного бачення світу.

Синергетика – науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему [6, с. 1317]. Основоположник синергетики Г. Хакен (H. Haken) визначає її як «науку про взаємодію» [86, с. 14], як «галузь міждисциплінарних досліджень» [86, с. 5]. «Синергетику можна розглядати як науку про колективну поведінку, організовану і самоорганізовану, до того ж поведінка ця керована спільними законами. Синергетика опирається

на досить різні дисципліни, тому варто очікувати, що... з'явиться можливість побачити появу у світлі синергетики нової, єдиної картини світу, складеної, подібно мозаїці, з великої кількості окремих, зібраних наукою фактів» [86, с. 25].

В українській педагогіці методологію інклюзивної освіти у форматі інтегрування дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору вперше запропонувала А. Колупаєва. З позицій системно-синергетичного підходу пояснюють сутність інклюзивної освіти А. Колупаєва, М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович. Науковці оцінюють інклюзивну освіту як сучасну інноваційну систему, яка передбачає застосування синергетичної концепції при її моделюванні. У методології моделювання інклюзивної освіти передбачають використання таких синергетичних концептів як «керуючі параметри», «параметри порядку», «принцип підпорядкування», «точки біфуркації» тощо [43]. Так, М. Семаго та Н. Семаго до рушійних чинників (у синергетиці – «керуючі параметри») відносять: 1) гуманістичний розвиток суспільства, міжнародні конвенції й акти, присвячені інклюзії як процесу цивілізованих змін в освіті; 2) суперечність між «традиційністю» освітньої системи і сучасними вимогами її значного перетворення [43].

Основою нашого дослідження стали синергетичні концепти, віднесені до «параметрів порядку», які в цілому визначають розвиток системи відповідно до «принципу підпорядкування». До цих концептів (за Семаго) відносять: ціннісний (зміна філософії самої освіти, прийняття філософії інклюзії усіма учасниками освітнього процесу, зміни відносин між ними); змістовий (обсяг інформації і знань, різнорівневі навчально-методичні комплекти, технології супроводу інклюзивних процесів, кадровий потенціал); організаційний (управління інклюзивним освітнім процесом, його організація, у тому числі внутрішні нормативні акти та накази). Ціннісний концепт ми вважаємо основоположним. Погоджуємося з автором у тому, що синхронна зміна компонентів інклюзивної освіти за усіма трьома параметрами (організація, зміст, цінності), що володіють певним характером і динамічними закономірностями, дає можливість прогнозувати розвиток цілісної системи. У той же час, будь-яка неузгодженість у структуроутворенні системи, яка порушує синхронність перебудов і їхню міру (динаміку), може «перевести» всю систему на іншу траєкторію розвитку, що приведе до ряду негативних ефектів. Подібним прикладом може служити форсування інклюзивних

процесів в освіті виключно за рахунок нарощування окремих інклюзивних освітніх установ, що не відповідатиме у своїй динаміці розвитку інших компонентів [43].

Основні синергетичні принципи, сформульовані Г. Хакеном, С. Курдюмовим, В. Будановим [85] резонують і в інклюзивній освітній парадигмі, зокрема:

- визнання цінності розмаїтості дітей з особливими освітніми потребами;

- цінність професійної співпраці (організація освітнього процесу у вигляді полілогу із залученням міжгалузевих психолого-педагогічних фахівців);

- спрямованість навчання не на результат, а на процес навчання (для кожної дитини траєкторія навчання буде різною);

- рівність і довіра до пізнавальних можливостей усіх дітей, віра в їхні творчі можливості (необхідним атрибутом професіоналізму стає любов до дитини);

- нова модель керування освітнім процесом за рахунок допомоги і забезпечення інклюзивного лідерства (відчуття постійної потреби у співпраці та самовдосконалення);

- навчальне середовище стає гнучким щодо організації у ньому навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- діти є продуктом своєї власної діяльності, розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності;

- в освітньому процесі психолого-педагогічний фахівець виступає лідером, а дитина займає активну позицію;

- має місце інклюзивна синергія, тобто ефект підвищеної результативності спільної дії усіх чинників впливу на інклюзію.

Підсумовуючи аналіз впливу синергетичного підходу на освітню інклюзію, виділяємо три основні системотвірні компоненти:

- зміст інклюзивного навчання необхідно зорієнтовувати на задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами і зону їхнього найближчого розвитку;

- освітній процес в інклюзивному освітньому середовищі повинен бути зорієнтований на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення;

- для ефективного психолого-педагогічного впливу необхідно використовувати методи, що ґрунтуються на засадах міжгалузевої взаємодопомоги.

Таким чином, синергетична парадигма сучасної освітньо-педагогічної діяльності має спиратися на загальнонаукову тенденцію використання синергетики як методології в розвитку різних галузей наукового знання. Використання термінології синергетики у філософсько-освітньому і педагогічному аспектах дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові значення, досягнути перспективу розвитку нового педагогічного знання.

Кожен з вищеназваних підходів дозволяє відобразити ємність, метапредметність і багатоаспектність феномена інклюзії і може стати фундаментом вивчення та моделювання сучасних інноваційних освітніх процесів.

Зокрема, антропологічний підхід, звернений до сутності, унікальності, самобутності людини вважаємо основоположним і визначальним для інклюзивної освіти. Системний, синергетичний, компетентнісний підходи цінні в технологічно-інструментальному визначенні, у спрямованості до процесуальних характеристик, структури, функцій систем і підсистем та їхніх взаємозв'язків.

У ході аналізу різних підходів щодо теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти встановлено єдність усіх науковців у необхідності гуманізації суспільства, реалізації прав дітей з особливими потребами на освіту і провідну роль у цьому процесі висококваліфікованого фахівця.

Аналіз інклюзії, її основні характеристики, що розкривають сутність феноменології цього соціально-педагогічного явища, дозволяють стверджувати про те, що у сучасній науці відсутній єдиний погляд на теоретико-методологічне підґрунтя інклюзивної освіти, однак у всіх підходах розглядають інклюзивну освіту як системне явище.

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен базується на певних синергетичних концептах, зокрема: ціннісному, змістовому, організаційному. Як феномен інклюзивна освіта передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Головним завданням у цьому випадку створити умови, реалізація яких забезпечить соціалізацію і максимально можливу самореалізацію таких осіб.

Незважаючи на різне трактування сутності інклюзивної освіти, усі дослідники відзначають необхідність підготовки компетентних психолого-педагогічних фахівців з ціннісним ставленням до інклюзії,

здатних вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища та рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність, враховуючи негативний і позитивний досвід інклюзивної практики.

1.4. Історіографічний аналіз педагогічної спадщини Н. Ф. Засенко

Реформи в Україні схиляють до докорінних змін в системі національної спеціальної освіти, розробці нових шляхів у вивченні значення навчально-виховного процесу попередніх років. Успішному вдосконаленню системи української освіти допомагає науково-теоретичне обґрунтування новітніх поглядів на організацію навчального та виховного процесів, а разом детальне дослідження та неупереджена оцінка історичних аспектів розвитку.

Швидке поширення процесу інтеграції в Україні зумовлює потребу у якісній підготовці майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, адже сучасний етап розвитку суспільства характеризується переосмисленням прав дітей з особливими освітніми потребами на навчання у загальноосвітніх закладах за місцем проживання. Передбачене вдосконалення освіти дітей з особливими освітніми потребами вимагає одночасно їхньої психологічної та соціальної реабілітації, що дасть можливість безперешкодно жити у суспільстві.

Однією із категорій дітей з особливими освітніми потребами, яким притаманний своєрідний процес розвитку, є діти із порушеннями слуху. Тому на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні постає потреба в суттєвому оновленні змісту і методичного забезпечення фахівців-сурдопедагогів до роботи в нових умовах та поставлені високі вимоги до якості підготовки вчителів-дефектологів (сурдопедагогів). Спеціальна вища освіта має підготувати педагога до роботи в нових умовах, ґрунтуючись при цьому на ретельному вивченні вітчизняного досвіду.

Особливий інтерес викликає творче усвідомлення та запровадження в науковий обіг кращих здобутків української сурдопедагогіки. Успіху в цьому процесі сприяє можливість включення до наукового обігу забутих імен вітчизняних педагогів-дефектологів,

творчий спадок яких містить теоретичні та методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх дефектологів; розроблені ними методики роботи в галузі спеціальної освіти дозволять оновити історію дефектології та методику навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідження постаті Наталії Федорівни Засенко зумовлене необхідністю вивчення її суджень та міркувань щодо покращення навчально-методичного забезпечення у процесі підготовки дефектологічних кадрів, оцінки її фундаментальних праць, реалізації принципу свідомості в процесі вивчення природничого матеріалу нечуючими учнями. Зауважене обґрунтовує значущість дослідження педагогічної спадщини видатної вченої, з'ясування її вкладу у розбудову вітчизняної науки й практики, визначення впливу її ідей на подальший розвиток сурдопедагогічної науки в Україні.

Вивчення історії педагогіки, дефектології та сурдопедагогіки спонукає сучасних науковців замислитися над важливістю минулого, а крім того значенням таких знань та умінь, які отримують у спадок прийдешні покоління. Саме знання історичних фактів впливає на формування особистості у процесі навчання та виховання підростаючого покоління, яке з'явилося і розвивалося з виникненням та розвитком людського суспільства і є надзвичайно важливим фактором прогресу. В процесі свого розвитку суспільство нагромадило велику кількість різноманітних знань про навколишній світ та людську діяльність. Знання передавалися із покоління в покоління спочатку в процесі спільної праці, а згодом, в міру розвитку суспільства і нагромадження різноманітних знань, у процесі організованого виховання і навчання підростаючого покоління. Тому, спробуємо коротко дослідити особливості розвитку та вдосконалення спеціальної освіти в Україні та з'ясувати провідні чинники які вплинули на формування наукового світогляду Наталії Федорівни Засенко.

Як відомо, потреба передачі примножених за тисячоліття знань, умінь та навичок спонукала створення перших шкіл ще в стародавніх державах.

Перші згадки про опіку аномальних дітей (так їх називали раніше) містяться в низці офіційних документів за часів Київської Русі, зокрема в Кормчих книгах (Номоканон). Суспільне становище таких дітей в Київській Русі було набагато кращим ніж в згаданий час в Західній Європі. Історик М. І. Ярмаченко знаходить у вищезгаданих документах та книгах переконливий приклад людяного відношення до

«калічних» дітей. Ним були виявленні та вперше оприлюдненні наступні записи: «Характерною рисою слов'янських суспільних відносин було людяне і чуйне ставлення до калік»; «Всякого скорбного, и бедна, и нища, не презри: введи в дом свой: напои, накорми, согрей, одежи, всею любовию и чистою совестью»; «А ще кто глухому или слепому посмеется, да будет отлучен» [95, с. 128].

Основний обов'язок опіки над калічними, знедоленими дітьми держава повністю покладала на церковну владу, забезпечивши її значною матеріальною підтримкою. Але попри всі створені умови, які були можливі на той час, служителі церкви не робили жодних спроб організації спеціального виховання, а тим більше навчання, таких дітей. Тому, що вони не мали не лише досвіду в роботі з калічними дітьми, але й не знали особливостей розвитку таких дітей.

Що ж стосується спеціально сформованого навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, то відповідно до опрацьованих та оприлюднених видатним сурдопедагогом М. Ярмаченком архівних даних, воно з'явилося набагато пізніше, а спеціальні школи почали відкриватися лише в XVIII столітті. Так, на території України, як і в інших країнах світу, тривалий проміжок часу, за висновками М. Ярмаченка, «спеціально організованого виховання, а тим більше навчання глухонімих не існувало» [48, с. 111]. Головною причиною появи і пояснення даного факту є надзвичайно низький рівень знань про систему навчання дітей з порушеннями слуху того часу, яка б розкривала закономірності розвитку людини, причини й протікання процесів зниження слуху. Свого часу Л. Виготський висунув гіпотезу та розробив теорію первинних і вторинних порушень. Первинні дефекти формуються в результаті органічного руйнування або недорозвинення будь-якої біологічної системи в результаті впливу патогенних факторів. Вторинні – характеризуються психічним недорозвиненням і порушенням загальноприйнятої поведінки, прямо не випливають з первинного дефекту, але обумовлені ним. Чим далі порушення стоїть від біологічної основи, тим успішніше воно піддається психолого-педагогічній корекції. «Найбільш сформованими виявляються вищі функції у порівнянні з елементарними» [71, с. 70].

На шляху становлення навчання дітей з порушеннями слуху зустрічалося багато перепон, тому що значна частина людей були не впевнені в його доцільності. Прихильники такого підходу запевняли, що, по-перше, навчання нечуючих дітей спричиняє швидке

усвідомлення останніми свого своєрідного стану та внаслідок цього робить їх невдоволеними, а отже, шкідливими для суспільства; по-друге, оскільки існує величезна кількість здорових людей, які не отримують освіти, то раціонально сконцентруватися на навчанні останніх; по-третє, навчати нечуючих дуже важко, тому чималі старання вчителя не є виправданими в цьому випадку [88, с. 284]. Але, всупереч всіх засторог, в XIX ст. було створено мережу закладів для навчання дітей із порушенням слуху.

Так, розвиток сурдопедагогіки в Україні В. Шевченко умовно розділив на 4 періоди. Перший період розпочинається у XIX столітті, коли школи для глухих були територіально розпорошеними та потерпали від нестачі учителів, хоча окремі з них мали цікаві практичні напрацювання. Українські сурдопедагоги А. Бахметьєв, Г. Гурцов, М. Лаговський, А. Мальцев, Ф. Мовчановський, Н. Патканова, О. Прозоров, М. Яворський та ін. висловлювали прогресивні погляди щодо можливостей успішного навчання дітей з порушеннями слуху. Заклади для цієї категорії дітей не належали до державної системи навчання.

Дисертаційне дослідження В. Шевченка вказує на те, що перший заклад на території Російської Імперії був створений в 1803 р. на Житомирщині, у сучасному містечку Романів. Його повна назва – «Романівський “інститут” глухонімих». Засновник – граф польського походження Юзеф-Август Ілінський. Місце розташування – маєток в м. Романів Новоград-Волинського повіту Волинської губернії [90, с. 7]. Перше ж училище для глухонімих на території сучасної Росії було відкрито в 1806 р. у Павловську за наказом імператриці Марії Федорівни, дружини імператора Павла I. Згодом воно було переведене в Санкт-Петербург. Першим шкільним учителем глухонімих у Росії був патер Сигмунд, колишній наставник інституту глухонімих у Відні [61].

Перша на території Західної України і друга в Україні школа для глухонімих була заснована в 1830 р. у Львові. В 1843 р. в Одесі був відкритий третій подібний заклад, директором якого призначили Г. Гурцова. До цього він був директором Петербурзького училища. У Харкові у 1896 р. було відкрито училище для глухонімих за підтримки А. Бахметьєва, який закінчив Петербурзьке училище глухонімих.

У 1897 р. М. Яворський, використовуючи навчальну програму Московського училища глухонімих, відкрив школу в селі

Максимовичі на Київщині. Для покращення роботи закладу М. Яворовський запрошував вчителів із Москви, які у своїй роботі використовували звуковий метод. У 1900 р. була відкрита однотипна школа і в Києві, де також працювали вчителі з Петербургу та Москви. Подібний досвід створення спеціальних шкіл черговий раз підтверджував їхню дієздатність та ефективність навчання глухонімих. Прикро усвідомлювати те, що держава не хотіла фінансувати створення подібних закладів. Але, разом з тим, не перешкоджала людям, які мали бажання на власні кошти відкривати такі заклади. Прикладом цього було відкриття у місті Львові єврейської школи, 2 школи у німецьких колоніях, а у містах Харкові та Малині школи відкрили служителі церкви. Зазначимо, що сьогодні Львівська школа розміщується в будівлі, побудованій для неї ще у 1841 р., а Чернівецька – в тому ж приміщенні з 1908 р. [90, с. 7].

Не дивлячись на те, що на території сучасної України установи для дітей із порушеннями слуху відкривалися раніше, ніж на території сучасної Росії, навчання й виховання там в кінці ХІХ ст. утворювалося під прямим впливом Петербурзького та Московського училищ для глухонімих. В цей період не було жодної школи для глухих дітей, в якій навчання відбувалося б українською мовою. Більшість шкіл не мала міцної матеріальної бази. Лише одні на всю Російську імперію спеціальні педагогічні курси організовувалися при Петербурзькому училищі глухих [16, с. 92], що у свою чергу не могли забезпечити необхідну кількість спеціальних кадрів та мало негативні в організації навчального процесу. Спробу навчати осіб, що мають порушення слуху, робили люди різного фаху і різного рівня підготовки.

Організаторами спеціальних навчальних закладів могли бути священики, глухі, що одержали підготовку у Петербурзькому училищі, заможні сім'ї, в яких з'являлися діти з порушеннями слуху. Лише на початку ХХ ст. в Україні починає формуватися сурдопедагогічна громадськість, яка не лише здійснювала навчання і виховання глухонімих дітей в окремих закладах, а й, ґрунтуючись на принципах безмежних перспектив їхнього розвитку, виступала з прогресивними ідеями щодо необхідності спеціально організованого їх навчання [17, с. 71].

Українські сурдопедагоги реалізовували пошук методів та способів навчання нечуючих, утворюючи специфічну педагогічну систему. Але за тогочасних умов їхні прогресивні ідеї та погляди у більшості випадків залишалися не втіленими. І хоч з ініціативи

передових діячів виникали навчальні заклади, більшість глухонімих залишалася без освіти й була обтяженням для своїх батьків та суспільства. Практичні працівники, які переживали за долю нечуючих дітей, не могли миритися з таким станом.

Так, в кінці XIX та на початку XX століття у тогочасній Росії відбулися з'їзди діячів з технічної та професійної освіти, де працювали секції з питань навчання глухонімих дітей. У роботі першого з'їзду, що відбувся в період з 28 грудня 1895 р. по 7 січня 1896 р., українські сурдопедагоги участі не брали.

Перший Всеросійський з'їзд сурдопедагогів хоч і не був чисельним за кількістю учасників, відігравав важливу роль в історії української сурдопедагогіки, адже, згідно з його рішеннями, в 1897 р. розпочато курси з підготовки сурдопедагогів на базі Петербурзького училища, 3 травня 1898 р. було утворено Всеросійське опікунство глухих, в Петербурзі були створені майстерні для дорослих глухих, а 1899 р. почав виходити спеціальний журнал «Листок з навчання за звуковим способом глухонімих, виховання та опіки їх», який у 1902 р. був перейменований у «Вісник попечительства» [21, с. 233].

На другому Всеросійському з'їзді сурдопедагогів, що відбувся 27-29 грудня 1903 р. [21, с. 233] з оригінальними доповідями виступили В. Ветухов (Харків), який робив пропозицію ввести в училищах музичні заняття як засіб розвитку слуху глухонімих учнів та Н. Патканова (Київ), доповідь якої включала конкретні пропозиції щодо докорінної реорганізації всієї системи навчання глухих. Зокрема, робилася пропозиція забезпечувати чітку систему роботи з нечуючими від раннього віку до навчання у гімназіях і навіть у вищих школах. Секція ухвалила рішення розпочинати навчання глухонімих дітей з 3-4 річного віку та відкрити значно більшу кількість дитячих садків для таких дітей [17, с. 71].

З метою підвищення кваліфікації сурдопедагогів Ф. М. Митрофанов (Москва) запропонував проводити один раз на 2-3 роки літні педагогічні курси для вчителів шкіл глухих, які давали поштовх для їх власного самовдосконалення [95, с. 202]. Саме це дало можливість розробити нові напрями корекційної допомоги та зумовило необхідність підготовки професійних дефектологів та посприяло організації вищої дефектологічної освіти. Підготовка вчителів-сурдопедагогів в Україні розпочалася з 1908 р., а саме з відкриттям Фребелівського жіночого педагогічного інституту в м. Києві. Засновником і першим директором цього інституту був

професор І. Сікорський, завідувач кафедри психіатрії й нервових хвороб Київського університету св. Володимира [49, с. 32].

У грудні 1910 р. відбувся третій Всеросійський з'їзд сурдопедагогів, найважливішим питанням якого було загальне навчання глухих дітей. У роботі з'їзду взяли участь такі українські сурдопедагоги як П. Гладуш, О. Мальцев, І. Соколянський (Олександрівськ), Н. Патканова (Київ), у виступах яких порушувалися питання післяшкільної долі глухих, навчання їх рідної мови та ін. [17, с. 71]. Зокрема І. П. Соколянський наголошував на тому, що «необхідно створити таку школу глухих, яка б була нерозривно пов'язана із життям народу і в якій би навчання здійснювалося рідною мовою» [95, с. 208]. У 1914 р. в Україні існувало 16 спеціальних закладів, в яких налічувалося 850 учнів [16, с. 92], але ці училища не входили до державної системи народної освіти та виникали з приватної ініціативи і тому швидко припиняли своє існування через брак коштів.

Початком II періоду можна вважати 1917 р., оскільки він був тією межею, до якої в Україні існувала мережа закладів для дітей з порушеннями слуху. Після революційних подій система освіти була повністю зруйнована й навчання цих дітей довелося розпочинати спочатку. У цей період розгортання мережі закладів просувалося вкрай повільно [88, с. 308].

Важливою подією II періоду було те, що у 1920 р. І. Соколянським в м. Умань була організована школа для глухих дітей на громадських засадах, а приміщення для школи наймали батьки глухих у приватних домовласників. Спочатку школа була у двохповерховому будинку по вулиці Ленінської Іскри (біля горілчаного заводу), а потім по вулиці Гоголя, де пізніше був будинок Червоної армії. Так було закладено, і розпочату роботу з глухонімими в Умані, яку продовжили згодом в Уманській спецшколі-інтернаті для глухих дітей [51, с. 303-304].

Одночасно із відкриттям шкіл для глухих розпочинається підготовка дефектологічних кадрів. У дослідженні В. Бондар та Н. Засенко зазначено, що у 1920 році в Київському інституті народної освіти на факультеті соціального виховання відкрито медико-педагогічне відділення, яке вперше розпочало підготовку вчителів для спеціальних шкіл, за 4 роки існування якого було підготовлено 65 дефектологів [4, с. 69].

У 1923 р. професор І. Соколянський організував у м. Харкові «Відділ сліпоглухонімих при педагогічній лабораторії дослідної

станції Управління Соцвиху», що став відомим у багатьох країнах світу [17, с. 197]. В 1929-1930 н. р. відновлює свою роботу дефектологічне відділення при педолого-педагогічному факультеті Київського інституті народної освіти[4, с. 69].

Саме в цей період упродовж 1929-1932 рр. Р. Г. Краєвський здобував педагогічну освіту в Київському Інституті соціального виховання при Вищому інституті народної освіти на дефектологічному відділенні (згодом перейменованого в Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького (далі – КДПІ імені О. М. Горького), а нині – НПУ імені М. П. Драгоманова), а з 1945 року за сумісництвом почав викладати на дефектологічному факультеті КДПІ імені О. М. Горького [50, с. 7-8]. І, як зазначає Козинець О. В. в дослідженні творчої спадщини Р. Краєвського, саме професійність, глибока ерудиція у різних галузях науки та культури, висока моральність, інтелігентність, артистизм, творча енергія, педагогічна майстерність, тактовність та любов Рудольфа Генріховича до людей вплинули на професійне становлення його колег, маститих і молодих на той час педагогів та дефектологів (В. І. Басюра, Е. П. Гроза, А. М. Гольдберг, П. Г. Гуслистий, Н. Ф. Засенко, С. А. Литвинов, Д. Ф. Ніколенко, М. М. Перельмутер, К. М. Турчинська, М. Д. Ярмаченко) [50, с. 10].

У 1930 р. було створено Науково-дослідний інститут дефектології УРСР [14, с. 197], з-поміж провідних завдань, висунутих перед співробітниками якого, були такі:

1. Розробляти питання теорії, історії і практики дефектології, наукові, науковопрактичні, методичні матеріали.
2. Вивчати особливості психофізичного розвитку глухонімих, сліпих і розумово відсталих.
3. Розробляти основні принципи дидактики і методики навчально-виховної роботи в спецшколах.
4. Організовувати методичну допомогу спецшколам України.
5. Організовувати заходи у справі підвищення кваліфікації директорів, завучів, учителів.
6. Складати програми, підручники, наукові посібники для спецшкіл.
7. Вивчати і популяризувати досвід роботи спецшкіл.
8. Вивчати функціональні порушення, а також порушення слуху й мови, спричинені травмами [14, с. 197-198].

Але педагогічних кадрів не вистачало, тому в 1939 р. в Київському державному інституті імені О. М. Горького був відкритий дефектологічний факультет, де готували учителів для спеціальних шкіл. Однак, як зазначають В. Бондар та Н. Засенко, зміст та система навчально-виховного процесу були не дуже вдалими, тому що на медико-педагогічних відділеннях більше уваги приділялося вивченню предметів медичного циклу, а також педагогічній та психологічній підготовці майбутніх вчителів. Поряд з цим недостатньою була методична та дефектологічна підготовка, хоча тут готували спеціалістів широкого профілю [4, с. 69].

Подальша підготовка учителів-дефектологів перервалася з початком Великої вітчизняної війни, а по закінченню якої постало питання про загальнообов'язкове навчання всіх дітей від 7 до 15 років, включаючи аномальних. Однак збільшення кількості спеціальних шкіл для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей гальмувалося браком спеціальних педагогів, тому Міністерство освіти УРСР, враховуючи потреби спеціальних шкіл, Постановою від 11 липня 1944 року № 137 розпочало підготовку олігофренопедагогів, сурдопедагогів та тифлопедагогів спочатку на дефектологічному відділі Київського учительського інституту, а наказом № 118 від 5 травня 1946 року Міністерства вищої освіти УРСР підготовка спеціальних кадрів відбувається на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького на мовно-літературному та природничо-географічному відділах [74, с. 72].

III період розпочинається з 1950 р., саме тоді з'явився ряд організаційних і законодавчих документів, що регулювали порядок виявлення та діагностування дітей з порушеннями слуху.

Під час III періоду досить успішно розвивалася сурдопедагогічна теорія і практика в Україні. Саме в цей час створилися наукові колективи у науково-дослідних інститутах педагогіки і психології МО України та на дефектологічному факультеті КДП імені О. М. Горького. Науково-дослідна робота проводилася у різних напрямках. Особливо результативно досліджувалися питання формування у глухих учнів молодших класів писемної мови (А. Гольдберг, М. Ярмаченко). Привернуло увагу вітчизняних вчених також питання формування та розвитку усної мови та методика проведення слухової роботи (Р. Краєвський, Г. Александрова).

Упродовж багатьох років досить широко досліджувалися шляхи активізації навчального процесу у спеціальних школах на уроках

математики (П. Гуслистий, Е. Гроза), рідної мови та літератури (К. Бойко, Л. Лебедева, Е. Гроза), природознавства (Н. Засенко), географії (Л. Ступникова), історії (Г. Коберник), предметно-практичного навчання (І. Двигун) та ін. [17, с. 72].

У 50-60 роки ХХ століття в УРСР загальне обов'язкове навчання глухих дітей вважалось фактично завершеним, діяло понад 60 закладів, тож на часі була реалізація диференційованого навчання. Тому головна увага зосереджувалася на дітях зі зниженим слухом та організації для них спеціальних шкіл-інтернатів. До 1967 р. їх було вже 11 з контингентом понад 1500 учнів [88, с. 308].

У зв'язку з реалізацією диференційованого навчання дітей з порушеннями слуху виникла потреба у дослідженні низки питань стосовно розвитку глухих та слабочуючих. Досліджуються різноманітні аспекти досить складної та важливої проблеми виховання нечуючих дітей (Г. Коберник, І. Лобурець). Приділяється значна увага і питанням навчання дорослих глухих (К. Луцько). Здійснюються різні аспекти соціологічних досліджень стосовно формування життєвих планів учнів з вадами слуху, свідомого вибору професій та соціально-трудова адаптації нечуючих (В. Засенко). Предметом спеціальних досліджень є питання історії розвитку сурдопедагогічної теорії і практики в Україні (М. Ярмаченко) [74, с. 72].

Вітчизняна сурдопедагогіка розвивалася у тісному взаємозв'язку з російською, що формувалася за участі наукових співробітників Науково-дослідного інституту дефектології АПН СРСР (Р. Боскіс, О. Гозова, О. Дячков, С. Зиков, А. Зикеев, К. Коровін, Н. Морозова, Ф. Рау, Т. Розанова, Н. Слезіна, Ж. Шиф та ін.). Українські сурдопедагоги систематично брали участь у роботі Всесоюзних наукових сесій, педагогічних читань, науково-практичних конференцій та нарад, а також проводили з власної ініціативи багато важливих заходів в Україні з метою подальшого розвитку сурдопедагогічної теорії і практики. Конкретним проявом певних здобутків української дефектології і сурдопедагогіки, зокрема, стало видання (починаючи з 1965 р.) міжвідомчого науково-методичного збірника «Питання дефектології», в якому висвітлювалися результати наукових досліджень, а також передовий досвід навчання і виховання дітей з порушеннями фізичного і розумового розвитку [74, с. 72].

Дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького почав готувати сурдопедагогів як учителів початкових класів, мови та літератури і сурдопедагогів дошкільних

закладів. З червня 1965 року кафедру дефектології реструктуровано на два самостійних підрозділи: кафедру сурдопедагогіки і логопедії та кафедру олігофренопедагогіки і психопатології [4, с. 70]. З 1970 р. кафедру сурдопедагогіки очолювала Засенко Наталія Федорівна, яка була одним з організаторів відновлення дефектологічного факультету та створення фахових кафедр.

За дослідженнями Н. Засенко станом на 01.09.1976 року в УРСР налічувалося 33 школи глухих [16, с. 92], тому практично всі глухі діти шкільного віку були охоплені спеціальним навчанням. Важливим питанням в сурдопедагогічній теорії і практиці 70-х років ХХ століття була організація виховання та навчання дітей дошкільного віку [16, с. 93]. Так, за роки Радянської влади дошкільне виховання глухих дітей виділилося в самостійну галузь – дошкільну сурдопедагогіку. В цей період значно зросла мережа спеціальних дошкільних закладів та кількість дітей у них.

За вимогою часу у 80-х роках ХХ століття дефектологічний факультет КДПІ імені О. М. Горького готував педагогічні кадри на денній формі навчання з таких кваліфікацій: «Учитель і логопед допоміжної школи», «Олігофренопедагог дошкільних закладів», «Учитель початкових класів, мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих», «Сурдопедагог дошкільних закладів», «Учитель професійно-трудового навчання і методист по виховній роботі» та «Учитель глухих і слабочуючих». На заочному відділенні готували кадри за профілями «Учитель допоміжної школи», «Учитель коли глухих і слабочуючих». Окрім того, на заочному відділенні працювали трирічні курси підготовки студентів-заочників, які не мали вищої дефектологічної освіти, але працювали в спеціальних закладах з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [57, с. 64].

За планом підвищення кваліфікації працівників народної освіти на курсах при педагогічних інститутах Української РСР на 1990 рік (з відривом від виробництва) у КДПІ імені О. М. Горького на курсах для сурдопедагогів дошкільних закладів, що проходили з 28 травня по 28 червня 1990 року пройшли курсову підготовку 30 осіб [57, с. 62]. Одночасно з курсами у 1990 р. продовжилася підготовка сурдопедагогів на двох відділеннях, де вони отримували по дві кваліфікації: вчитель початкових класів та вчитель мови і літератури в школі глухих і слабочуючих; вчитель початкових класів шкіл глухих і слабочуючих та сурдопедагог дошкільних закладів [20, с. 155].

У 1991 р. кафедра сурдопедагогіки та логопедії КДПІ імені О. М. Горького з метою організації підвищення кваліфікації керівних, педагогічних кадрів і спеціалістів установ народної освіти в республіці провела курси для сурдопедагогів дошкільних закладів з 20 травня по 20 червня, а також для вчителів початкових класів шкіл глухих – з 20 травня по 20 червня [57, с. 62].

IV період доцільно датувати 1991 роком. Зі здобуттям Україною незалежності розпочався новий етап розбудови вітчизняної освіти і, зокрема, спеціальної. На початок цього періоду існувало багато невирішених питань, які поступово врегульовувалися низкою нормативно-правових документів: законів, концепцій, стандартів. У цей час піддалися перегляду глобальні питання: теоретико-методологічні засади спеціальної педагогіки та психології, психолого-педагогічні умови удосконалення змісту освіти в умовах диференційованого підходу, оптимізація та індивідуалізація навчання осіб з порушеннями слуху [88, с. 308].

На звітно-науковій конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1992 рік, Н. Засенко та Н. Єфіменко зазначають, що в Україні проводяться багатопланові дослідження особливостей процесу навчання та виховання дітей з вадами слуху різного віку та різних категорій та звертають увагу на те, що українські вчені роблять вагомий внесок у збагачення та розвиток вітчизняної сурдопедагогіки як самостійної наукової галузі в системі дефектологічних наук [41, с. 292].

Кафедра сурдопедагогіки та логопедії постійно співпрацювала з установами, на базі яких проводились педагогічні практики студентів та лабораторні заняття. З метою поліпшення якості підготовки учителів-дефектологів, проведення лабораторних занять та проходження всіх видів педагогічних практик студентами УДПУ імені М. П. Драгоманова у 1993 р. було затверджено базові спеціальні дошкільні заклади та школи-інтернати для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку м. Києва та Київської області: дитячі садки для дітей з порушеннями мовлення № 110, 376, 521, 576, 591, 676, 677, 801 м. Києва; спецшколи-інтернати № 7 м. Києва; спецшколи-інтернати (допоміжні) для розумово відсталих дітей № 2, 10, 12, 16 м. Києва; спецшколи-інтернати для глухих дітей № 6 м. Києва; дошкільні заклади для дітей з вадами слуху № 485, 582, для розумово відсталих дітей № 569 м. Києва; спецшколи-інтернати для сліпих дітей № 5, для дітей зі зниженим зором № 11 м. Києва [57, с. 67].

З 1998 р. до сьогодні кафедру сурдопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова очолює Фомічова Людмила Іванівна [14, с. 497]. Кафедра і сьогодні спрямовує пошук на відкриття нових додаткових до сурдопедагогіки спеціалізацій майбутніх фахівців, зокрема пов'язаних з практичною психологією, навчанням глухих іноземної мови, педагогічними аспектами використання сучасної сурдотехніки.

Сьогодні підготовка сурдопедагогів відбувається не лише в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, а й в ряді інших закладів, зокрема на дефектологічному факультеті Слов'янського державного педагогічного інституту.

Також в 1996 р. між Кам'янець-Подільським педагогічним університетом і Львівським обласним науково-методичним інститутом освіти було підписано договір про співробітництво, в рамках якого Міністерство освіти України дало згоду на відкриття на базі Кам'янець-Подільського педагогічного університету двох груп для перекваліфікації за спеціалізаціями «олігофренопедагогіка», «сурдопедагогіка» та «логопедія» осіб з вищою педагогічною освітою. Інформаційний пакет Факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології 608 с. (С. 13)

З вересня 2008 р. Луцький педагогічний коледж здійснює підготовку вчителів початкових класів з додатковою кваліфікацією «Сурдопедагог». Випускники коледжу працюють логопедами в закладах дошкільної освіти та сурдопедагогами в спеціальних закладах (де навчаються слабочуючі діти) м. Луцька, сіл та селищ Волині.

Випускники вище згаданих закладів працюють практично в усіх спеціальних школах України. Значна кількість з них очолила педагогічні колективи, стала науковцями й успішно розв'язує складні завдання, що стоять на сучасному етапі. Чимало випускників здобули наукові ступені кандидата та доктора педагогічних (психологічних) наук. Нині українські сурдопедагоги працюють над розв'язанням проблеми удосконалення системи освіти для осіб з порушеннями слуху (починаючи з дошкільного віку і закінчуючи дорослими нечуючим), структури спеціальної школи, змісту навчання глухих і слабочуючих учнів, методів навчально-виховної роботи у різних типах навчально-виховних закладів, навчання дітей зі складними вадами, виховання учнів та їх соціалізації, підготовки випускників шкіл до соціально-трудової адаптації [74, с. 73].

Теоретичні ідеї вітчизняних вчених реалізуються у сурдопедагогічній практиці та знаходять своє відображення у дисертаційних працях, монографіях, методичних рекомендаціях, підручниках для спеціальних шкіл тощо. Широко висвітлюються результати наукових досліджень та педагогічний досвід роботи з глухими та слабочуючими дітьми в Україні на сторінках журналу «Дефектологія», заснованого у 1995 р. [74, с. 74].

На сьогодні в Україні працює розгалужена диференційована мережа спеціальних навчально-виховних закладів для осіб із порушеннями слуху. До 2014 року налічувалося 58 шкіл (32 школи для глухих та 26 шкіл для слабочуючих дітей), в яких навчалось близько 8 тис. учнів, та 20 дошкільних закладів. На сьогодні у зв'язку із подіями на сході країни та окупацією Криму мережа закладів дещо скоротилась. Також через впровадження інклюзивної форми навчання частина дітей з порушеннями слуху інтегрується у загальноосвітні дошкільні та шкільні заклади.

На сучасному етапі розвитку українська сурдопедагогіка продовжує знаходити нові шляхи і засоби удосконалення освіти дітей з порушеннями слуху; запроваджувати новітні технології, враховуючи сучасні досягнення освіти, науки, техніки та медицини; слухопротезувати дітей за допомогою найсучасніших слухових апаратів та кохлеарних імплантів, розробляти науково-методичне забезпечення [88, с. 308].

Сьогодні постає ряд нових проблем, для вирішення яких потрібна співпраця між усіма сурдопедагогічними кадрами нашої країни. Це, зокрема, такі:

- удосконалення структури навчально-виховних закладів для осіб з порушеннями слуху і теоретичне обґрунтування та організація диференційованого навчання окремих категорій серед нечуючих та слабочуючих учнів залежно від їхніх індивідуальних можливостей та здібностей;

- вивчення особливостей процесу навчання нечуючих у спецзкладах, у закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, у закладах вищої освіти та їхня соціально-трудова адаптація;

- розробка проблеми теорії навчання дітей з порушеннями слуху, що мають складні порушення (зору, інтелекту, опорно-рухового апарату та затримку психічного розвитку);

- розв'язання проблеми білінгвізму у процесі навчання осіб з порушеннями слуху та інклюзивного навчання нечуючих і слабочуючих; вивчення та узагальнення теоретичної та наукової спадщини українських сурдопедагогів.

Отже, проведений аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що традиції гуманного, співчутливого ставлення до немічних та знедолених людей, особливо до дітей, були закладені в давні часи і проявлялися у різних формах милосердя й благодійності, які існували на всіх етапах розвитку суспільства. Аналіз сурдопедагогічної теорії та практики дає підставу зробити такі узагальнюючі висновки:

- практика навчання і виховання осіб з порушеннями слуху та формування сурдопедагогічної теорії в Україні розвиваються, починаючи з першої половини ХІХ ст.;

- українські вчені зробили вагомий внесок у розвиток сурдопедагогічної теорії;

- українськими вченими закладено основи для формування самостійної наукової галузі в системі дефектологічних наук – вітчизняної сурдопедагогіки, яка успішно розвивається.

Незважаючи на певні досягнення вітчизняної науки та практики, традиційні підходи до розв'язання проблем навчання та виховання дітей з порушеннями слуху не характеризуються системністю, наступністю, ефективністю і потребують кардинальних змін. Перші позитивні кроки були здійсненні Н. Засенко, тому подальшого вивчення потребує педагогічний досвід видатного сурдопедагога, ім'я якої знаходиться поряд із іменами провідних діячів дефектологічної освіти та науки ХХ – початку ХХІ століття.

Науково-педагогічну спадщину вченої використовують сучасні педагоги в теорії та практиці спеціальної та інклюзивної освіти, однак детального розгляду та вивчення впливу її праць на розвиток сурдопедагогіки до тепер не було. Наявні наукові та літературні джерела дали змогу простежити її життєвий та творчий шлях.

Народилась Наталія Федорівна 16 серпня 1928 р. в селі Бубнова, Золотоношського району Черкаського області. У сім'ї було троє дітей – Василь, Євген і Наташа. Навчання розпочала у п'ятирічному віці в сусідньому селі, яке закінчила в шістнадцять років із «Золотою медаллю». Тоді ж поступила навчатися в Київський педагогічний інститут імені О. М. Горького на дефектологічний факультет [53, с. 94], який закінчила в 1950 р. у складі першого випуску фахівців-

дефектологів та отримала диплом з відзнакою. Тут вона розпочала викладацьку діяльність та була одним із організаторів становлення дефектологічного факультету та створення фахових кафедр, стала доцентом [8, с. 38]. Згодом і керівником єдиної в Україні кафедри сурдопедагогіки і логопедії, якою завідувала близько 20 років (1970-1985 та 1994-1998 рр.), крок за кроком долала нелегкий шлях до вершин науки від асистента до професора у 1992 році [76, с. 180].

Ще на початку своєї кар'єри Н. Засенко змушена була працювати двічі на тиждень в спеціальній школі для дітей з порушенням слуху, де і почала формувати свою сурдопедагогічну майстерність [53, с. 94].

Глибокі знання, професійна майстерність, вишукана мова, обдарованість кваліфікованого лектора, чудового оповідача, вміння зацікавити слухача непересічними ідеями, думками – все це дало змогу Н. Засенко стати справжнім майстром своєї справи і підтвердити правильність вибору життєвого шляху. Студентів приваблювала її щирість, ерудиція, глибокі фахові знання, толерантність у спілкуванні з людьми [68].

Працюючи завідувачем кафедри сурдопедагогіки та логопедії, зуміла встановити тісні зв'язки із спеціальними школами та успішно брала участь у дослідницькій роботі в шести школах в Україні з проблеми предметно-практичної діяльності глухих. Одночасно протягом тривалого часу була членом науково-методичної комісії з дефектології при Міністерстві освіти колишнього Радянського Союзу [11, с. 155]. Організовувала та проводила як всесоюзні, так і республіканські наукові конференції.

Починаючи з 1959 р. Н. Засенко почала видавати праці, присвячені роботі з розвитку мови у дітей з порушеннями слуху: «Робота з розвитку мови глухих учнів 3-4 класів на предметних уроках» [37], особливостям засвоєння дисциплін природничого циклу дітьми з порушеннями слуху: «Проблема взаємозв'язку знань і вмінь глухих учнів при вивченні природничого матеріалу» [35], «До питань вивчення предметів оточуючої дійсності глухонімими учнями молодших класів» [27] та ін. Саме у цих статтях висвітлені основні результати проведених експериментів на різних базах шкіл глухих: Київської, Житомирської, Львівської, Тульської та ін. Матеріали досліджень стали основою для захисту кандидатської дисертації, яку Н. Засенко захистила в 1964 р. у Москві на тему: «Активізація навчального процесу на предметних уроках в школі для глухих дітей»

[26]. Науковим керівником була Н. Г. Морозова, а офіційними опонентами Р. М. Боскіс та Л. В. Благонадежина.

Основним завданням дисертаційного дослідження був пошук найбільш ефективних шляхів активізації навчального процесу на предметних уроках в школах глухих тому, що вчителі досить часто зустрічали під час таких уроків ряд недоліків, основними з яких були пасивність учнів та формальне вивчення предметів. Предметні уроки в початкових класах і робота на них проводилася шаблонно, трафаретно без урахування вікових особливостей учнів. Педагоги досить часто не звертали увагу на те, що учні 3-4 класів мають значний запас знань здобутий в процесі навчальної діяльності та життєвого досвіду. Не завжди бралася до уваги те, що у зв'язку із наявністю певного багажу знань можна міняти методи та форми роботи, що допомогло б покращити навчальний процес [26, с. 5]. Тому Н. Ф. Засенко радила додавати до розповіді вчителя нові відомості, які виступали б важливим засобом активізації зацікавленості учнів до вивчення предметних уроків.

Видатний сурдопедагог переймалася питанням реалізації неперервної освіти осіб із вадами слуху. Тому, у статті «Передумови реалізації неперервної освіти осіб із вадами слуху» Н. Засенко наголошувала на необхідності вдосконалення процесу навчання різних вікових категорій з метою максимального їх розвитку та забезпечення належної наступності і взаємозв'язку між окремими складовими неперервної освіти. Первинною ланкою в структурі освіти була дошкільна ланка, яка і в наш час має важливе значення для розвитку дітей дошкільного віку і особливо для дітей з порушеннями слуху. Першочерговим завданням спеціалістів є виявлення порушень слуху та вчасна організація педагогічної роботи з дітьми [32, с. 234], що в подальшому стане основою для формування особистості дитини з порушеннями слуху. Не менш важливе значення має вивчення життєвих планів учнів, їх прагнень і намірів. Засенко зазначала, що сурдопедагоги мають особисто керувати процесом формування життєвих планів учнів, проводити профорієнтаційну роботу, яка має бути чітко спланованою, носити систематичний, а не епізодичний характер [32, с. 235-236].

Важливою ланкою неперервної освіти є вищі навчальні заклади. Завдання сучасної освіти полягає у збільшенні кількості студентів, які хочуть, можуть і отримують вищу освіту. Н. Засенко у своїх дослідженнях особливу увагу приділяла питанню, що стосувалося

вищої педагогічної освіти осіб із вадами слуху та наголошувала, що погляди на цю проблему неоднозначні, а іноді й дискусійні: «Чи може бути глухий учитель у школі для глухих дітей? Сурдопедагогічна практика дає позитивну відповідь» [32, с. 237-238]. Досвід Н. Засенко показує, що нечуючі педагоги, які добре володіють словесною мовою і мовою жестів, користуються особливою повагою і любов'ю дітей з вадами слуху. Так, на 2004 р. у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгогманова на заочній формі навчання було здійснено два випуски студентів із вадами слуху, на стаціонарному відділенні навчалися окремі нечуючі студенти, але необхідною умовою їх навчання було розроблення спеціальних навчальних планів.

Заключною складовою неперервної освіти Н. Засенко виділяла самоосвіту, адже впродовж усього життя поруч із ними не буде сурдопедагога чи перекладача, тому люди з порушеннями слуху мають навчитися самовдосконаленню та підвищувати свій загальний та мовний розвиток.

Під керівництвом Наталії Федорівни Засенко було захищено понад двадцять дисертацій аспірантами та здобувачами, більш ста дипломних робіт [53, с. 93], що в свою чергу дало можливість підготувати цілу плеяду спеціалістів – сурдопедагогів, які працюють і сьогодні та приносять користь суспільству. Маючи хист прихилити до себе людей, Н. Засенко користувалася повагою і любов'ю колег і студентів, яких намагалася переконати у значних потенційних можливостях глухих і слабочуючих людей, щоб дізнавалися про їхню участь у житті держави, тому щоразу влаштовувала зустрічі для студентів з почесним ветераном Українського товариства глухих (УТОГ), громадським директором музею Центру культури глухих – В. Турчинським з метою прилучення майбутніх сурдопедагогів до історії УТОГ та зацікавлення майбутньою професією, як директор музею, В. Турчинський завжди тісно співпрацював з Наталією Федорівною, оскільки експозиції музею, матеріали щодо різнопланової діяльності нечуючих завжди цікавили її [8, с. 39].

Видатний сурдопедагог писала сценарії до діафільмів: «Система спеціальних навчально-виховних закладів», «Класифікація дітей з вадами слуху», «Методи навчально-виховної роботи в школах глухих», «Професійна робота в школі глухих» [53, с. 94-95].

Спираючись на багатогранний науковий досвід відомих педагогів-дефектологів: Л. Виготського, О. Дячкова, С. Зикова, В. Кащенко, І. Соколянського, І. Соловйова та ін. Наталія Федорівна

створила свою відому школу – Засенко [53, с. 93]. Класична спадщина минулого стала основним підґрунтям творчих пошуків наробіток і ввійшла в її повсякденну роботу. У вивченні і впровадженні набутої спадщини Наталія Федорівна черпала наснагу для своєї професії. Вона керувала кафедрою сурдопедагогіки, єдиною в Україні, де готували сурдопедагогів, і тому в кожній школі для глухих та слабочуючих дітей були її випускники. Як згадує професор І. І. Дробот: «Наталія Федорівна була спеціалістом високої кваліфікації, мудрою людиною з добрим серцем, винятково відповідальною та працюючою. Вона заслуговує на те, аби бути взірцем» [8, с. 38].

Видатна вчена постійно слідкувала за всіма науковими виданнями та навіть давала відгуки на них. Так, на сторінках журналу «Радянська школа» подана коротка характеристика збірника «Питання дефектології» (випуск II), що присвячений актуальним питанням виховання та навчання розумово відсталих, глухих та сліпих дітей. Вона звертає увагу читачів на те, що у більшості вміщених у ньому статей висвітлюються результати експериментальних досліджень з сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки, тифлопедагогіки та логопедії. Н. Засенко наголошує на тому, що всі вони об'єднані спільною проблемою розвитку активності та самостійності аномальних дітей, шуканню шляхів, форм та методів найефективнішого коригуючого навчання та виховання учнів у спеціальних школах [30, с. 106].

Подібні замітки черговий раз підтверджують, що предметом її наукової зацікавленості були проблеми тогочасної сурдопедагогіки, змісту та форм навчання дітей з порушеннями слуху.

Досить часто на сторінках Республіканського науково-методичного збірника «Питання дефектології» з'являлися і праці Н. Ф. Засенко, присвячені проблемам вивчення природничого матеріалу в молодших класах глухих [18, 19, 22, 28, 33, 34, 35]. Вона щорічно брала участь у звітно-наукових конференціях викладачів Українського державного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [10, 36, 39, 41], де розглядала питання розвитку сурдопедагогічної теорії та проблеми удосконалення системи підготовки сурдопедагогічних кадрів в Україні.

Загалом її педагогічний доробок включає понад 100 публікацій, навчальний посібник «Основи сурдопедагогіки» [31], підручники з української мови для 4, 5, 6 класів шкіл глухих [23, 24, 42], методичні посібники [7, 62, 64].

Видатний сурдопедагог готувала не лише одноосібні праці, а й працювала над ґрунтовними виданнями разом із своїми колегами. Так з'явився на світ навчальний посібник «Дефектологічний словник» [14], який побудований за довідково-тлумачним принципом, що дає читачеві у стислій формі, але водночас ґрунтовно, ознайомитися з термінами і поняттями, які стосуються традиційних підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Засенко Н. Ф. тісно співпрацювала із працівниками кафедр сурдопедагогіки Московського державного педагогічного інституту імені В. І. Леніна, Московського державного заочного педагогічного інституту, Ленінградського державного педагогічного інституту імені О. І. Герцена, Мінського державного педагогічного інституту імені А. М. Горького та НДІ дефектології АПН СРСР. Результатом такої співпраці стало видання у 1989 році посібника «Сурдопедагогіка» [79] за редакцією М. І. Нікітіної, де одним із авторів була Н. Ф. Засенко: розділ II, глави 1 – «Процес навчання глухих учнів», 2 – «Зміст освіти в школі глухих», 4 – «Методи навчання основам наук в школах для глухих дітей».

Взяла участь у створенні хрестоматії «Сурдопедагогіка» [81; 82] у 2-ох томах за редакцією Л. І. Фомічової, де зібрані вагомі дослідження визначних вчених-сурдопедагогів XIX-XX століть. Хрестоматія складена як окремі фрагменти авторських текстів, які подані мовою оригіналу, що дало можливість зберегти той неповторний стиль викладу матеріалу, який властивий корифеям сурдопедагогічної думки [81, с. 5].

Видатна вчена досить часто робила рецензії на книги та посібники. Так, в журналі «Радянська школа» представлена рецензія на книгу М. Ярмаченка «Історія сурдопедагогіка», в якій видатний сурдопедагог зазначає, що вищезгаданий підручник є першою систематизованою працею, в якій ґрунтовно висвітлена історія виникнення та розвитку сурдопедагогічної теорії і практики в різних країнах світу та в різних епохах. Показуються особливості формування нечуючої людини як соціальної особистості, підкреслюється, що вона розвивається досить своєрідно, оскільки порушується її контакт з оточенням.

Висвітлюючи суспільне становище глухонімих та погляди на глухонімосту в епоху рабовласництва, М. Ярмаченко показував, що низький рівень розвитку медичної науки не давав можливості лікарям того часу зрозуміти клінічну картину цього явища, розкрити причини

його виникнення та встановити залежність між станом слуху і рівнем мовленнєвого розвитку [25].

На основі вивчення матеріалів, у тому числі архівних, автор «Історії сурдопедагогіки» показав суспільне становище глухих в епоху феодалізму, охарактеризував різні напрями в теорії і практиці індивідуального навчання глухих, дав певну оцінку поглядам та діяльності окремих сурдопедагогів. У рецензії Н. Ф. Засенко не лише вказувала на позитивні сторони даного посібника, але зазначала і прогалини, зокрема у книзі не знайшла достатнього відображення історія розвитку навчання і виховання дітей з частковими порушеннями (слабочуючих) та дітей з суміжними порушеннями (поєднання порушень слуху з порушеннями інтелекту, з порушеннями зору та ін.). Дані питання заслуговують на особливу увагу, якщо враховувати відставання сурдопедагогічної теорії в розв'язанні проблеми навчання цих категорій дітей від значних досягнень у цій галузі радянської медицини.

Крім того, Н. Ф. Засенко відмічала, що в рецензованій праці не висвітлена історія навчання і виховання дітей з порушеннями слуху дошкільного віку. На її думку доцільно було б виокремити цю проблему в самостійний розділ. Адже кожен сурдопедагог усвідомлює важливе значення дошкільного виховання і навчання нечуючих та слабочуючих дітей. Не досить яскраво відображена й історія навчання та виховання дорослих нечуючих та слабочуючих.

У кінці 90-х років ХХ століття на дефектологічному факультеті педагогічного університету імені М. П. Драгоманова завдяки підтримці відомого сурдопедагога – професора Наталії Федорівни Засенко, був організований спецкурс з вивчення жестової мови «Дактильно-жестове мовлення» чуючими студентами, який було доручено вести Наталії Василівні Іванюшевій [55, с. 101]. Наталія Василівна у 1969 році заочно здобула вищу сурдопедагогічну освіту на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького та була талановитою студенткою, енергійною та завзятою перекладачем-організатором, яку не могли не помітити викладачі кафедри сурдопедагогіки – Р. Краєвський, А. Гольдберг, К. Бойко, Н. Засенко, Е. Гроза, М. Ярмаченко. Під керівництвом Н. Ф. Засенко Наталія Василівна наполегливо розробляла концепцію навчання жестової мови і успішно реалізувала її шляхом видання 1968-1969 року посібника під назвою «Міміко-жестикуляційна мова» [55, с. 24].

Всі згадують Н. Засенко як достойного вчителя, мудрого дослідника та турботливу матір і дружину. Так, Ярмаченко Микола Дмитрович, який був знайомий з Наталією Федорівною ще із студентських років, завжди дивувався її завзятості у будь-якій справі: «Щоб вона не робила – читала лекції, виступала з результатами власних досліджень, брала участь в обговоренні відвіданих занять колег, проводила бесіди в колі студентів – завжди відчувалася ґрунтовність підготовки, впевненість, знання справи, повага до співрозмовників. Вона була красивою в усьому: і зовні, і у вчинках, завжди врівноважена, стримана. За це її поважали усі – і ті, хто працював поруч, і ті, кого вона вчила» [8, с. 38].

Видатний сурдопедагог прищепила любов до науки своїм дітям, які помітно заявили про себе. Син В'ячеслав Васильович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України та Директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Засенко В. В. один із розробників концептуальних засад розвитку спеціальної освіти в Україні, досліджує науково-педагогічні засади організації диференційованого навчання осіб із порушеннями слуху в Україні, їх соціально-трудова адаптацію та інтеграцію в суспільство. Розробив систему диференційованої підготовки нечуючих юнаків і дівчат до праці та самостійного життя. В'ячеслав Васильович є головним редактором Всеукраїнського науково-методичного журналу «Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання» [14, с. 170]. Дочка Наталія Василівна Засенко була старшим науковим співробітником Інституту педагогіки АПН України, кандидатом педагогічних наук. Свого часу перейнявся інтересами дефектологічного факультету і чоловік Н. Засенко – Василь Федорович. Він, хоч і був дуже зайнятою людиною, оскільки обіймав важливу посаду у Київському пароплаванні, знаходив час відвідати факультетські культурно-масові заходи або побувати в театрі на новій виставі разом з колективом кафедри, якою керувала Н. Засенко. Не один раз допомагав Василь Федорович в організації колективних поїздок по Дніпру на пароплавах, зокрема весь факультет завдяки його старань бував у Каневі та Переяслав-Хмельницькому [11, с. 157].

Професор Н. Засенко розуміла просту діалектику і відмічала світобачення: «Уявний світ з потужною силою впливає на дійсний світ. Щоб реалізувати цей уявний світ, педагог повинен знати педагогічні закони життя, постигати багатство знань, яке накопичило людство; постійно удосконалювати себе на цій основі. ... Ми повинні власноруч

поліпшувати своє життя, бути згуртованими в педагогічній діяльності, відвертими і милосердними. Тоді ми здолаємо усі труднощі і негаразди, частіше посміхатимемося один одному. Мета нашого життя – це наші діти! Чи зуміємо ми правильно виховати людину? Бо ж майбутнє без дітей неможливо. Наші діти – дзеркало нашого життя, і про це ми не повинні ніколи забувати» [53, с. 94]. Цей девіз супроводжував Наталію Федорівну Засенко протягом усього життя.

Ще раз хочемо підкреслити талант видатного сурдопедагога використовуючи цитату із статті М. Кот «Сурдопедагог з чистою совістю», присвяченій пам'яті педагога-дефектолога Н. Ф. Засенко, де зазначається: «Наталія Федорівна, одна із небагатьох сурдопедагогів, була наділена аналітичним розумом, мистецтвом спілкування з оточуючими, сповна віддавала свою душу і серце вихованню студентської молоді. Вона уміла відкривати щось таке в душі людській, що давало насагу розуміти їх долю в усіх її проявах, шукати відповіді на турботливі питання: “...як допомогти дитині в подоланні її психофізичних труднощів, сприяти розвитку потенційних сил дитини, формувати пізнавальну активність, свідомість, розвивати її мову і мислення?” Бо вона, невичерпна протягом довготривалого процесу навчання і виховання, постає рушійною силою зростання кожної дитини» [53, с. 93].

Отже, використовуючи наявні наукові та літературні джерела нами простежено пройдений шлях Наталії Федорівни Засенко: від її дитинства в багатодітній сім'ї, отримання вищої освіти на дефектологічному факультеті в Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького, роботи вчителя в спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху; від асистента до професора у КДПІ імені О. М. Горького. Саме тому, аналіз життя та діяльності видатної вченої, професора Н. Засенко дає підстави зробити висновок про її безперечно вагомий внесок у розвиток вітчизняної сурдопедагогіки.

1.5. Погляди Наталії Федорівни Засенко на систему підготовки сурдопедагогів

Сьогодні, як і раніше, перед спеціальними загальноосвітніми закладами для дітей із порушеннями слуху постає завдання підвищення якості навчально-виховного процесу та його результативності. Ще Н. Засенко у своїх дослідженнях зазначала, що якість підготовки учнів з порушеннями слуху залежить від багатьох чинників: кого навчаємо, чому навчаємо, якими методами та засобами спілкування користуємося і, нарешті, хто навчає [40, с. 225].

У роботі із сучасними студентами необхідно формувати їхнє бажання пов'язувати своє майбутнє з педагогічною професією і готовність толерантно сприймати дітей з особливими освітніми потребами, які у зв'язку із розвитком в Україні інклюзивної освіти мають адаптуватися в загальноосвітнє середовище. Відтак, майбутній сурдопедагог повинен добре знати останнє слово науки і техніки з проблем порушення слуху та його профілактики, удосконалювати і поглиблювати свої знання з педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху, розуміти важливість використання мови жестів у процесі навчання даної категорії дітей.

За переконаннями Н. Засенко, важливим у підготовці сучасного вчителя є формування творчих здібностей, нетрадиційного підходу до розв'язання проблем, що виникають у процесі педагогічної діяльності, досить вагомого значення набуває фахова підготовка сурдопедагога та його педагогічна майстерність. Тому, виступаючи у 1993 році на звітній науковій конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Н. Засенко, разом із своїми колегами, зазначала, що працюючи зі студентами вони намагаються підготувати такого спеціаліста, який би компетентно вивчав, діагностував та прогнозував розвиток дітей із порушеннями слуху, при цьому адекватно оцінював їхні здібності та можливості; ґрунтовно володів методикою виховання і навчання цієї категорії дітей в умовах різних типів навчальних закладів, прийомами та способами їхньої соціальної адаптації та мав би високу якість академічної і загальнонаукової освіти [10, с. 294].

На думку Н. Засенко, не менш важливим у підготовці сурдопедагогів є успішне і якісне засвоєння ними теоретичних курсів за рахунок тісних міжпредметних взаємозв'язків, зокрема, це стосується, з одного боку, встановлення зв'язків між предметами

дефектологічного циклу та всіма іншими навчальними предметами, а з другого – циклу спеціальних предметів. Саме тому методична комісія факультету до складу якої входили викладачі-дефектологи та представники інших кафедр, вивчали зміст та методику викладання певних циклів і наслідки вивчення обговорювалися на розширених Радах факультету [29, с. 101]. Це в свою чергу допомагало викладачам інших кафедр при читанні курсів загальноосвітніх дисциплін враховувати специфіку підготовки студентів факультету, а викладачам-дефектологам використовувати відповідні загальнотеоретичні положення.

Особливого значення набували міжпредметні зв'язки серед циклу фахових дисциплін. А для встановлення таких зв'язків викладачі спеціальних кафедр проводили аналіз змісту навчального матеріалу, що було передбачене програмами з усіх спеціальних предметів, і колективно обговорювали його. Це допомагало не лише уникнути дублювання і зайвого повторення, а й визначити питому вагу і напрям при вивченні суміжних чи подібних тем з різних курсів. Саме така організація навчання давала можливість підготувати дійсно кваліфікованого спеціаліста, який зміг би вирішити будь яку задачу, поставлену перед ним.

Щодо профілів підготовки Н. Засенко виділяла дві точки зору: підготовка універсального вчителя-дефектолога як спеціаліста широкого профілю, здатного працювати у будь-якому типі спеціальних закладі та підготовка з вузької конкретної спеціальності в галузі дефектології. Видатний сурдопедагог вважала, що найбільш раціонально на основі широкої загальнонаукової та дефектологічної підготовки здійснювати поступовий перехід до спеціалізації у галузі конкретної дефектологічної науки, а потім – до оволодіння методологією в цій галузі [10, с. 294].

Видатна вчена розглядає можливості для різноступеневої підготовки сурдопедагогів:

1. Широка підготовка з усіх галузей дефектології (сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки, логопедії та тифлопедагогіки), що дасть можливість фахівцеві проводити корекційно-виховну роботу з різними віковими категоріями дітей, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку, працюючи на посаді вихователя. На даному етапі забезпечується медична, психолого-педагогічна та загальнонаукова підготовки.

2. Грунтовна теоретична та методична підготовка майбутнього сурдопедагога до проведення різних розділів навчально-виховної та корекційно-розвиваючої роботи з глухими і слабочуючими дітьми дошкільного віку та учнів молодших класів спеціальних шкіл даного типу.

3. Широка загальнопедагогічна, сурдопедагогічна та фахова методична підготовка до проведення роботи на посаді сурдопедагога-предметника, викладача фахових дисциплін у спеціальних групах для нечуючих з середніх загальних та спеціальних навчально-виховних закладах, працівників спеціальних відділів в органах освіти, асистентів-викладачів, молодших наукових співробітників, тощо [10, с. 295].

Це питання є актуальним і сьогодні, адже студенти за період навчання мають оволодіти професійними компетентностями, які прописані в проекті Стандарту вищої освіти України. Зокрема, за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальність 016 Спеціальна освіта (2017 р.) випускники зможуть застосовувати психолого-педагогічні, корекційно-методичні та фахові знання; здійснюватимуть освітньо-корекційний процес з урахуванням психофізичних, вікових особливостей та індивідуальних освітніх потреб осіб з порушеннями розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах. Одночасно зможуть застосовувати знання з основних видів і технологічних підходів до планування власної професійно-корекційної діяльності відповідно до порушень психофізичного розвитку та зможуть використати знання про психологічні механізми навчання та виховання дитини задля забезпечення спрямованої соціалізації та інтеграції особистості з порушеннями психофізичного розвитку.

На звітно-науковій конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1991 рік Н. Засенко зазначала, що серед педагогічних працівників дошкільних відділень при спеціальних школах і вчителів молодших класів близько 70% педагогів мають вищу сурдопедагогічну освіту [39, с. 205], дещо нижчі показники серед вчителів-предметників середніх і старших класів. Це свідчило про велику розбіжність у рівні забезпечення окремих шкіл та цілих регіонів України сурдопедагогічними кадрами. Тому поряд із вдосконаленням змісту та методики навчання студентів кафедра сурдопедагогіки і логопедії збирала відгуки та побажання випускників факультету, які давали

позитивну оцінку рівня теоретичної та методичної підготовки, одержаної в інституті, одночасно зазначаючи як суттєвий недолік недостатню кількість практичних занять, різних видів педагогічної практики та практичної скерованості спеціальних методик [39, с. 204]. Це зобов'язувало викладачів кафедри вносити суттєві зміни у характер практичної підготовки студентів, посилюючи увагу до формування спеціальних практичних умінь і навичок. Одночасно реалізуючи основні пункти тогочасного «Закону про освіту», кафедра виходила на прямі зв'язки з усіма спеціальними школами для глухих і слабочуючих дітей в Україні та вивчала їх забезпечення сурдопедагогічними кадрами, визначала потребу у таких кадрах на найближчі 5-10 років. Використання подібної практики в наш час мало б позитивні наслідки для якісної підготовки студентів та гарантувало б забезпечення робочими місцями майбутніх корекційних педагогів.

Викладаючи дисципліну «Сурдопедагогіка» Н. Засенко орієнтувалася на ті складні педагогічні функції, які в майбутньому зможе використати випускник вузу, який буде працювати із дітьми з порушеннями слуху. Тому вона умовно (для зручності розгляду) виділяла такі функції: навчальну, виховну, розвиваючу, контролюючу, діагностичну, комунікативну [38].

Зокрема, якщо говорити про навчальну функцію, то в процесі вивчення сурдопедагогіки студенти одержують значний обсяг знань із загальних основ сурдопедагогіки, дидактики, теорії виховання, організації життя і діяльності учнів в спеціальних закладах, планування роботи та діяльності дорослих осіб із порушеннями слуху. Саме тому у процесі вивчення дисципліни у студентів формуються певні практичні уміння спілкуватися з цією категорією осіб.

Іншою, не менш важливою, є контролююча функція, яка, за переконаннями Н. Засенко, заключається в здійсненні систематичного контролю за веденням студентами конспектів лекцій, зошитів для самостійної роботи, виконанням ними завдань, рівнем засвоєння знань. Під час лабораторно-практичних занять у спеціальних навчально-виховних закладах студенти вчать визначати рівні навчальних досягнень учнів (початковий, середній, достатній, високий) та об'єктивно оцінювати їх [38, с. 60].

Також Н. Засенко зазначала, що «зміст кожного розділу спеціальної педагогіки має виховний характер, тому що тут є можливість показати студентам досягнення сурдопедагогічної теорії, внесок українських вчених у розробку актуальних проблем, формувати

оптимістичні погляди майбутніх сурдопедагогів на можливості всебічного розвитку осіб з порушеннями слуху» [40, с. 230].

Методика викладання «Сурдопедагогіки» сприяє розвитку розумових операцій у студентів. Тому Н. Засенко зазначала, що «окрім загальноприйнятного ознайомлення студентів з планом лекцій можна практикувати самостійне складання студентами плану прослуханої лекції (поетапно чи в кінці). Це зобов'язує студентів уважно слухати, свідомо сприймати, аналізувати сприйняте; аналізувати не лише зміст, характер та обсяг сприйнятої інформації, а й методику викладача, давати узагальнюючу оцінку його педагогічної майстерності» [38, с. 60].

Досвід видатного сурдопедагога показує нам, що всі види позалекційної роботи студентів нерозривно пов'язані з основною формою навчальної діяльності – лекціями. Тому, за словами Н. Засенко, для викладача в першу чергу важливо знати і мати об'єктивну оцінку студентами якості своєї роботи. Це можна з'ясувати різними способами. Одним з них є періодичне анкетування студентів, під час якого вони оцінюють прочитану тему чи розділ за різними параметрами (зміст лекції, виклад матеріалу, використання ТЗН та наочних посібників, контакт з аудиторією, способи активізації діяльності студентів, темп викладу матеріалу, мова викладача тощо), характеризують рівень засвоєння матеріалу на лекції, дають загальну оцінку лекції та висловлюють свої критичні зауваження і побажання. Такі дані дуже потрібні не для контрольної перевірки роботи викладача, а для нього самого з метою вдосконалення його власної педагогічної діяльності [36, с. 211].

Також майбутні сурдопедагоги в процесі навчання можуть ознайомитися із перспективним плануванням навчально-виховної роботи спеціальної школи-інтернату, навчально-реабілітаційних центрів, з планом роботи в цих закладах та планами вчителів та вихователів. У процесі самостійної роботи та практичних занять студенти мають планувати проведення окремих видів роботи з навчально-пізнавальної, ігрової, трудової, спортивної, художньої діяльності. При цьому, за переконаннями Н. Засенко, має передбачатися реалізація конкретних освітніх, виховних, розвиваючих та корекційних цілей кожного заняття. Студенти повинні ознайомитися з веденням відповідної шкільної документації згідно існуючим вимогам, з особливостями організації та проведення

профорієнтаційної роботи з учнями, плануючи свою участь у проведенні такої роботи [40, с. 234].

Ці вимоги Н. Засенко повністю відповідають сучасним принципам організації роботи студентів як підчас лекційних, так і практичних занять.

Отже, в результаті дослідження розкрито основні погляди Н. Засенко на особливості підготовки сурдопедагогічних кадрів та з'ясовано, що однією з умов якісної професійної освіти видатний педагог вважала підтримку тісних зв'язків з навчальними закладами. Така співпраця водночас надавала б можливість робити прогноз кадрового забезпечення закладів на найближчі роки та проходження практики майбутніх фахівців спеціальної освіти, адже найкращого спеціаліста можна підготували лише у тріаді викладач–студент–практик, особливо коли викладач є практиком, таким як була Н. Ф. Засенко, яка досконало володіла методикою навчання та виховання дітей з порушеннями слуху. Видатний сурдопедагог виділяла такі завдання у підготовці сурдопедагогів: формування у студентів творчих здібностей; інноваційного підходу при розв'язанні педагогічних проблем; навичок педагогічної майстерності; вмінь адекватно оцінювати здібності та можливості дітей; ґрунтовне володіння методикою виховання і навчання дітей з порушеннями слуху в різних типах навчальних закладів, прийомами та способами їхньої соціальної адаптації.

1.6. Характеристика навчального посібника «Основи сурдопедагогіки»

Будучи талановитим педагогом, Н. Засенко займалася розробкою навчальних планів, програм для дефектологічних факультетів країни, розробкою методичних рекомендацій для роботи із дітьми з порушеннями слуху та створенням підручників з української мови. Вона підготувала перший навчальний посібник «Основи сурдопедагогіки», який вийшов друком в 1990 р. У представленому посібнику автор зробила спроби висвітлити в систематизованому вигляді найважливіші питання сурдопедагогічної теорії й практики відповідно до тогочасної програми з цієї дисципліни.

У вступі до посібника Н. Засенко зауважувала: «що успіх в оволодінні студентами теоретичними знаннями й необхідними практичними вміннями значною мірою залежить від наявності навчально-методичної літератур» [31, с. 4], а до появи вище згаданого навчального посібника студенти змушені були самостійно опрацьовувати окремі розрізнені матеріали за різними джерелами і при вивченні кожної теми, що в свою чергу викликало значні труднощі та забирало багато часу. При підготовці кожного розділу автор використовувала спеціальну літературу, передовий педагогічний досвід, а також нові наукові відомості в галузі оториноларингології, що стосувалися причин виникнення порушень слуху у дітей та їхньої профілактики. Тому матеріал з більшості тем включав короткі історичні відомості, що допомагали створити цілісне уявлення про розвиток і здобутки сурдопедагогічної теорії та практики.

Підготовка навчального посібника «Основи сурдопедагогіки» була першою спробою висвітлити в систематизованому вигляді найважливіші питання сурдопедагогічної теорії та практики відповідно до тогочасної програми з вузівського курсу «Основи сурдопедагогіки», який Наталія Федорівна читала для студентів-олігофренопедагогів денної та заочної форм навчання. Студенти із захопленням вивчали суміжний навчальний предмет, усвідомлюючи його роль у підготовці вчителя-дефектолога широкого профілю.

При визначенні обсягу і змісту посібника, крім навчальної програми, враховувалися результати вивчення рівня обізнаності студентів-олігофренопедагогів з основними питаннями сурдопедагогіки.

У першій частині навчального посібника вміщені теми із загальних основ сурдопедагогіки та окремих питань теорії навчання дітей з порушеннями слуху. Решта тем, передбачених навчальною програмою, висвітлені у другій частині.

Матеріал з більшості тем включає короткі історичні відомості, які допоможуть створити цілісне уявлення про розвиток і здобутки сурдопедагогічної теорії та практики. Зокрема, особливу увагу приділено дослідженню, проведеному Р. Боскіс, яка на підставі ґрунтовного вивчення стану слуху та розвитку мови у дітей з порушеннями слуху розкрила своєрідність їхнього розвитку, розробила принципи диференційованого навчання нечуючих та слабочуючих, обґрунтувала структуру спеціальних шкіл [31, с. 26]. Проведені дослідження з метою виявлення особливостей засвоєння

навчального матеріалу даної категорії дітей на підставі психолого-педагогічного вивчення пізнавальної діяльності слабчучих учнів і загальних закономірностей їхнього розвитку. Своєрідним аспектом досліджень виступило вивчення питання розвитку логічного мислення слабчучих учнів у процесі вивчення загальноосвітніх предметів.

Опрацьовуючи медичну літературу, в якій ґрунтовно охарактеризовано кожен із видів туговухості, в своєму ж навчальному посібнику Н. Засенко висвітлила лише деякі найважливіші аспекти цих питань, які важливо знати вчителю-дефектологу. Зокрема видатна вчена зазначає, що спадкова туговухість за своєю характеристикою є нейросенсорною та може виявитися в будь-якому віці, тому розрізняють вроджену, ранню й пізню спадкову туговухість і як правило ця туговухість не прогресує [31, с. 39]. Аналізуючи роботи, присвячені вивченню причин виникнення й розвитку порушень слуху у дітей, видатний сурдопедагог основну увагу звертала на з'ясування причин набутої форми глухоти та туговухості. На перше місце ставила захворювання слухового апарату (зовнішнього, середнього та внутрішнього вуха), зазначала роль інфекційних захворювань, дія ототоксичних агентів та різних видів травм.

У розділі «Причини виникнення вад слуху у дітей в світлі сучасних даних отоларингології» Н. Засенко навела групи причин виникнення порушень слуху, серед них:

1. Причини й фактори, що викликають зміни в структурах слухового апарату й призводять до спадкової туговухості чи глухоти. Вивчення цієї групи причин привертає увагу вчених різних країн світу. Це зумовлено тим, що, незважаючи на досягнення медицини, кількості нечуючих і слабчучих дітей із спадково зумовленим зниженням слуху не зменшується.

2. Фактори ендо- і екзогенного патологічного впливу на орган слуху плода, що викликають вроджені порушення слуху (при відсутності спадкових факторів) [31, с. 41].

Загальновизнано, що причинами вроджених порушень слуху можуть бути захворювання матері в період вагітності, токсичні фактори, імунний конфлікт, родові травми.

Важливе місце в етіології органів слуху мають інфекційні захворювання матері під час вагітності. Серед них особливе місце належать краснусі. Ступінь пошкодження слуху залежить від періоду вагітності, коли мати перенесла це захворювання.

Окремий розділ присвячено питанню спеціального виховання і навчання дітей з порушеннями слуху дітей дошкільного та зазначено, що з кожним роком зростала мережа спеціальних дошкільних закладів і кількість дітей, охоплених навчанням. На той час існували різні типи таких закладів:

1. Спеціальні ясла-садки, куди приймали дітей віком 1,5-2 роки. Кількість дітей у ясельних групах – 8-10 осіб.

2. Спеціальні дитячі садки, де навчання дітей розпочиналося з трьох річного віку. У групі – 10-12 дітей.

3. Спеціальні дитячі будинки інтернатного типу для дітей з вадами слуху.

4. Спеціальні групи для дітей з вадами слуху при яслах-садках, дитячих садках і дитячих будинках загального типу.

5. Дитячі відділення при спеціальних загальноосвітніх школах для глухих та слабочуючих та пізнооглухлих дітей [31, с. 62].

При комплектуванні груп враховувався вік дитини, стан слуху, рівень мовного розвитку й характер попередньої підготовки. Різноманітність дошкільних закладів давала можливість охопити значну кількість дітей, які потребували спеціального навчання.

Основним завданням дошкільних закладів було забезпечення різнобічного розвитку дітей з порушеннями й підготовка їх до шкільного навчання. Незалежно від типу дошкільного закладу виховання і навчання здійснювалося за єдиними програмами, до змісту яких входили фізичне виховання, праця, гра, образотворча діяльність, ознайомлення з навколишнім, розвиток мови, розвиток слухового сприймання й навчання вимови, формування елементарних математичних понять та музичне виховання. Програма розраховувалася на 4 роки навчання кожної вікової групи (3-4, 4-5, 5-6, 6-7 років).

Діти, які отримували спеціальну дошкільну підготовку, вступали до спеціальних шкіл, в яких було організоване диференційоване навчання шляхом створення шкіл окремо для нечуючих і слабочуючих. Як відомо, навчання нечуючих розпочинається набагато раніше, так як порушення виявлялося значно раніше. Що ж стосується слабочуючих дітей, то саме ці діти протягом тривалого часу не мали чітко визначеного типу навчального закладу. Їх об'єднували для навчання з різними категоріями учнів (з чуючими, розумово відсталими або з дітьми, що мали розлади мови). Лише глибоке вивчення особливостей дітей, що мають часткове порушення слуху й

відрізняються як від нормально чуючих, так і від нечуючих, що послужило теоретичним обґрунтуванням для організації спеціальних шкіл для слабочуючих дітей. У навчальному посібнику «Основи сурдопедагогіки» Н. Ф. Засенко привела приклад тогочасної мережі спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, серед них:

1. Спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) для глухих дітей. Термін навчання – 12 років (I-XII класи). Для дітей шестирічного віку, які не отримували спеціальної дошкільної підготовки, організовувалися підготовчі класи. Учні здобували неповну середню освіту й трудову підготовку.

2. Спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) для слабочуючих і пізнооглухлих дітей, яка мала два відділення:

I – для слабочуючих дітей з добре розгорнутою мовою. Тут же навчалися й пізнооглухлі діти (спільним показником виступав стан мови). Термін навчання – 10 років (I-X класи);

II – для слабочуючих дітей з глибоким недорозвитком мови. Термін навчання – 12 років (I-XII класи). Для слабочуючих дітей шестирічного віку, які не отримали дошкільної підготовки, в II відділенні організовувалися підготовчі класи. За 10 років навчання в I відділенні і 12 років навчання в II відділенні слабочуючий здобував неповну середню освіту в обсязі 9 класів загальноосвітньої школи й трудову підготовку. Кількість учнів у класах і виховних групах – 12 осіб [31, с. 62]. Передбачалося зменшення кількості нечуючих і слабочуючих учнів у класі.

При обох типах спеціальних шкіл при потребі створювалися спеціальні допоміжні класи для розумово відсталих (дебілів). Термін навчання – 9 років (I-IX класи). У спеціальних школах при наявності відповідного контингенту створювалися класи для дітей, що мали порушення опорно-рухового апарату. Кількість учнів – 5-7 осіб.

Спеціальні школи-інтернати для дітей з порушеннями слуху у своїй роботі керувалися Статутом середньої загальноосвітньої школи, а також Положенням про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для глухих і про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для слабочуючих та пізнооглухлих дітей.

Завданням спеціальної школи було забезпечення різнобічного розвитку учнів. У процесі навчально-виховної роботи нечуючі і слабочуючі здобували знання, уміння та навички в обсязі неповної середньої освіти, у них формувалася словесна мова як засіб

спілкування, здійснювалося виховання учнів трудовим навчанням, підготовки і до самостійної трудової діяльності.

На сучасному етапі навчання у спеціальних школах охоплені всі категорії дітей, які цього потребують. Так, діти з порушеннями слуху можуть здобути загальну середню освіту на одному чи кількох рівнях освіти:

- початкова освіта – 1-4 класи;
- базова середня освіта – 5-10 класи;
- профільна середня освіта – 11-13 класи.

Гранична наповнюваність у класах для глухих дітей – 8 осіб для дітей із зниженим слухом – 10 осіб [72].

Під час навчання дітей з порушеннями слуху особлива увага приділяється – корекційно-розвитковій роботі, яка спрямована на максимальне збереження та розвиток залишкового слуху, формування вимови, розвиток усного мовлення дітей із спостереженням за динамікою розвитку їх слухової функції, компенсаторний розвиток з використанням української жестової мови, білінгвального підходу до якісного засвоєння навчального матеріалу з усіх навчальних предметів (дисциплін).

Велику увагу у навчальному посібнику Н. Ф. Засенко приділяє професійно-технічній освіті, що дозволяла випускникам з порушеннями слуху продовжувати своє навчання й отримувати високий рівень професійної підготовки. Крім спеціальних професійно-технічних училищ для осіб із порушеннями слуху, організовувалися спеціальні групи при загальних ПТУ. До них зараховувалися нечуючі і слабочуючі, що мали освіту за 8 і 12 класів спеціальної освіти.

Середню спеціальну освіту особи з порушеннями слуху отримували під час навчання в технікумах. Вони могли обрати різні професії, за винятком тих, де необхідний слуховий контроль. Форма навчання могла бути як індивідуальною, так і груповою. Зміст навчання нечуючих і слабочуючих у спеціальних групах технікумів не відрізнялося від такого ж для чуючих. Різниця була лише в тому, що частково збільшено термін навчання (на 6-8 місяців). Працювали ці групи з перекладачами, які допомагали особам із порушеннями слуху у засвоєнні складних теоретичних курсів. Після закінчення технікуму молоді спеціалісти направлялися на роботу відповідно до набутої спеціальності на рівні з чуючими.

Не менш важливою ланкою в системі освіти осіб із порушеннями слуху були вищі навчальні заклади, в яких проводилася індивідуально-

групова форма навчання. Також, Н. Ф. Засенко зазначала, що нечуючі випускники вищих навчальних закладів могли підвищити свій науково-теоретичний рівень, навчаючись в аспірантурі.

Таким чином можна прослідкувати постійну увагу і піклування про осіб із порушеннями слуху, надання їм прав нарівні з чуючими, створення для них необхідних умов, організація системи державної народної освіти відкрила великі можливості для всебічного розвитку даної категорії людей і активної участі їх у трудовій діяльності й громадсько-політичному житті країни.

У навчальному посібнику зроблено аналіз навчальної документації. Зокрема, спеціальні навчальні плани передбачали засвоєння учнями знань в обсязі неповної середньої загальної школи. Навчальні плани спеціальних шкіл порівняно з масовою школою відрізняються загальним бюджетом часу, особливістю взаємозв'язків і розподілом годин між предметами. При цьому враховувалося значення певного навчального предмета в загальній системі навчання даної категорії учнів, обсяг матеріалу й особливості засвоєння знань глухими і слабочуючими дітьми з кожного навчального предмета. Навчальні плани спеціальних шкіл були побудовані за предметною системою. Перелік навчальних предметів в основному збігалися з тим, що в навчальному плані масової неповної середньої школи. Винятком було відсутність у спеціальних школах іноземної мови як обов'язково-практичне навчання в школі глухих та у підготовчому класі II відділення школи слабчочуючих.

У навчальних планах для спеціальних шкіл виділявся розділ індивідуальної роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови. Спеціальні корекційні заняття проводилися з учнями молодших класів індивідуально, а в 4-12 класах і по групах (2-3 особи). При побудові навчальних планів для спеціальних шкіл враховувалась необхідність забезпечення наступності із змістом навчання глухих і слабчочуючих дітей у спеціальних дошкільних закладах. Там передбачалася робота з основних дев'яти розділів: фізичне виховання, труд, гра, образотворча діяльність, ознайомлення з навколишнім світом, розвиток мови, розвиток сприймання й навчання вимови, формування елементарних математичних понять та музичні заняття. Нечуючі та слабчочуючі діти за 4 роки перебування в спеціальному дошкільному закладі діставали необхідний обсяг знань і умінь з кожного зазначеного розділу, що створювало основу для

вивчення передбачених навчальним планом відповідних предметів у школі.

У своєму посібнику Н. Засенко зазначає, що спеціальні школи для глухих і слабочуючих та пізнооглухлих дітей, як загальноосвітня школа, дістали право на роботу за варіативним навчальним планом. Так, зокрема, спеціальні школи для глухих в Україні мали для вибору три варіанти навчальних планів, для II відділення школи слабочуючих – два варіанти. У зв'язку з розгортанням роботи щодо скорочення терміну навчання для глухих і слабочуючих учнів II відділення з 12 до 10 років школам дозволялося працювати також за експериментальними навчальними планами.

Допоміжні класи в школі глухих і слабочуючих, де навчалися діти з порушеннями слуху й інтелекту, працювали за спеціальними навчальними планами. Ці плани різко відрізнялися від планів роботи учнів з нормальним інтелектом. У допоміжних класах діти за 9 років навчання отримували із загальноосвітніх предметів знання в обсязі приблизно початкової школи. Проте в цих класах значне місце посідало трудове навчання (близько 60 годин на тиждень для всіх класів). Спеціальним навчальним предметом була соціально-побутова орієнтація, як і в допоміжній школі [31, с. 78].

Відповідно до навчальних планів, Н. Засенко розглядала особливості складання навчальних програм, в яких визначався зміст та обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета, а також послідовність вивчення його за роками навчання. Кожен навчальний предмет у системі шкільної освіти учнів з порушеннями слуху мали свою програму. Молодші і середні класи спеціальних шкіл працювали за спеціальними навчальними програмами, а старші – за програмами з відповідних навчальних предметів для загальноосвітньої школи. Різниця полягала лише в певному збільшенні кількості годин на вивчення певної теми. Н. Засенко вважала, що був ряд предметів, де замість детального вивчення багатьох тем, засвоєння яких вимагало досконалого володіння учнями словесною мовою, можна було давати узагальнені оглядові курси. Це, зокрема, стосувалося таких навчальних предметів, як українська та російська література, історія тощо.

Як відомо, навчальні програми для спеціальних шкіл неодноразово змінювалися й постійно вдосконалювалися. Але, незважаючи на те, що навчальні програми періодично поновлюються, до них вносилися відповідні корективи, хоча їх і сьогодні не можна

вважати повністю досконалыми. За переконаннями Наталії Федорівни Засенко необхідна подальша робота сурдопедагогів над змістом навчального матеріалу, звільнивши його від другорядного й складного для забезпечення гранично чіткого викладу основних понять та визначення оптимального обсягу умінь і навичок, обов'язкових для володіння учнями [31, с. 79].

В окремому пункті представлені погляди Наталія Засенко на створення спеціальних підручників для дітей з порушеннями слуху задля того, що рівень загального й мовного розвитку учнів не відповідає рівню розвитку чуючих однолітків [31, с. 80]. Адже підручник є важливим засобом для закріплення, розширення й збагачення знань учнів з порушеннями слуху. Уміння користуватися підручником і книгою, друкованим словом загалом є незмінним джерелом розвитку нечуючих, надійним шляхом для продовження самоосвіти після закінчення навчального закладу. Робота з підручником протягом усіх років навчання в спеціальній школі значною мірою сприяла формуванню в учнів навичок самостійної роботи. Підручник стимулював розвиток пізнавального інтересу й творчого мислення, формував вміння орієнтуватися, знаходити необхідну інформацію.

Одночасно до підручників для спеціальних шкіл відносяться як загальнопедагогічні, так і спеціальні вимоги. Серед них Наталія Засенко виділяє:

- відповідність підручника меті навчання навчання й завданням даного типу школи, навчальному плану та програмі, сучасному рівню і досягненням у даній галузі наукових знань;
- зміст матеріалу підручника повинен відображати зв'язок з життям, мети виховуючий характер, сприяти формуванню в учнів позитивних моральних рис;
- мовне оформлення підручників для спеціальних шкіл: навчальний матеріал має викладатися ясною, точною, лаконічною, зрозумілою для учнів мовою з врахуванням рівня їхнього мовного розвитку й необхідності збагачення його;
- роботу над новим мовним матеріалом з дотриманням його дозування;
- ілюстрування, адже це є не лише прикрасою для емоційного впливу на учнів, хоч і це є важливо, вони допоможуть учням з'ясувати ситуацію, про яку йде мова, зрозуміти зміст тексту, значення окремих слів і виразів, послідовність подій, виділення істотних моментів;

- привабливість для учнів, виклик у них бажання працювати з ним, має захоплювати своєю новизною й приносити задоволення;
- раціонально побудований методичний апарат, спрямований на розвиток інтересу в учнів до матеріалу, що вивчається, їхньої творчої активності, формування основних прийомів розумової діяльності;
- художнє й поліграфічне оформлення адже кожен підручник для спеціальної школи повинен відповідати загальноприйнятим нормам і мати зручний формат, якісний папір, красиву оправу, міцну брошуровку, чіткий шрифт [31, с. 80-81].

Під час написання навчального посібника «Основи сурдопедагогіки» Н. Засенко зазначала і негативні моменти в підготовці тогочасних підручників, зокрема: «підручники із загальноосвітніх предметів видавалися видавництвом «Просвещение», після чого перекладалися рідною мовою в союзних республіках і видавалися республіканськими педагогічними видавництвами. Оригінальними були лише підручники з рідної мови та літератури. Така система призводила до збільшення строку підготовки підручників та несвоечасного забезпечення ними учнів спеціальних шкіл, що зумовлювало значні труднощі в їхній роботі». Одночасно з тим Н. Засенко зазначала, що невідкладними завданнями були розробки варіативних підручників і підготовка навчально-методичних комплексів, куди б входили навчальні посібники, методичні розробки й рекомендації, дидактичний матеріал, технічні засоби навчання. Це значною мірою допомогло б сурдопедагогам в організації процесу навчання учнів з порушеннями слуху.

У VII розділі «Форми організації навчального процесу в спеціальній школі» Н. Засенко приділяє увагу таким питанням:

- суть і значення форм організації навчання дітей з вадами слуху;
- урок у спеціальній школі;
- інші форми організації навчання.

Навчальні заняття в спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху проводяться за класно-урочною системою. У навчальному посібнику «Основи сурдопедагогіки» Н. Засенко характеризує урок як основну форму навчання в спеціальній школі та представляє його основні риси, серед яких:

- сурдопедагог працює з постійним складом учнів, класом (10-12 осіб, а в допоміжних класах – 5-7 учнів);

- точна регламентація навчального часу, виділеного для роботи над певним змістом – 45 хвилин, для учнів підготовчого класу, де навчаються глухі й слабочуючі діти шестирічного віку, які не отримали спеціальної дошкільної підготовки, урок триває 35 хвилин;
- урок в кожному класі проводиться за сталим розкладом, що складається на основі навчального плану для спеціальних шкіл;
- відвідування уроків є обов'язковим для всіх учнів;
- усі учні вивчають на уроці один і той самий матеріал, регламентований сурдопедагогом відповідно до навчальної програми;
- на уроці раціонально поєднуються різні форми навчальної роботи (фронтальна, групова та індивідуальна);
- керівна роль на уроці належить сурдопедагогові. Він передає знання й керує процесом їх засвоєння учнями, організовує, перевіряє й контролює навчальну діяльність учнів. Процес взаємодії вчителя і учнів ґрунтується на особистому контакті. Сурдопедагог скеровує діяльність усіх без винятку учнів, а також підтримує взаємодію й взаємоконтроль серед них [31, с. 84].

Отже, здійснивши аналіз посібника Н. Засенко «Основи сурдопедагогіки» (1990 р.), можна з впевненістю сказати, що його поява має важливий внесок у вітчизняну сурдопедагогіку. У навчальному посібнику видатна вчена вперше на теренах України систематизувала, ґрунтовно й повно описала найважливіші питання сурдопедагогічної теорії й практики. Ця книга стала першим і довгий час залишалася єдиним україномовним виданням, яка була основоположною у вивченні сурдодидактики та фундаментом оволодіння студентами спеціальними методиками навчання дітей з порушеннями слуху.

Список використаних джерел:

1. Батова А. В. Социально-педагогические условия интеграции детей-инвалидов в социальную среду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Батова Анастасия Вениаминовна. – Москва, 2001. – 211 с. – Бібліогр. : с. 154–172.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
3. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / І. М. Богданова. – Харків : Бурун Книга, 2011. – 160 с.

4. Бондарь В., Засенко Н. О. подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте / В. И. Бондарь, Н. Ф. Засенко // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 69-71.
5. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурыкина Наталья Михайловна. – Ярославль, 2004. – 213 с. – Библиогр. : с. 145–157.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
7. Використання загальних методів навчання у школі для глухих дітей. Методичні рекомендації / Уклад. Н. Ф. Засенко. – К. : Міносвіти УРСР, 1988. – 48 с.
8. Вчитель учителів: Пам'яті Н. Ф. Засенко (1928-2004) // Дефектологія. – 2004. – №4. – С. 38-39.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.
10. Гроза Е. Новий підхід до підготовки сурдопедагогів в умовах університету / Е. П. Гроза, І. П. Колесник, Н. Ф. Засенко // Наукові записки: Матеріали звітної-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1993 рік / Укл. П. В. Дмитренко, А. В. Шевченко, К. С. Симонова. – К.: УДПУ, – 1994. – С. 293-295.
11. Гроза Е. Щиросердне слово про колегу-професора Засенко Наталію Федорівну до ювілею // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць викладачів, аспірантів та студентів-науковців кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені Драгоманова. – 2003. – Випуск 2. – С.155-158.
12. Гудонис В. П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением / В. П. Гудонис. – М.-Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
13. Дети с отклонениями в развитии : метод, пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей / сост. Н. Д. Шматко. – М. : Аквариум, 1997. – 128 с.
14. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.

15. Етичні погляди А. Швейцера [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/1329030539722/etika_ta_estetika/etichni_poglyadi_shveytsera.

16. Засенко В., Засенко Н. Завдання сурдопедагогічної теорії і практики / В. В. Засенко, Н. Ф. Засенко // Питання дефектології. – 1978. – Вип. 12. – С. 92-96.

17. Засенко В., Таранченко О. Розвиток сурдопедагогічної практики в Україні / В. В. Засенко, О. М. Таранченко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 13 (93). – С. 70-75.

18. Засенко Н. Про формування узагальнень природничого характеру у глухих учнів / Н. Ф. Засенко // Питання дефектології. – 1972. – Вип. 6. – С. 69-73.

19. Засенко Н. Реалізація принципу свідомості в процесі вивчення природничого матеріалу глухими учнями молодших класів / Н. Ф. Засенко // Питання дефектології. – 1971. – Вип. 6. – С. 53-61.

20. Засенко Н. Розвиток системи підготовки сурдопедагогічних кадрів в Україні / Н. Ф. Засенко // Педагогіка і психологія. – Київ «Педагогічна думка». – 1996. – № 4(13). – С. 153-160.

21. Засенко Н. Особливості навчання дітей з вадами слуху та інтелекту / Н. Ф. Засенко // Актуальні питання сурдопедагогіки / За ред. Л. І. Фомічової «Збірник наукових праць», Київ: НПУ імені М. П. Драгогманова. – С. 232-254.

22. Засенко Н. Шляхи підвищення активності і самостійності глухих учнів на предметних уроках / Н. Ф. Засенко // Питання дефектології. – 1965. – Вип. 1. – С. 29-41.

23. Засенко Н., Савченко М. Українська мова: Підруч. для 5 кл. шк. глухих. -5-те вид, переробл. – К.: Рад. шк., 1990. – 238 с.

24. Засенко Н., Савченко М. Українська мова: Підруч. для 6 кл. шк. глухих. -5-те вид перероб. – К.: Рад. шк., 1991. – 207 с.

25. Засенко Н. / Рец. на кн.: Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975/. – Рад. школа, 1976. – № 3. – С. 111-112.

26. Засенко Н. Активизация учебного процесса на предметных уроках в школе для глухих детей [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – Москва: [б. и.], 1964. – 22 с.

27. Засенко Н. До питання вивчення предметів оточуючої дійсності глухонімими учнями молодших класів / Н. Ф. Засенко // Навчально-виховна робота в спеціальних школах (для глухонімих та розумово відсталих дітей). – Київ. – 1960. – Випуск 1. – С. 30-42.

28. Засенко Н. Зміст природничого матеріалу в молодших класах школи глухих // Питання дефектології. – 1970. – Вип. 5. – С. 80-89.

29. Засенко Н. Міжпредметні взаємозв'язки – необхідна умова поліпшення якості підготовки вчителя-дефектолога / Н. Ф. Засенко // Проблема удосконалення навчального процесу в педагогічному вузі. – Київ. – 1975. – С. 100-102.

30. Засенко Н. На допомогу дефектологам // Радянська школа. – 1966. – № 6. – С. 106-107.

31. Засенко Н. Основи сурдопедагогіки / Наталія Федорівна Засенко. – Київ: КДПІ, 1990. – 103 с.

32. Засенко Н. Передумови реалізації неперервної освіти осіб із вадами слуху // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць. – 2004. – № 1(3). – С. 283-290.

33. Засенко Н. Предметні уроки в радянській теорії і практиці навчання глухих // Питання дефектології. – 1969. – Вип. 4. – С. 13-26.

34. Засенко Н. Про можливості розвитку глухих учнів молодших класів у процесі вивчення природничого матеріалу // Питання дефектології. – 1975. – Вип. 10. – С. 3-7.

35. Засенко Н. Проблема взаємозв'язку знань і вмінь глухих учнів при вивченні природничого матеріалу // Питання дефектології. – 1969. – Вип. 4. – С. 26-31.

36. Засенко Н. Проблема підвищення ефективності самостійної роботи студентів-сурдопедагогів // Наукові записки: Матеріали звітно-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1992 рік / Укл. П. В. Дмитренко, А. В. Шевченко, К. С. Симонова. – К.: УДПУ, – 1993. – С. 210-212.

37. Засенко Н. Робота з розвитку мови глухих учнів 3-4 класів на предметних уроках / Н. Ф. Засенко // Українська мова в школі. – 1962. – № 6. – С. 38-43.

38. Засенко Н. Роль курсу спеціальної педагогіки у процесі підготовки майбутніх сурдопедагогів / Н. Засенко // Вісник: Збірник наукових статей викладачів, докторантів, аспірантів Національного

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / Укл.: П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Випуск 2. – С. 59-61.

39. Засенко Н. Удосконалення підготовки сурдопедагогічних кадрів в Україні / Н. Ф. Засенко // Наукові записки: Матеріали звітно-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1991 рік / Укл. П. В. Дмитренко, А. В. Шевченко, К. С. Симонова. – К.: УДПУ, – 1992. – С. 204-205.

40. Засенко Н. Функції курсу спеціальної педагогіки у процесі підготовки майбутніх сурдопедагогів / Н. Ф. Засенко. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, – 2004. – №1. – С. 225-237.

41. Засенко Н., Єфіменко Н. Розвиток сурдопедагогічної теорії / Н. Ф. Засенко, Н. В. Єфіменко // Наукові записки: Матеріали звітно-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1993 рік / Укл. П. В. Дмитренко, А. В. Шевченко, К. С. Симонова. – К.: УДПУ, – 1994. – С. 293-295.

42. Засенко, Н. Українська мова [Текст] : підруч. для 4 кл. школи глухих / Н. Ф. Засенко [та ін]. – К. : Освіта, 2001. – 191 с.

43. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике [Електронний ресурс] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович [та ін.]. – Режим доступу : <http://www.gosbook.ru/node/36975>.

44. Инклюзивное сознание [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.cablook.com/mixlook/inklyuzivnoe-soznanie>>.

45. Иовчук Н. М. Прогноз одаренности у детей с хронической гипоманией при раннем начале шизофренического процесса / Н. М. Иовчук, И. В. Буреломова // Сборник докладов 2-й международной научно-методической конференции «Интеллектуальная и творческая одаренность. Проблемы. Концепции. Перспективы». – Ростов н/Д. : СП ТОДИКС, 1996. – С. 66–73.

46. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер з англ. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.

47. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні / І. О. Калініченко // Постметодика. – 2011. – № 1(98). – С. 12–17.
48. Климко Н. Історія дефектології та сурдопедагогіки в працях Миколи Дмитровича Ярмаченка / Н. О. Климко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 23. – С. 110-116.
49. Ковальчук Ж. Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд / Ж. М. Ковальчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип. 33. – С. 31-36.
50. Козинець О. Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині Рудольфа Генріховича Краєвського: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Козинець ; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2015. - 16 с. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8002>
51. Кокоша А., Коляда Н. Роль Івана Панасовича Соколянського в історії уманської школи для глухонімих // Проблеми соціального виховання в педагогічній теорії і практиці України (20-ті – середина 30-тих років ХХ століття): колективна монографія / авт. кол.: І. В. Албул, Н. М. Коляда, О. О. Кравченко та ін. – Умань : ВПЦ Візаві, 2017. – С. 300–312.
52. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. : іл.
53. Кот М. Сурдопедагог з чистою совістю / М.З. Кот // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 92-95
54. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
55. Кульбіда С., Чепчина І., Каменська Н. Золоті руки, золоте серце Наталії Іванюшевої: зб. матеріалів про життєвий і творчий шлях / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. М. Каменська. – К.: ТОВ «АЛЬФА СМАРТ АГРО», 2017. – 142 с.

56. Лефрансуа Ги. Психология для учителя. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – 11-е международное издание. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2005. – 416 с.
57. Линдіна Є. Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії: монографія / Є. Ю. Линдіна. – К.: ФПО Маслаков, 2018. – 290 с.
58. Лубовский В. И. Завтра будет поздно / В. И. Лубовский // Народное образование. – 1989. – № 9. – С. 54–61.
59. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Лузина Людмила Михайловна. – Санкт-Петербург, 1998. – 86 с.
60. Маллер А. Р. Новое в организации помощи детям-инвалидам / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 83–85.
61. Меллер А. Об основании училища глухонемых в Санкт-Петербурге. М., 1872.
62. Методичні рекомендації до вивчення природознавства в 3-му класі школи глухих / Респ. учб.-метод. каб. спец. шкіл; [підгот.: Н. Ф. Засенко]. – Київ : РУМК спецшкіл, 1979. – 83 с.
63. Методичні рекомендації до вивчення природознавства в 3-му класі школи глухих / Респ. учб.-метод. каб. спец. шкіл ; [підгот.: Н. Ф. Засенко]. - Київ : РУМК спецшкіл, 1979. - 83 с.; 20 см.
64. Методичні рекомендації до підготовки кваліфікаційних робіт студентами дефектологічних фак. /Уклад.: Н.Ф.Засенко.- К.: УДПУ, 1997. – 27 с.
65. Мифы об инклюзивных школах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kelechek.kg/ru/professionals/mify_inclusivnyh_shkolah>.
66. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – М. : МСПИ, 2009. – 568 с.
67. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.
68. Наталія Федорівна Засенко – 75 // Дефектологія. – 2003. – №3. – Обложка.

69. О правах инвалидов : декларация Генеральной Ассамблеи ООН від 9 декабря 1975 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_117>.

70. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

71. Пахомова Н., Кононова М. Спеціальна психологія: навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава: АСМІ, 2015. – 359 с.

72. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова [и др.]; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

73. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» від 6 березня 2019 р. № 221 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#n10>

74. Потапенко О. Становлення та розвиток теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні у другій половині ХХ століття / О. М Потапенко // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 72-77.

75. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні [Електронний ресурс]: закон України від 26.10.2017 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.

76. Професори Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 1944 – 2009: біобібліогр. довід. / ред.: В. П. Андрущенко; уклад.: Г. І. Волинка, О. С. Падалка, Л. Л. Макаренко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К., 2009. - 407 с.

77. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html>.

78. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 27–31.

79. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие / А. С. Сунцова . – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

80. Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова, Т. А. Григорьева и др. Под ред. М. И. Никитиной. – М.: Просвещение, 1989. – 384 с.

81. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. В 2-х томах. Том 1 / За ред. Л. І. Фомічової; К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 174 с.

82. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. В 2-х томах. Том 2 / За ред. Л. І. Фомічової; К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 311 с.

83. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2000. – 288 с.

84. Фуряева Т. В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) / Т. В. Фуряева // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 64–71.

85. Хакен Г. Синергетика : пер. с англ. / Г. Хакен / под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

86. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.

87. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с.

88. Хрипун Д. Внесок В. Д. Сиповського в розвиток Санкт-Петербурзького училища глухонімих / Дар'я Хрипун // Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 22 жовт. 2015 р. / Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України, Державна наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського, Благодійний фонд сприяння розвитку освіти ім. Б. Грінченка; ред. кол.: О. В. Сухомлинська, Л. Л. Хоружа, В. В. Прошкін. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 283-291.

89. Черняева Т. И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей [Электронный ресурс] / Т. И. Черняева. – Режим доступа: ecsoman.hse.ru/data/718/928/1219/85-Chernyaeva.pdf.

90. Шевченко В. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03

«корекційна педагогіка» / Шевченко Володимир Миколайович – Київ, 2006. – 13 с.

91. Шеманов А. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 74–82.

92. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

93. Шипицына Л. М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 3. – С. 29–36.

94. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек. – М. : Академия, 2004. – 432 с.

95. Ярмаченко М. Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975. – 422 с.

96. Anastasiou D. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou, J. M. Kauffman // Exceptional Children. – 2011. – V. 77 (№ 3). – P. 367–384.

97. Deppeler J. Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms / J. Deppeler, T. Loreman, U. Sharma // Australian Journal of Special Education. – 2005. – Vol. 29(2). – P. 117–119.

98. Goodley D. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods / D. Goodley, K. Runswick-Cole // International Studies in Sociology of Education. – 2010. – V. 20 (№ 4). – P. 273–290.

99. Nirje B. The Normalization principle and its human management implications / B. Nirje // The international social role valorization journal. – 1994. – Vol. 1(2). – P. 19–23.

100. Oliver M. Disabled people and social policy: from Exclusion to Inclusion / M. Oliver, C. Barnes. – L. : Longman, 1994. – 187 p.

101. The principle of normalization in human services / W. Wolfensberger, B. Nirje, S. Olshansky, R. Perske, Ph. Ross. – Toronto : National Institute on Mental Retardation, 1972. – 258 p.

102. Wolfensberger W. Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization / W. Wolfensberger // Mental Retardation. – 1984. – Vol. 21(6). – P. 234–239.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці

Формування особистості триває протягом усього життя. У цьому цілісному процесі період навчання і виховання у ЗВО відіграє особливу роль. Адже саме тоді в майбутніх фахівців закладаються основи професійних якостей, з якими вони згодом залучаються до трудового процесу, та відбувається подальший особистісно-професійний розвиток. Звідси, у контексті нашого дослідження, проблема особистісного становлення майбутнього дефектолога щодо естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці має постійно перебувати в центрі уваги вищої школи. Для цього виховна система має бути створена на ґрунті формування гармонійної особистості й естетики праці кожного студента.

У довідниковому виданні «Педагогіка: Велика сучасна енциклопедія» (упоряд. Є. Рапацевич) зазначено, що формування особистості – це зміна (удосконалення) її динамічної функціональної структури під впливом зовнішніх обставин. М. Дяченко та М. Кандибович вважають, що цей процес є наданням певної форми довершеності людини під впливом умов суспільства. О. Степанов та М. Фіцула стверджують, що ця категорія означає процес становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища й виховання на внутрішні сили розвитку. Отже, у сучасній психолого-педагогічній науці термін «формування особистості» трактується неоднозначно. Однак, у різних її тлумаченнях фігурують поняття гармонії (довершеності) та обставин (умов). У контексті нашого дослідження їх можна звести до єдиного процесу – виховання, що означає сукупність впливів із боку педагогів, однокурсників, товаришів тощо. Окрім того, як зазначає Р. Чубук, виховання особистості студента пов'язано не лише із зовнішнім впливом викладача чи куратора, цей процес передбачає його внутрішній саморозвиток та самовдосконалення.

З огляду на це, необхідно чіткіше розмежувати терміни «виховання», «умови» та «вплив». З аналізу авторитетних наукових джерел [8] випливає, що найширшим за змістом трактуванням поняття «виховання» вважається процес набуття молоддю досвіду старшого покоління і загалом усієї нагромадженої культури. На наш погляд, це надзвичайно розширене розуміння, оскільки мається на увазі вплив не лише навчального закладу, педагогів, але й середовища та інших чинників гармонійного розвитку особистості.

Дещо вужче трактування дефініції виховання, зазвичай, зводиться до цілеспрямованого транслявання культурного досвіду людства для керованого процесу формування особистості, що позначає суто педагогічну діяльність освітніх закладів. Та, попри все, воно позбавлене конкретики, оскільки поєднує в собі й формування особистості, й педагогічну діяльність з озброєння молодого покоління нагромадженими знаннями, тобто освіту та навчання. Ще вужчий аспект виховання полягає в цілеспрямованому й послідовному формуванні якостей особистості завдяки впливу педагога. Підкреслюючи саме такий зміст цього слова, традиційно мають на увазі суто виховну роботу.

Гранично звужений аспект виховання зводиться до розв'язання конкретної індивідуальної проблеми розвитку особистості, наприклад, формування ввічливості, толерантності, естетичної свідомості тощо. Слід зазначити, що окреслені широкі й вузькі аспекти розуміння виховного процесу однаково характеризуються своєю цілеспрямованістю, багатфакторністю та позитивною результативністю виховних впливів, котрі, за своїм напрямом і змістом щонайбільше збігаючись з об'єктивними умовами, сприяють успішному формуванню особистості. Саме тому найоптимальнішим, на наш погляд, потрібно визнати визначення поняття «виховання», запропоноване В. Андрєєвим: «...це один із видів людської діяльності, яка відбувається переважно в ситуаціях педагогічної взаємодії вихователя й вихованця, при управлінні ігровою, трудовою, дозвільною та іншими видами активності й спілкування вихованця з метою розвитку (саморозвитку) його особистості чи окремих індивідуальних якостей».

Виховання, як зазначає І. Буцик, потребує оптимального впливу «позитивних» об'єктивних (природне й суспільне середовище) і суб'єктивних (діяльність та обставини соціальних інституцій) чинників. Відтак умови або чинники виховання у своїй взаємодії

відіграють провідну роль у досягненні результативності педагогічного процесу, адже, як наголошував видатний французький філософ, педагог і письменник Ж. Руссо, природа розвиває здібності й почуття, люди вчать, як ними користуватися, а предмети і явища збагачують досвід.

У соціальному контексті умови – це те, від чого залежить існуючий компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю впливає це явище. Філософське розуміння цієї категорії пов'язано з універсальним відношенням речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «умова» потрактовано як необхідну обставину, що вможлиблює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь і як чинник, рушійну силу будь-якого процесу, явища, чинника.

Оскільки йдеться про виховання, то слід використовувати термін «педагогічна умова», під якою Н. Боритко, розуміє таку обставину, що має істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, який так чи так сконструйований педагогом та передбачає досягнення певного результату. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Ю. Гільбух, розрізняє поняття «умова» й «фактор», наголошуючи на тому, що умови й фактори можуть збігатися за змістом, але різняться за функціями. Фактори розглядаються автором як «причини й рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов'язано з наявністю необхідних педагогічних умов, що мають зовнішній і внутрішній характер щодо виховання». За С. Гончаренком, «педагогічна умова – це сукупність факторів, що впливають на кого-небудь, і створюють середовище, у якому щось протікає».

Отже, узагальнюючи, можна констатувати, що поняття «умова» – це та обставина, від якої залежить вплив на перебіг певного процесу. Однак, з кута зору досліджуваної проблеми, недоцільно зводити умови лише до обставин, адже формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці є процесом, який являє собою єдність об'єктивного й суб'єктивного виховних впливів. Однак, постає питання, який саме вплив: прискорювальний чи гальмівний? Якщо ж поставлено конструктивну мету виховання, то це – розвивальний вплив. І, навпаки, відсутність цілеспрямованості виховного процесу

призводить до стихійності або негативних впливів. Зважаючи на це, термін «педагогічна умова» доцільно тлумачити як певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості. Звідси, педагогічна умова – це достатньо вмотивована й спеціально створена обставина, унаслідок якої виникає сукупність об'єктивних і суб'єктивних, керованих і некерованих факторів, що забезпечують ефективність перебігу виховного процесу, сприяють вияву певних закономірностей, зумовлених дією цих факторів.

Як суто психологічне поняття, «вплив» – це процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її поглядів, переконань, намірів, настанов, уявлень, оцінок, інтересів тощо в ході спрямованої (переконання, навіювання) або неспрямованої (зараження, наслідування) взаємодії з нею. Згідно із цим, у сучасній психолого-педагогічній теорії одиницею виховного процесу проголошено виховний вплив як процес організації сумісної активності вихователя й вихованців та виконання їхніх цілеспрямованих дій, що мають на меті зміну мотивації, потреб і настанов, цінностей та рис характеру, а також перебудову поведінки особистості з огляду на характерні для певного суспільства уявлення про її ідеал. Залежно від створених педагогічних умов, виховні впливи І. Іванов розрізняє за типологією (відкриті й закриті), методами (інформаційні й організаційні), прийомами (прямі, опосередковані й супровідні щодо самовиховання) та характером (товариські, передавально-споживчі).

Таким чином, розглянувши поняття «виховання», «умови» та «вплив», можна констатувати, що успішне формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці відбувається в цілісній виховній системі ЗВО, забезпеченій необхідними педагогічними умовами, що породжують комплексний цілеспрямований вплив на особистість студента у взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Термін «комплекс» (із лат. *complexus* – зв'язок, поєднання) означає певну цілісність. Тому комплексом педагогічних умов, необхідних для формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці, є така їх сукупність, у якій той чи той фактор слугує досягненню однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети. Кожна умова – це підґрунтя для наступної, що й позначає їхній тісний взаємозв'язок.

Розглядаючи виховний процес у ЗВО, потрібно також розрізняти такі поняття, як «система й «механізм» формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці. Ці категорії зіставні, але не тотожні. Перша категорія стосується сукупності всіх складників, елементів виховання, що забезпечують стрункий порядок та організацію. Друга – механіки засвоєння майбутнім дефектологом естетичних цінностей корекційно-педагогічної праці у внутрішній особистісний сенс, що в образно-вертикальній площині є двобічним процесом «знизу догори» і «зверху вниз». З одного боку, стихійно усталені традиції й спеціально створені умови естетичного виховання студентів вибірково актуалізують окремі ситуативні спонуки, які при систематичній активізації постійно зміцнюються й переходять у стійкіші мотиваційні утворення.

Таким чином, механізм виховання спирається на:

- природне зусилля тих спонук, які за своїм змістом слугують вихідним пунктом естетичного ставлення (наприклад, інтерес та покликання до обраного фаху);
- штучне змістове перероблення дієвої системи мотивації, що стимулюється зміною внутрішньо особистісного сенсу завдяки свідомо-вольовій активності щодо переосмислення студентом сутності свого естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці.

Формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці являє собою тривалий і надзвичайно складний процес, котрий залежить від психологічних властивостей індивіда. У сфері естетичної свідомості зміни відбуваються повільніше, ніж у зовнішніх умовах. Зважаючи на це, постає необхідність виявити ширину й глибину естетично зорієнтованого зовнішнього і внутрішнього впливів, що полягає у виявленні методологічних засад, змісту, форм, методів, прийомів і засобів, які б чітко були спрямовані на реалізацію принципів естетичного напряму виховання, тобто комплексу педагогічних умов. Це ілюструє рис. 2.1.

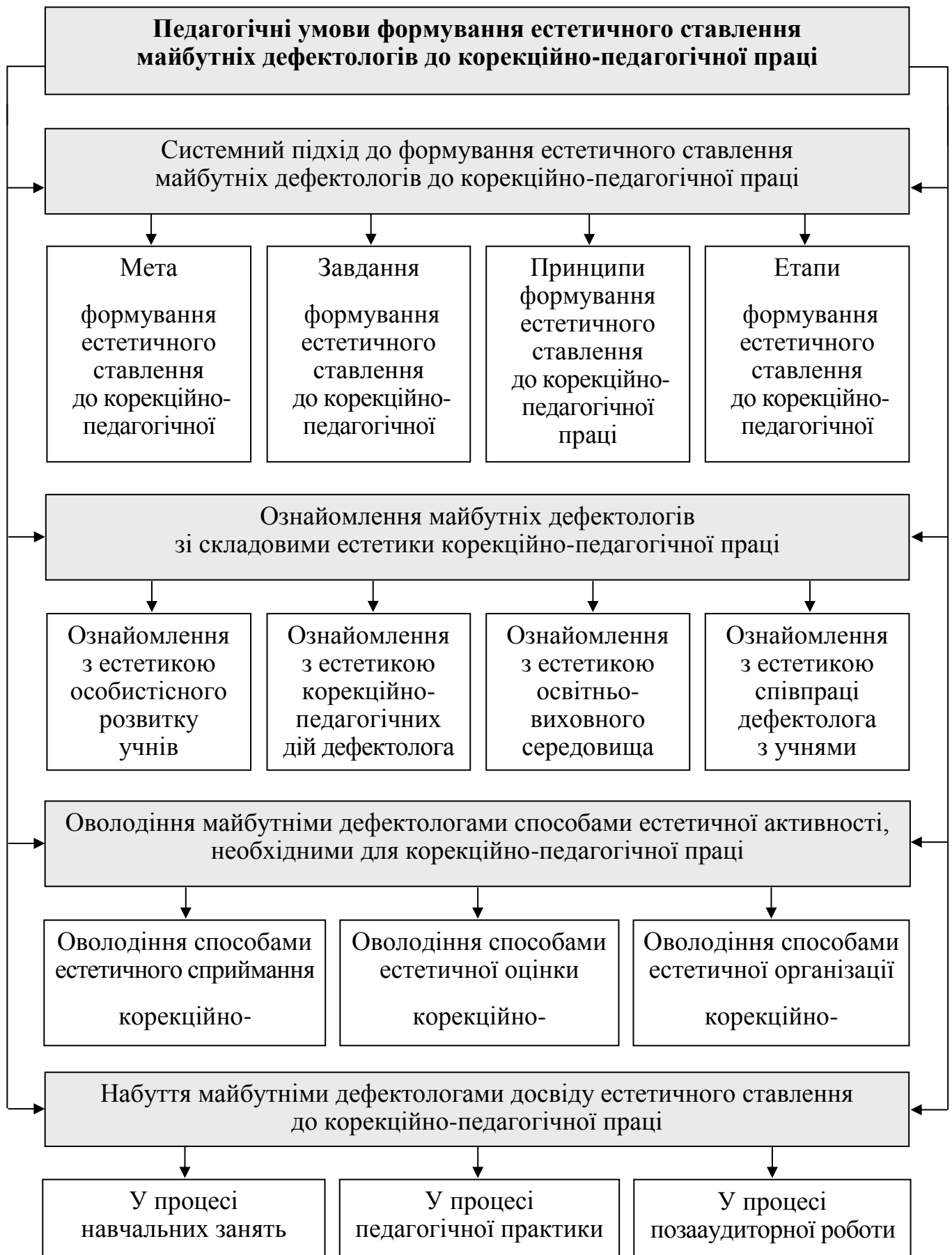


рис. 2.1. Педагогічні умови формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці

Системний підхід до формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці. Ця педагогічна умова передбачає врахування викладачами вищої школи у процесі організації естетико-виховної роботи зі студентами-дефектологами таких структурних елементів, як мета, завдання, принципи та етапи. Необхідність вказаної педагогічної умови зумовлена тим, що завдяки системному підходу до формування естетичного ставлення студентів-дефектологів до корекційно-педагогічної праці вдається охопити увагою програмно-цільові засади вказаного процесу, спрямувати педагогічні зусилля на вирішення відповідних завдань, дотримуватися системи принципів та вимог щодо організації естетико-виховного впливу, вибудувувати поетапний зв'язок майбутніх фахівців з естетичними цінностями.

Зазначимо, що мета вказаного процесу полягає у самоорганізації духовно-практичного зв'язку студентів з естетичними цінностями корекційно-педагогічної праці. Для цього вища педагогічна школа покликана спрямовувати зусилля на вирішення таких завдань, як актуалізація питань естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці у студентів-дефектологів; збагачення естетичних знань, понять та уявлень майбутніх дефектологів про корекційно-педагогічний процес та умови його здійснення; залучення майбутніх дефектологів до сучасної практики естетичної організації корекційно-педагогічного впливу на учнів; використання наявних можливостей вищої педагогічної освіти у формуванні естетичного ставлення студентів-дефектологів до корекційно-педагогічної праці.

Системний підхід до формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці передбачає дотримання таких принципів, як програмно-цільове спрямування естетико-виховного впливу; послідовність вирішення вказаної проблеми в системі вищої педагогічної школи; неперервність набуття студентами естетичного досвіду; динамізм у нарощуванні естетичних сил і можливостей особистості; активність студентів у процесі освоєння дійсності; детермінізм розвитку естетичного ставлення зовнішніми і внутрішніми чинниками; саморегуляція духовно-практичного зв'язку майбутніх дефектологів з проявами прекрасного в корекційно-педагогічній праці. Указаний процес охоплює кілька етапів: цільовий (пов'язаний з усвідомленням викладачами вищої педагогічної школи мети, завдань, принципів та етапів формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці),

процесуально-змістовий (передбачає реалізацію змістового та процесуального складників указанного процесу), діагностичний (присвячений використанню критеріїв та показників з метою визначення рівнів сформованості естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці).

І. Шалаєв, спираючись на положення теорії функціональних систем, обґрунтував мотиваційні програмно-цільові освітні засади. Мотиваційними вони названі автором тому, що внаслідок цілеспрямованої дії на мотиваційну сферу учасників освітнього процесу не засобами наказів і санкцій, а за допомогою норми-зразка діяльності й соціально-психологічних умов її інтеріоризації.

Отже, зміст системи мотивації полягає в ідентифікації людських і організаційних чинників, а також у створенні умов для ефективного їх використання в діяльності освітньої установи.

Сутністю програмно-цільових освітніх засад, на думку Н. Половникової, є пріоритет генеральної цілі, зорієнтованість на кінцевий результат.

Організація виховного процесу у ЗВО на основі мотиваційних програмно-цільових засад відбувається поетапно. На першому аналітичному етапі відбувається виокремлення проблем та їх переведення в мету (сукупність базових цілей). На другому, планувальному етапі, конкретизуються базові цілі й будується «дерево цілей». На третьому етапі розробляються й реалізуються конкретні плани дій (виконавська програма).

У контексті нашого дослідження стадію аналізу доцільно розпочинати з констатації рівня сформованості естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці, що зроблено в попередньому підрозділі дисертації. Відтак, базова ціль естетичного виховання студентів конкретизується метою – підвищення рівня їхнього естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці. На цій основі визначаються виховні завдання, розробляється зміст, добираються форми, методи, прийоми й засоби виховної роботи.

Логіку побудови «дерева цілей» можна репрезентувати як декомпозицію генеральної мети на провідні цілі, котрі, у свою чергу, поділяються на підцілі, у межах яких ставляться конкретні завдання. При цьому всі сукупні цілі розташовуються в такій послідовності: «хочу – можу – роблю – отримую». Під поняттям «хочу» розуміється настанова суб'єктів педагогічного колективу до відповідної освітньої

діяльності. «Можу» – це технологічне забезпечення навчально-виховного процесу. «Роблю» – навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. «Отримую» – результати досягнення основних цілей освіти, до яких як під бажаний кінцевий результат прилаштовується все «дерево цілей». Відтак, у межах аналітичного етапу створюються передумови для вияву учасниками педагогічної взаємодії суб'єктності.

Етап планування виховного процесу пов'язаний із розробленням адекватних «дереву цілей» керівної та виконавської програм.

В арсеналі мотиваційних програмно-цільових засад є ціла низка стимульних ситуацій: критичного самооцінювання, делегування ініціативи, настанови й організації діяльності. Ситуація критичного самооцінювання – це генерування такої сукупності соціально-психологічних обставин, при якій учасники освітнього процесу бачать себе ніби збоку з видимими перевагами й недоліками, що впливають на суспільно-цінний і особистісно-значущий зміст сумісної навчальної та виховної діяльності. Делегування ініціативи – це проектування й виконання таких організаційних процедур, за яких навчальна і виховна діяльність перетворюється на конкретну форму ініціативи учасників освітнього процесу. Ситуації настанови – це проектування й упровадження таких технологій і методик, завдяки яким студентами досягається інтеріоризація призначеної ролі та формується стан внутрішньої готовності до відповідної дії або адекватного сприйняття інформації. Створення організаційно-діяльнісної ситуації – це проектування й виконання сукупності організаційних процедур «занурення» вихованців у процес «вирощування» нового досвіду або перебудови позиції за своєрідним сценарієм: ненав'язливе запрошення до роздумів із порушеної проблеми (таку роль пускового механізму може зіграти завдання захоплюючого змісту, «мозкова атака» тощо); невимушена, дуже м'яка презентація норми-зразка діяльності для зіткнення наявної позиції учасників ситуації із запрограмованою в нормі-зразку; переведення учасників ситуації зі стану неусвідомленої некомпетентності в стан усвідомленої некомпетентності, інтеріоризація норми-зразка і формування внутрішньої мотивації її здійснення; організація практичної діяльності згідно з нормою-зразком.

Трансформація соціально значущої мети в мотив діяльності учасників освітнього процесу (інтеріоризації мети освітнього процесу) мотиваційних програмно-цільових засадах становить сутність

соціально-психологічної стратегії, що результативно означає народження «енергії спрямованої дії» (І. Шалаєв), тобто дії сутнісних сил людини, що забезпечує психологічне підґрунтя успішної діяльності колективу відповідно до педагогічних цілей і завдань.

Таким чином, алгоритм використання мотиваційних програмно-цільових засад до організації навчально-виховного процесу складається з таких послідовних кроків: переведення освітніх проблем у генеральні й провідні цілі; конкретизація провідних цілей на основі системного аналізу стану навчально-виховного процесу та його учасників; розроблення програми, що поєднує соціально-психологічну стратегію й тактику з традиційним управлінським циклом; прилаштування норм-зразків під провідну мету виховного процесу з критеріальними характеристиками, що враховують принципи організації освітнього процесу.

Програмно-цільові засади вдало інтегрують в своєму складі теорію мотивації до організації навчально-виховного процесу, що дає змогу активізувати й упорядковувати розвиток та реалізацію таких персональних потенцій його учасників, як моральності, що формується внаслідок цілеспрямованої орієнтації, а потім і усвідомленій самоорієнтації студента на норми-зразки (наприклад, еталони естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці); суб'єктності, що виявляється в самосвідомості, котра формується внаслідок демократизації навчально-виховного процесу й установа міння міцного зовнішнього та внутрішнього зворотного зв'язку, тобто спроможність отримувати інформацію про результати навчально-виховної і громадської діяльності, розвивати самостійність, працювати в особистому темпі й ритмі; емоційності (здатності до відкритого вираження відчуттів, розуміння й поваги емоцій інших осіб), що набуває свого розвитку в стимульних ситуаціях, як естетичної реакції людини, спрямованої на їхнє індивідуальне й колективне розв'язання.

Слід зазначити, що поняття «принцип» (з лат. *principium* – начало, основа) – це твердження, яке сприймається як головне, важливе, суттєве, неодмінне або, принаймні, бажане. Із філософських позицій, принцип є центральною категорією, підґрунтям системи, що являє собою узагальнення й поширення певного положення на всі явища тієї галузі, з якої він абстрагований. Зважаючи на це, основними засадами виховання естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці визначено принципи неперервності, динамізму й детермінізму. Розглянемо їх.

Принцип неперервності розвитку передбачає поступову зміну якостей особистості майбутнього дефектолога на ґрунті переживання естетичного досвіду корекційно-педагогічної праці. Таку дискретність нами обрано угрупування фаз життєвого шляху (Є. Клімов, І. Корсунцев), що містить етапи оптанта (естетико-професійний вибір), адепта (залучення до естетичної діяльності), адаптанта (спільна творча співпраця і взаємодія), інтернала (інтеріоризація естетичного досвіду), майстер (перевага певного індивідуального стилю естетичної діяльності), авторитету (естетичний саморозвиток), наставника (інтерактивна діяльність).

Принцип динамізму впливає з визнання існування механізму саморегуляції процесу формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці. Для цього ми скористалися теорією дії Т. Парсонса, згідно з якою джерелом змін в естетичному розвитку студента може бути надлишок або нестача інформації й засобувзаємообміну між раціональними і чуттєвими компонентами. До числа посередників обміну психолог відносить цінності. Відтак виховний процес має забезпечуватися діалектичним рухом таких параметрів, як несвідоме, свідоме, традиції й новації. У цьому суттєве значення має естетосфера корекційно-педагогічної праці дефектолога.

Принцип детермінізму ґрунтується на ідеях С. Рубінштейна про саморозвиток особистості з позицій «зовнішнє через внутрішнє». При цьому провідна роль належить індивідуалізації зовнішніх дій (стимулів) і трансформація стимулів у мотиви. Однак, пов'язати воєдино свідомість, об'єктивну реальність і діяльність безпосередньо неможливо, оскільки «оточуючі умови впливають на особистість лише опосередковано, через її властивості, настанови й у відповідь на діяльність».

Щоб реалізувати окреслені принципи, виховний процес необхідно здійснювати поетапно – *просвітницький, прикладний, рефлексивний етапи* для забезпечення єдності чуттєвого й раціонального, що формує цілісність особистості майбутнього дефектолога й розвиває систему його естетичних якостей, інтеграції естетики з педагогікою як єдності стратегії наукового пошуку та аналізу внутрішнього змісту праці дефектолога, що містить знання (інформаційний блок), уміння (операційний блок), спрямованість свідомості (інтенціональний блок) та ставлення до себе й до інших осіб (ідентифікаційний блок).

Слід зазначити, що в основу єднання чуттєвого й раціонального покладено сприйняття й осмислення естетичного змісту корекційно-педагогічної праці, що пов'язано з цілісністю естетичного досвіду. При цьому ми виходили з того, що трудова діяльність дефектолога зумовлена матеріальними, знаково-символічними та інформаційними чинниками, за яких фахівець реалізує себе як суб'єкт соціально-значущої конструктивної праці на тлі естетичного освітнього середовища спеціального навчального закладу, котре відіграє провідну роль у виявленні творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами. Адже естетичне виховання, починаючи від естетичних емоцій і до естетичної області свідомості (смак, ціннісні орієнтації, ідеали настанови, критерії) припускає, передусім, естетичну емоційність як основу образного відкриття. Відтак, на *просвітницькому етапі формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці* необхідно створити інформаційне поле його майбутньої трудової діяльності, що містить простір, у якому діють носії інформації, здатні викликати її сприйняття, індукувати тип естетичного способу засвоєння дійсності. Саме завдяки цьому, на наш погляд, відбувається реалізація естетичних схильностей майбутнього дефектолога і створення інформаційно-естетичного поля, що призводить до утворення культурно-естетичних цінностей.

Ознайомлення майбутніх дефектологів зі складниками естетики корекційно-педагогічної праці. Ця педагогічна умова передбачає вирішення питань інформаційного забезпечення естетико-виховного процесу. Її реалізації можуть сприяти освітньо-виховні заходи у вищій педагогічній школі, які створюють відповідні можливості для усвідомлення студентами-дефектологами таких питань, як естетика особистісного (фізичного, психічного, соціального, духовного) розвитку учнів з психофізичними вадами; естетика педагогічних (навчальних, виховних, корекційних, організаційних, комунікативних) дій дефектолога; естетика освітньо-виховного (природного, предметного, соціального, художнього) середовища; естетика співпраці (колективної, групової, індивідуальної) дефектолога з учнями.

Формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці безпосередньо пов'язане з інформаційним методом. Походить він з латинського слова «informatio» – роз'яснення, викладення. Застосування цього методу в

освітній галузі передбачає розгляд педагогічних явищ як складних систем процесу освоєння необхідної інформації.

Доцільність застосування інформаційного методу зумовлюється наявністю інформаційного складника у виховному процесі, який постає у нерозривній єдності таких компонентів: інформаційного (передача, прийом, нагромадження, перетворення. Зберігання й використання інформації); психологічного (становлення й розвиток людської індивідуальності); кібернетичної (управління навчально-виховною діяльністю).

Слід зазначити, що інформаційний метод органічно вписується в наявну методологію педагогіки, що функціонує в сучасному постіндустріальному інформаційному суспільстві й створює умови для реалізації особистісно орієнтованої освіти, педагогіки співпраці, виховання підростаючого покоління на теренах світової і національної культур. Він припускає істотну перебудову освітньої технології, спрямованої на нейтралізацію таких негативних наслідків навчання й виховання в умовах фронтальної системи, як переважний вербалізм, недостатнє урахування індивідуальних здібностей, творчого потенціалу та особистісних інтересів студентів. Також необхідно акцентувати на тому, що інформаційні ідеї сумісні з тією або тією методологією організації педагогічного процесу, наприклад, гуманізму, синергетики, семіотики тощо.

Ураховуючи те, що сучасне науково-педагогічне дослідження, як правило, ґрунтується на цілому комплексі методологічних засад (діяльнісних, культурологічних, аксіологічних, гуманістичних, синергетичних, герменевтичних, феноменологічних та ін.), інформаційний метод, завдяки системоутворювальному елементу, взаємодіє з ними. Не розкриваючи поглиблено їхню сутність, покажемо, як смислове поле інформаційного методу уточнює методологічний контекст нашого дослідження:

– діяльнісні засади у зв'язку з інформаційним методом припускають залучення студентів до різних видів інформаційної діяльності, створення умов для вияву в них активності в самостійному пошуку й переробленні інформації;

– культурологічні засади спрямовують студентів до освоєння світової, національної й регіональної культурної інформації;

– аксіологічні засади спонукають до розгляду в сучасній освіті інформації як однієї з важливих цінностей, вимагає ціннісного ставлення до неї;

– гуманістичні засади припускають обов'язкове урахування індивідуальних інформаційних можливостей і потреб людини в процесі навчання і виховання та використання відповідних методів взаємодії;

– синергетичні засади дають змогу розглядати кожного суб'єкта інформаційного педагогічного процесу як саморозвивальної підсистеми, що переходить від розвитку (керованого з боку педагога) до саморозвитку, а також трансформують компоненти педагогічної системи, у тому числі й навчально-виховної інформації, з неупорядкованого в упорядкований стан;

– герменевтичні засади передбачають смисловий та семантичний складники навчально-виховної інформації, озброєння студентів інструментарієм і способами розумової діяльності;

– феноменологічні засади спрямовують на вивчення сутності інформації, дослідження інформаційних концепцій (атрибутивної, функціонально-кібернетичної, кібернетико-семіотичної) та можливостей їх використання в педагогіці;

– категоріальні засади покликані формувати основи понятійного бачення інформаційної картини світу студента, глибоке розуміння взаємозв'язків явищ довкілля, здатності до аналізу, синтезу, узагальнення наявних знань та уявлень;

– семіотичні засади передбачають формування в студентів знакових систем різного походження для оптимізації інформаційної взаємодії.

Реалізація окреслених методологічних засад неможлива без активного впровадження педагогіки індивідуальності (від лат. *individuum* – «неподільне, особа»). Тому доцільність використання персонологічного напряму у формуванні естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці очевидна. Він виник на ґрунті розв'язання проблем педагогіки (умови, способи й засоби, керівництво у формуванні індивідуальності) і психології (закономірності й механізми розвитку індивіда), цим напрямом задекларовано зорієнтованість суб'єктів виховного процесу на одиничність і неповторність людини, тобто утвердження любові до конкретної особистості на основі корекції її недоліків та розвитку позитивних рис. На переконання авторів книги «Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти» така методологія дає можливість розглянути проблему особистості як питання не тільки про те, яке місце займає людина в педагогічному

колективі, але й на що вона здатна і ким може стати. Тобто персонологія дає змогу звертатися безпосередньо до Я-концепції майбутнього дефектолога, спираючись не лише на його індивідуально-психологічні характеристики, але й соціально-етичний та духовно-культурний зміст.

Завдання щодо формування в майбутніх дефектологів розуміння естетики корекційно-педагогічної праці актуалізується тезою М. Горького про те, що краса, насамперед, полягає у творчій праці. Відомий сучасний естетик М. Каган справедливо стверджує: «Якщо в основі освіти як процесу передачі знання основним засобом є монолог, то виховання як формування цінностей може бути ефективним лише в діалогічних контактах учителя й учня» [23].

На думку М. Морозової, діалогові евристичні технології нині стають одним із вирішальних факторів у виховному процесі. Дослідниця переконливо доводить, що їх використання сприяє: глибшому й різнобічному осмисленню наявних знань і життєвого досвіду; продукуванню переконань («переконуючи інших, переконуєшся сам»); активному освоєнню нових знань (відбувається інтенсивний обмін інформацією); формуванню ціннісного ставлення до предмету обговорення й шанобливого ставлення до учасників діалогу; становленню світогляду, активної життєвої позиції; набуття вмінь вести діалог, зокрема, аргументувати, критикувати, адекватно сприймати критику на свою адресу, переконувати; розвитку самостійності мислення, розумових процесів, зокрема, чітко формулювати думки й публічно висловлювати їх та вести колективний пошук істини; досягнення взаєморозуміння й ціннісно-орієнтаційної єдності колективу; подальшого розвитку творчих, аналітичних, комунікативних здібностей та пізнавального інтересу; створенню умов для самореалізації й самоствердження особистості.

Процес інтеграції естетики з педагогікою полягає в розкритті розмаїття форм естетичного розвитку студента. У загальному вигляді педагогічна естетика вивчає закономірності гармонізації різноманіття, єдність форми й змісту, відчуття міри, гармонію й цілісність, прекрасне й піднесене в навчанні, вихованні й розвитку підростаючого покоління. Зважаючи на це, *формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці* має бути насиченим красою особистого прикладу педагога, процесу й результатів виховання на заняттях і заходах, у яких мають функціонувати такі естетичні аспекти, як словесно-художні, драматичні, музичні, образотворчі тощо.

Оволодіння майбутніми дефектологами способами естетичної активності, необхідними для корекційно-педагогічної праці. Ця педагогічна умова передбачає вирішення питань, що пов'язані з розвитком безпосереднього зв'язку студентів-дефектологів з естетичними цінностями корекційно-педагогічного процесу. З цією метою пропонуються естетико-виховні заходи, у межах яких майбутні дефектологи отримують можливість привчатися до естетичного сприймання, оцінювання та організації корекційно-педагогічного процесу з урахуванням естетичних вимог та критеріїв (рис. 2.2).

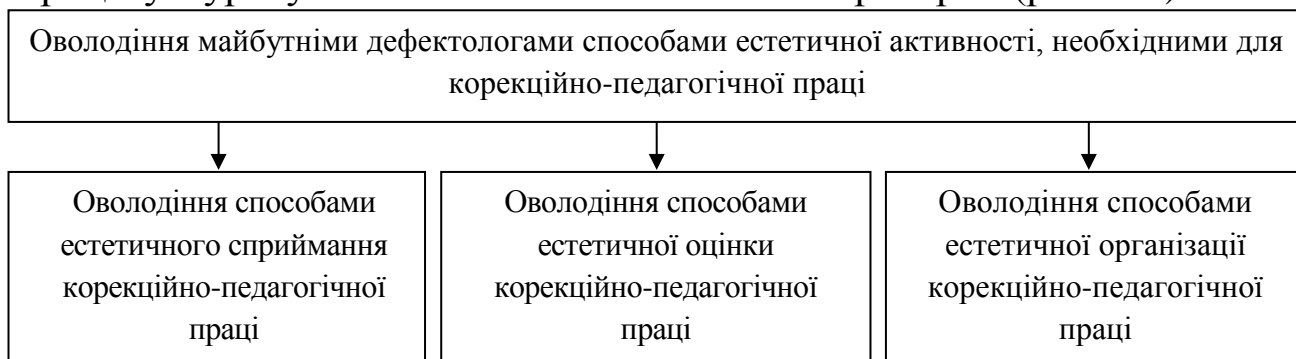


рис. 2.2. Оволодіння майбутніми дефектологами способами естетичної активності, необхідними для корекційно-педагогічної праці

Зазначмо, що естетична активність людини пов'язана з такими видами діяльності, як пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, перетворювальна та комунікативна. Усі вони, зливаючись воедино в естетичну творчість, постають як підсистеми деякої цілісності. Естетична активність передбачає переведення стихійного характеру інновацій в цілеспрямовані дії. Зважаючи на це, особистісний сенс майбутній дефектолог зможе відшукати в естетичній діяльності. Адже «відчувати – значить виражати», «і якщо в почутті відвернути його структурно-смісловий малюнок і взяти його зі стихії самосвідомості й самовідчуття, то ми отримаємо вираження». При цьому особливу роль відіграє естетичний діалог, оскільки, як наголошував В. Сухомлинський, завдяки ньому формується висока культура відчуттів і сприйняття, духовне багатство слова й індивідуальна творчість.

Естетичний діалог відомий ще з античних часів. У XVIII ст. були написані, зокрема, діалоги Г. Сковороди, головне завдання яких полягало в пізнанні й збереженні людиною своєї духовної сутності на підставі провідного кредо – «добро живе лише в красі». Це, на нашу

думку, є методичним орієнтиром у формуванні естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці. Результативність естетичного діалогу залежить від спільних ціннісно-орієнтаційних настанов, визначення проблем, доступних і особистісно значущих для суб'єктів діалогу, від міри реалізації естетичного самопізнання.

У процесі діалогічної взаємодії відбувається реалізація функції естетичної діяльності, яка полягає в тому, щоб сприяти вдосконаленню людини у всіх видах її активності. І що важливо – це найтонший і невимушений засіб формування справжньої людяності в людині.

Естетичний діалог характеризується символічним змістом. Під символічністю слід розуміти особливий комунікативний стан естетичного об'єкта як знака, що визначається особливого роду референцією і протиставляється риторичному стану знаку, слова. На думку сучасного вітчизняного філософа І. Бондаревича, в ефективній своїй варіації діалог мотивує певну трансформацію кожного учасника в напрямі самотворення, що, будучи важливою ознакою духовно-практичної діяльності, відбувається на біологічному, психологічному, соціологічному, і духовному рівнях життєдіяльності [12]. З огляду на це, у праці дефектолога діалог відіграє естетотерапевтичну роль, а його використання в процесі виховання майбутнього фахівця є доцільним для пошуку студентами способів естетичної організації корекційно-педагогічної праці.

Набуття майбутніми дефектологами досвіду естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці. Ця педагогічна умова передбачає використання естетико-виховного потенціалу навчальних занять, педагогічної практики, а також позааудиторної роботи в системі вищої педагогічної освіти. З цією метою пропонується впровадження на дефектологічних факультетах естетико-виховних заходів, які пов'язані з вивченням, узагальненням, поширенням та використанням досвіду, що характеризує можливості естетизації корекційно-педагогічного процесу в школі.

Слід зазначити, що згідно з навчальним планом професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» можливості для формування в майбутніх дефектологів естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці є на заняттях з таких дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, як «Філософія», «Соціологія», «Етика та естетика». У їхніх програмах є резерв для розгляду відповідних питань. Але найбільший потенціал у

цьому мають зміст дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Це, зокрема, такі обов'язкові для вивчення дисципліни: «Педагогічна творчість», «Вступ до спеціальності, «Корекційна освіта і педагогічна деонтологія», «Риторика, культура мовлення корекційного педагога», «Спецпедагогіка з історією», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення» та усіх видів педагогічної практики (ознайомчої, пропедевтичної, виробничої). Можна й доцільно окремі питання естетики корекційно-педагогічної праці дефектолога розглядати під час опанування варіативних вибіркових дисциплін, наприклад, «Логоритміка з методикою», «Ігри в логопедичній роботі», «Образотворче мистецтво з методикою», «Трудове навчання з методиками». Велике значення у цьому також має позааудиторна виховна робота.

Для досягнення результативності формування в студентів досліджуваної якості навчальні заняття з окреслених дисциплін, проходження практик та позааудиторна робота мають конкретизуватися певними формами, методами, прийомами й засобами організації виховного процесу.

Під поняттям «форма виховання» ми розуміємо таку організацію виховного процесу, що характеризується певним порядком, режимом та часом проведення. Їх класифікація усталено будується на основі кількості студентів, що беруть участь у виховному заході. Отже, передбачається скористатися масовими (тематичні вечори; конференції; зустрічі; конкурси; олімпіади; змагання; фестивалі), груповими (студентська група: виховні години, гуртки за інтересами, екскурсія та походи, тренінги) та індивідуальними (бесіда, консультація, діалог) формами виховної роботи, використовуючи при цьому комплекс формувальних, стимулювальних і самовиховних методів.

Апріорно, що яскрава індивідуальність майбутнього дефектолога залежить від цілеспрямованого виховного впливу словом, прикладом, справою, завдяки чому є змога формувати естетичне ставлення до корекційно-педагогічної праці. При цьому поняття «формування» розуміється нами як щонайширша характеристика всіх перетворень особистості студента під впливом вихователя, що має збудити естетичні ресурси майбутнього фахівця. Саме тому формувальні методи у виховання – це не що інше, як організація спеціальних педагогічних впливів, які регулюють поведінку особистості як систему її реакцій. Технологічно цей процес організується на основі такого алгоритму:

показати зразок – пояснити – скерувати. Наприклад, викладач показує студентам ситуацію естетичного ставлення дефектолога до корекційно-педагогічної праці, домагається, щоб вони усвідомили цю норму, оцінили її, висловили свої естетичні судження, спрямували свої зусилля на засвоєння естетичних цінностей цього фаху.

Окреслена методика загалом декларує лінійний принцип осмислення процесу виховання: кожний педагогічний вплив передбачає естетичний відгук вихованців (словом, дією, учинком). У цьому контексті особливу значущість має виховний ідеал, програма виховання, традиційні й інноваційні форми виховної роботи, прагнення вдосконалити виховну систему.

На переконання І. Беха, категорія «ставлення» є ключовою для формування й розвитку особистості. Це поняття практично реалізує формувальні методи, що бере свої витoki з гуманістичної теорії, сутність якої В. Рибалка трактує як «сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових настанов, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодидактичних засобів, що сприяють більш глибокому й повноцінному баченню, розумінню особистості і, на цій основі, – її гармонійному вихованню й самовихованню...». Провідними методичними ідеями при цьому визнано самоактуалізацію, індивідуалізацію, суб'єктивацію, свобода вибору, творчість та успіх, довіру й підтримку. Це декларує утвердження особистості як вищої цінності. У контексті нашого дослідження його реалізація вможливує розвиток у майбутнього дефектолога рефлексії, гармонізує його бажання й цілі з педагогічним потенціалом і вимогами виховного середовища, спонукає до емпатії в міжособистісній взаємодії та дотримання низки принципів цінності й унікальності особистості, орієнтацію на зону найближчого розвитку, суб'єктність й емоційно-ціннісну спрямованість.

Стимули, що впливають на пізнавально-світоглядну сферу особистості, спрямовані на взаємодію суб'єкта й об'єкта, результатом чого є нове знання про зміст, способи корекційно-педагогічної діяльності. Вони виражають певне естетичне ставлення до неї.

Стимули, що пов'язані з діяльнісною сферою особистості, забезпечують контакт з процесом і результатами естетичної діяльності у відповідності з її мотивами, цільовими настановами.

Стимули, що спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери особистості, вступаючи у взаємодію з іншими стимулами, сприяють вияву індивідуальності, активізують дію, поведінку суб'єкта,

регулюють естетичну діяльність, відіграють провідну роль у процесі самостимулювання підвищення рівня естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці.

Ми також виходили з того, що стимули впливають на свідомість студента, підкріплюючись спеціально організованими взаєминами, які набувають емоційного забарвлення і виражаються в певних формах діяльності й поведінки.

Передбачалося, що ефективність застосування певних стимулів, їх поєднання залежить від рівневого простору розвитку естетичного ставлення, конкретної ситуації, індивідуальності студента. Так, обрано такі стимули: естетико-комунікативні (вербальні, художнє інструментування діяльності, свята тощо); естетико-орієнтаційні (авторитет, колективний аналіз і оцінка, естетичні орієнтації: потреба, інтерес, смак, ідеал, адекватність та ін.); естетико-пізнавальні (проблемно-пошукові ситуації, варіативні способи діяльності, самопізнання тощо); естетико-творчо-діяльнісні (креативні, творчо-змагальні, малюнкові тести).

Зазначмо, що виховний процес не може бути ефективним, якщо він не спирається на самовиховання, тобто такої позааудиторної діяльності студента, котра є засобом його самореалізації, самовираження не за принципом примусу, а за власним бажанням, усвідомлено, на рівні ціннісно-орієнтаційних настанов. Нами було припущено, що результативність самовиховання залежить від міри зацікавленості майбутніх дефектологів, спрямованої на задоволення естетичних потреб. Для цього студентам доцільно ставити завдання щодо аналізу своєї індивідуальності за допомогою самостереження, зіставлення себе з іншими особами, ідеалом, самооцінки, виокремлення своїх якостей, які необхідно розвивати й удосконалювати; визначення того, що необхідно в собі подолати. Роль викладача в цьому процесі полягає в стимулюванні самовиховання студентів при побудові їхньої естетичної Я-концепції. При використанні окреслених форм і методів передбачено застосування прийомів переконання, різноманітних вправ, прикладів та відповідних вербальних, наочних і технічних засобів.

Таким чином, нами передбачено, що реалізація таких педагогічних умов, як системний підхід до формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці, ознайомлення студентів зі складниками естетики корекційно-педагогічної праці, оволодіння майбутніми дефектологами способами естетичної активності, а також необхідним досвідом естетичного

ставлення до корекційно-педагогічної праці сприятиме підвищенню в них рівня цієї якості. Загалом, процес створення цих умов у формувальній частині дослідження регламентовано підготовчим, основним та підсумковим етапом експериментальної роботи, чому буде присвячено наступний підрозділ дисертації.

2.2. Зміст, організація та результати формувального експерименту

Одержані на етапі констатувального експерименту дані кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці зумовлюють необхідність проведення спеціальної виховної роботи, мета якої полягає у забезпеченні самоорганізації естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці. Організація цієї роботи складалася із трьох етапів щодо реалізації обґрунтованих у попередньому підрозділі дисертації педагогічних умов: підготовчий, основний та підсумковий.

На підготовчому етапі формувального експерименту передбачено виконання таких завдань:

- 1) внести корективи до факультетського плану виховної роботи;
- 2) розробити навчально-виховний комплекс з формування в майбутнього дефектолога естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці.

- 3) укласти методичні рекомендації щодо проведення виховних занять і заходів;

- 4) зорієнтувати викладачів фахових дисциплін, керівників і методистів педпрактики та кураторів академгруп на інформування, самовиховання й рефлексію досвіду естетичного ставлення студентів до корекційно-педагогічної праці.

Згідно з першим завданням, до плану виховної роботи на факультеті дошкільної та корекційної освіти внесено такі корективи: протягом навчального року відвести 36 годин академічного часу, забезпечити аудиторним фондом та технічними засобами для виконання програми виховання з формування естетичного ставлення студентів-дефектологів до корекційно-педагогічної праці; організувати свято «День дефектолога»; нагородити активних

учасників наукової та практично-творчої роботи грамотами й похвальними листами.

Надалі ми розробили навчально-виховний комплекс, яким охоплено просвітницький, прикладний та рефлексивний види педагогічної діяльності, що склали *основний етап формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної діяльності* (додаток Л). У процесі просвітницької діяльності у майбутніх дефектологів передбачено сформуванню сукупність уявлень про естетику корекційно-педагогічної праці; прикладної – налагодити систему практичних дій щодо самовиховання; рефлексивної – здійснити самоаналіз особистісних досягнень.

У процесі організації навчально-виховного комплексу ми скористалися такими принципами:

1) діалогізації міжособистісної взаємодії, тобто повноцінного спілкування учасників педагогічної дії, заснованого на повазі до інших поглядів, довірі й уникненні від взаємних підозр, нечесності й страху;

2) психологічної події, що полягає у використанні таких прийомів, як відверте обговорення поведінки студентів для забезпечення найбільш насиченого безоцінювального зворотного зв'язку, що дає змогу побачити себе в очах інших людей, котрі розуміють сутність власних естетичних переживань, оскільки самі переживають майже те ж саме;

3) саморефлексії, тобто саморозкриття майбутніх дефектологів, усвідомлення й формулювання ними власних особистісно-значущих проблем у спільно з педагогом створених умовах;

4) натурної матеріалізації розглядуваних явищ корекційно-педагогічної праці, завдяки чому в студентів формуються не лише абстрактні теоретичні поняття, а й, будучи глибоко пережитими, стають надбанням особистого естетичного досвіду;

5) особистісного підходу, в основі якого покладено глибоке й продуктивне спілкування, завдяки чому формуються нові естетичні знання, уміння й навички.

Згідно із окресленими засадами формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці, виховною програмою охоплено певні форми, методи, прийоми й засоби.

Так, у процесі просвітницької діяльності формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-

педагогічної праці використано такі виховні форми, як лекція-візуалізація, лекція-бесіда, відеолекція та екскурсія.

Першою лекцією з теми «Естетична сутність та структура корекційно-педагогічної праці дефектолога» (2 год.) охоплено такі питання:

1. «Естетичне ставлення» як філософська та психолого-педагогічна категорія.

2. Визначення поняття, функцій та характеристика ергатичної системи корекційно-педагогічної праці дефектолога.

3. Психокорекційний, едукаційний, оздоровчий та соматотерапевтичний складники естетики корекційно-педагогічної праці дефектолога.

4. Сутність та особливості естетичного ставлення дефектолога до корекційно-педагогічної праці.

5. Структура, критерії та показники естетичного ставлення дефектолога до корекційно-педагогічної праці.

6. Роль естетосфери корекційно-педагогічної праці дефектолога в гармонійному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Розкриття цих питань відбувалося в спосіб трансляції викладачем усної інформації, перетвореної у візуальну форму таким технічними засобом, як мультимедійний екран, на якому спроектовано визначення понять, ілюстративний матеріал (схеми, таблиці, малюнки, фото). У ході заняття було використано так звані «опорні сигнали», тобто закодовану у вигляді певних символів, знаків інформацію з коментуванням функціональних і системних взаємозв'язків для її максимального запам'ятовування. Під час проведення лекції викладач також використовував методи переконання, навіювання, наводив приклади з реальної корекційно-педагогічної практики. Засвоєння студентами матеріалів лекції дало змогу їм актуалізувати знання про естетичний аспект корекційно-педагогічної праці дефектолога, що надалі стало відправним пунктом при поглибленому вивченні таких фахових дисциплін, як корекційна педагогіка й спеціальна психологія та дефектологія (за спеціалізаціями).

Наступне аудиторне заняття проведено у формі лекції-бесіди з теми «Типологія естетичних засобів корекційно-педагогічної праці дефектолога», що передбачало обговорення таких питань:

1. Огляд речових, зовнішніх і внутрішніх засобів корекційно-педагогічної праці дефектолога.

2. Перцептивний, когнітивний та комунікативний образи засобів корекційно-педагогічної праці дефектолога.
3. Естетичні ознаки фізичної й розумової праці дефектолога.
4. Виразність корекційно-педагогічного впливу дефектолога.
5. Творче самовираження в трудовій діяльності дефектолога.
6. Характеристика формальних, колірних, звукових і часово-просторових корекційно-педагогічних засобів праці дефектолога.

Із самого початку заняття викладач запропонував до розгляду класифікацію естетичних засобів корекційно-педагогічної праці дефектолога. Оскільки матеріал лекції був цілком авторським, студентам дано змогу вільно висловлюватися щодо окремих позицій. Це дало їм змогу активізувати своє мислення, загострити увагу на дискусійних питаннях і пошуку істини.

Для ознайомлення студентів з естетотерапевтичними технологіями в трудовій діяльності дефектолога проведено відеолекцію, у ході якої продемонстровано фрагменти занять з елементами звуко-, природо-, кінезо- та арттерапії. Перед початком огляду відеоматеріалів викладач провів цільову настанову, а під час безпосереднього перегляду – відповідні коментарі. Студенти переконалися в тому, що естетичне поле діяльності дефектолога практично безмежне. Наприкінці заняття спільними зусиллями викладачу й студентам удалося загострити увагу на окремі типові педагогічні ситуації в естетичному розвитку дітей, що виникають у роботі дефектолога, та запропонувати альтернативні способи їх розв'язання.

На завершення просвітницького етапу формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці було проведено екскурсію до спеціального корекційного закладу освіти для ознайомлення їх із його естетичним середовищем. У її ході екскурсовод із числа педагогічного колективу спецшколи звернув увагу студентів на естетичні об'єкти (музей, виставка дитячих робіт, їдальня, кімнати відпочинку, ігрові майданчики, навчальні приміщення, пришкільні паркові зони тощо), надав необхідну інформацію про них. Окремо студенти оглянули кабінет дефектолога й відчули естетичне значення дизайну інтер'єру, наочності й обладнання для роботи з дітьми, котрі мають психофізичні вади. Щоб оволодіти практичними навичками самостійного огляду й аналізу екскурсійних об'єктів школи, за коментарями й порадами викладача

вони фотографували цікаві фрагменти, робили письмові нотатки в записній книжечці.

Наприкінці екскурсії студентам організовано перегляд короткотривалого дитячого концерту (танець, пісня, декламування віршів).

Після завершення екскурсії студентам надано змогу залишити свої відгуки в спеціальному зошиті.

Загалом, у процесі просвітницького етапу формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці ми скористалися диференційованим підходом, що полягав у варіативності використання організації виховних форм і методів зі студентами. Оскільки естетичне ставлення – це, насамперед, емоційне реагування, то майбутнім дефектологам із благодійним типом більше часу надавалося для самостійних висновків і суджень; студентам з «економним» типом рекомендували прислухатися до авторитетних позицій лідерів групи; для тих, кому характерне емоційне вигорання, було проведено індивідуальні консультації. По завершенню навчання, студентам дано завдання під час канікул зібрати науковий матеріал (статті з газет, журналів, збірників наукових праць, тези доповідей на конференціях, дисертації, монографії, книги) з обраної вузької проблеми щодо естетики праці дефектолога) і підготувати доповідь обсягом 3-4 сторінки машинописного тексту, чим започатковано наступний етап формування естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці.

У процесі прикладної діяльності з формування досліджуваної якості в студентів-дефектологів розпочато з конференції «Естетичні засади організації корекційно-педагогічної праці дефектолога». Проведенню форуму передувала індивідуальна робота викладача з кожним студентом щодо змісту виступу й значущості порушених проблем та способів їх розв'язання. Конференцію відкрив куратор академгрупи зі словами привітання й побажання плідної роботи, а також проголошенням регламенту. Студенти по чергово зачитали свої доповіді. Викладач, виконуючи роль координатора зібрання, наголосив на перспективності запропонованих студентами підходів. В інтерактивній формі обговорювалися найкращі доповіді. Виявилось, що до естетичних засад організації корекційно-педагогічної праці дефектолога доцільно зараховувати принципи формотворення, колористики, звукового супроводу, налагодження часово-просторових зв'язків, що спрацьовують у комунікації й дизайні середовища.

Наприкінці конференції підбито підсумки – понад 90% доповідей придатні для їх опублікування в збірнику звітної наукової студентської конференції, котра щорічно проводиться в травні.

Спостерігаючи за поведінкою студентів-дефектологів відразу після завершення конференції, ми помітили, що участь у цьому форумі надихнула їх до подальшої наукової діяльності. Вони активно обговорювали зміст окремих виступів, акцентували увагу на риторичних якостях доповідачів тощо.

Щоб викликати інтерес до естетики процесу, засобів, середовища й результату корекційно-педагогічної праці дефектолога, для студентів організовано зустріч із досвідченими фахівцями, котрих ми запросили до аудиторії, оформленої дитячими й студентськими малюнками різної тематики та музичним супроводом. Викладач представив присутнім гостей, коротко поінформував про їхню трудову біографію. Потім педагоги-дефектологи в невимушеній формі розповідали цікаві фрагменти з естетичного досвіду роботи в спеціальному корекційному закладі освіти. Наприклад, О. Бойван розповіла цікаву історію, як діти малювали сонечко (у Василька із сім'ї Ромів, що мав вади психічного розвитку, вийшло сонечко із чорними вусами). А. Гаврилюк поділилася досвідом оформлення кабінету дефектолога. Ю. Кавацюк докладно описала, як їй вдається вирощувати квіти на пришкільних ділянках і створювати оригінальні композиції в стилі «ікебана» разом із дітьми з порушеннями моторики рук. У ході зустрічі студенти в толерантній формі активно ставили запитання. Педагоги охоче відповідали на них. Ось, приміром, Валентина О., запитала: «Чи виникає у Вас відчуття огиди, якщо дитина з церебральним паралічем намагається продемонструвати танок?». Ю. Кавацюк відповіла: «Навпаки, я маю піднесений настрій, якщо така дитина прагне показати хоча б деякі елементи граціозних рухів. Це ж викликає в неї неабияку насолоду. Вона забуває про свою неповноцінність».

У ході зустрічі педагоги-дефектологи на загальний огляд представили фотоальбоми, у яких зібрано світлини з різними фрагментами історії роботи в спеціальному корекційному закладі освіти. На прохання студентів також продемонстровано фрагменти відеозаписів проведення показових уроків, виховних заходів та занять гуртків, де чітко простежується краса педагогічної дії та її результативність.

Варто зазначити, що для студентів ця зустріч була дуже корисною. Про це свідчить бліцопитування. Так, на запитання: «Чи маєте Ви позитивні враження від розповідей педагогів-дефектологів?» – практично всі студенти хором відповіли: «Так». Вікторія Б., наприклад, сказала, що її бажання стати дефектологом підсилилося, бо це справді найгуманніша у світі професія. Людмила Г.: «Я ніколи не могла й подумати, що діти з важкими вадами здоров'я, будучи певною мірою потворними, прагнуть і здатні до естетичної оцінки. Отже, я правильно обрала свій фах. Я буду лікарем дитячих душ, якими б хворими вони не були». Погляди інших студентів були аналогічними. Це й було підставою для організації круглого столу із проблеми мотивації цінностей краси корекційно-педагогічної дії дефектолога. Мета його організації – визначитися в ідеях та думках щодо цієї проблеми.

Ґрунтуючись на структурі мотиваційно-ціннісної сфери особистості (Д. Келлі, Д. Леонт'єв), згідно з якою будь-яке ставлення, у тому числі й естетичне, до предмета, явища, події тощо виникає у формі конструкту, що лежить в основі цілепокладання, сприйняття й оцінки, ми провели обмін думками між учасниками «круглого столу» за трьома напрямками:

1) пошук «споріднених» спонук, бажань, прагнень студентів працювати з особливими дітьми;

2) декларування індивідуальної унікальності та особливостей внутрішнього світу людини з вадами в розвитку;

3) подолання стереотипів щодо рутинності корекційно-педагогічної праці дефектолога й утвердження принципів естетичної аксіології.

Для реалізації окреслених напрямів ми скористалися механізмом цілепокладання й побудови мисленневих конструктів Д. Леонт'єва, позначеного терміном «зіткнення смислів». При цьому передбачено, що якщо розглядати естетичне ставлення до корекційно-педагогічної праці з позицій відображення у свідомості особистісного смислу, то зіткнення з іншими варіантами ставлення як новими позиціями, судженнями призведе до збагачення ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього дефектолога. Щоб досягнути цього, ми скористалися такими типами ситуацій: реальний контакт, тобто спілкування з людьми, котрі репрезентують протилежну думку із проблеми естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці; ознайомлення з даними дослідження характеру ставлення суспільства

до людей із психофізичними вадами; зіткнення з «іншою» смисловою системою, що торкається проблеми ставлення у творах мистецтва; аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених-дефектологів із питань ставлення.

Засідання круглого столу розпочато із проблемного запитання: «Чи завжди корекційно-педагогічні дії дефектолога спрямовані в естетичне русло?». Студенти по чергово висловили свої аргументи. Виявилось, що більшість поглядів об'єднується навколо позиції про те, що праця дефектолога рідше, аніж просто виправлення дефектів, націлена на естетичний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. У зв'язку із цим надалі проведено бліц-нараду «Це прекрасно».

Мета наради – стимулювання учасників круглого столу до пошуку естетичних зон успішності для людини з вадами в розвитку та сприйняття її з позицій категорій позитивного, нормального, прекрасного й піднесеного. Для цього студентам запропоновано уявити себе на місці особи з вадами психофізичного розвитку. По колу в напрямі годинникової стрілки кожен учасник засідання висловлювався від імені аномальної людини про її позитивні якості, наприклад, уміння щось зробити своїми руками, мистецький талант, риси характеру тощо. Ось, приміром, Ірина В. озвучила свою думку таким чином:

«Я дуже люблю домашніх тварин, умію з ними спілкуватися, доглядати їх. Також я вмю вирощувати кімнатні рослини, вони в мене зростають квітучими й пишними. При цьому я часто співаю, бо вважаю що в мене гарний голос». Після такої оповіді учасники круглого столу повинні відредагувати реплікою: «Це прекрасно» або «Чудово».

Після завершення наради, студентам запропоновано письмовий обмін позиціями під назвою: «Десять ознак». Його метою було пошук однакових для всіх людей ознак, тобто виявлення того спільного, що властиве дружньому спілкуванню. Для цього учасників круглого столу діаметрально поділено на дві команди. Одній із них потрібно було написати 10 ознак-відмінностей, а другій 10 ознак-схожостей людини з порушеннями в розвитку й осіб, котрі їх не мають. За результатами виконання цього завдання лідер першої команди робить вибірку ознак, що збіглися в кожного учасника команди, й фіксує їх на окремому аркуші. Те ж саме робить і очільник другої команди. Потім обидва аркуші виставляються напоказ усім членам круглого столу й відбувається обговорення результатів опису. З'ясувалося, що

насправді команди зафіксували одні й ті самі ознаки, тобто те, що перша команда зарахувала до ознак-відмінностей, виявилось в другій команді ознаками-схожостями. Цю ситуацію надалі проаналізовано й зроблено відповідні висновки.

Згідно із виховною програмою, наступним заняттям прикладного етапу було проведення малюнквого тестування для з'ясування сутності та особливостей естетичного ставлення студентів до дітей із психофізичними особливостями. Його головним завданням було формулювання кожним студентом відповіді на запитання: «У чому полягає моє естетичне ставлення до дитини з вадами в розвитку, чим воно характеризується?». Для цього ми спочатку провели підготовчу роботу (за адаптованою методикою Д. Келлі щодо реконструкції естетичного образу людини у відхиленнями в розвитку у свідомості майбутніх дефектологів із метою виявлення в них категоріальних структур, що зумовлюють сприйняття й оцінювання цієї людини. Студентам потрібно було у формі незакінчених речень дати відповідь на запитання: «Людина з особливими освітніми потребами: хто вона така?» Кожну відповідь зафіксовано на папері, що необхідно було проілюструвати рисунком, оскільки саме в ньому на вербальному й експресивному рівні виявляється внутрішній світ людини, її естетичні емоції, а також ставлення через трансформацію образу, чітко простежуються особливості бачення людини з вадами здоров'я, тобто яскраво виражені ознаки, якими студенти наділяють цим особам.

Завдання складалося з 3-х фаз. Перша безпосередньо присвячена малюванню. Друга – самоопису й інтерпретації власного малюнку, розповіді про асоціації, що виникають у ході його сприйняття. Третя – виявленню асоціативного ряду щодо поняття «естетичний образ особи з порушеннями в розвитку».

Для проведення процедури й обговорення рисунків запитання запозичено із бланка пост-малюнквого питальника Д. Бука: «Тест «Будинок, дерево, людина». Із запропонованих ним запитань ми обрали такі: Це дівчинка чи хлопчик? Скільки йому (їй) років? Це вигаданий персонаж чи з реального життя? Це знайома Вам дитина чи можливо рідня? Про кого саме Ви думали під час малювання? Якщо це реальна дитина, то де вона на цю мить перебуває? Чим вона займається? Що відчуває? Про що примушує міркувати намальована дитина? Кого нагадує намальована дитини? Чи красива зовні й внутрішньо ця дитина? Чи щаслива ця дитина? Яке враження викликає у Вас цей

малюнок? Що Ви відчуваєте щодо намальованої дитини? Чого саме прагне зображена Вами дитина?

Відповіді на ці запитання дали змогу студентам описати й інтерпретувати те, що зображено на малюнку. Розповісти про асоціації, що виникають у зв'язку з його сприйняттям. За допомогою відповідей студентам удалося з'ясувати, яке значення має для них стимульне словосполучення «Дитина з аномаліями в розвитку». При цьому сам процес малювання й самоаналіз зображень призвів до збудження емоційно-естетичних реакцій.

Для виявлення асоціативного ряду щодо поняття «естетичний образ особи з порушеннями в розвитку», а також із метою розвитку фантазії, уяви й творчого мислення студентів залучено до гри «Чарівна скринька», сутність якої полягала в тому, що їм потрібно було, не розглядаючи вміст скриньки, взяти з неї якийсь предмет (календар, ручка, свічка, годинник, іграшка тощо). Після того, як кожен студент у руках тримав предмет, потрібно було поміркувати про його зв'язок з особою, що має психофізичні вади, а потім по чергово висловити свої позиції. Наприклад, Марина С. висловила такі судження: «У мене в руках ключ. Я гадаю, що цей ключик від чийогось серця, до якого часто недостукавшись, можна ввійти й побачити її унікальність, неповторність, обдарованість і нерозкритий потенціал». Людмила П., тримаючи в руках м'ячик, зазначила: «М'ячик – це річ, що підстрибує. Вона нестійка, непередбачувана: куди ж м'яч може покотитися, у що влучити. На зразок цього й настрої у розумово відсталих дітей невірніважений. І саме завдяки грі з м'ячем, цю проблему можна ефективно розв'язувати». Валентина С.: «Мені дісталася монета, що асоціюється з бідністю й холодом. Це схиляє до думки, як саме люди й суспільство ставляться до дітей із вадами психофізичного розвитку».

У процесі рефлексивної діяльності з формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці ми залучили студентів до естетичної оцінки таких якостей фахівця, як милосердя, любов, оптимізм у роботі тощо у формі текстових завдань щодо інтерпретації окремих висловлювань відомих педагогів.

Завдання 1. Грунтуючись на сучасних підходах до корекційно-педагогічного супроводу дітей із психофізичними вадами, дайте оцінку висловлюванням І. Песталоцці та Я. Корчака, знайшовши в текстах прийоми, що дають змогу приймати, розуміти й любити таких дітей.

I. Песталоцці: «Ні фізична слабкість, ні недоумство самі собою не дають підґрунтя для того, щоб позбавляти цих дітей свободи й заточувати їх в будинки для божевільних і в'язниці. Їх слід, безперечно, розміщати у виховні будинки, де з урахуванням їхніх сил і недоумства для них обереться достатньо легка й одноманітна робота» [35].

Я. Корчак: «...І лише тоді кожну дитину вихователь буде любити розумною любов'ю, буде цікавитися її духовним змістом, запитами, долею. Чим наближенішим він буде до дитини, тим більше відкриє для себе в ній риси, гідних уваги. Досліджуючи, він одержить багато того, що підштовхне його до подальшого вивчення особистості дитини.

У мене був такий приклад. Дівчинка була дуже недоброю, негарною, набридливою. Якщо й почне гратися з дітьми, то обов'язково зіпсує гру. Навмисне причепиться до кого-небудь, щоб потім знайти привід поскаржитися. Пожалієш її – вона й ще щось викине. Інтелект знижений, уяву не розвинено, прагнень немає, та ще й страшенно безсовісна.

Я люблю її, і мені вона по-своєму цікава, як природолюб має задоволення спостерігати за маленькою живою істотою, міркуючи: «Треба ж, уродилася така нещасна істота, таке жалюгідне й некрасиве»».

Завдання 2. Прочитайте висловлювання Ш. Амонашвілі й з'ясуйте, у чому полягає основа його оптимістичних поглядів щодо можливостей гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Ш. Амонашвілі: «По-третє, нам необхідно бути оптимістами. Ми повинні, зобов'язані вірити у свою педагогіку, вірити в перетворювальну силу виховання. Трапляється, що інший педагог опускає руки перед норовистою вдачею окремих дітей («Нічого не можу зробити з нею!»), втрачає віру в здібності дитини з тимчасовою затримкою в розумовому розвитку («Нічого з неї не вийде!»). Песимізм у вихованні й навчанні рівносильний тому, щоб заживо поховати можливо радісне майбутнє дитини; лише наш оптимізм надихає дитину, збуджує дрімаючі в ній сили. Річ, звісно, іде не про філантропічний оптимізм, коли, склавши руки, педагог із надією очікує: ось дитина порозумнішає, виявить здатність міркувати, і потім можна зайнятися її вихованням, приступити до розвитку її свідомості. Ідеться про діяльний оптимізм, коли педагог глибоко вникає в індивідуальність, внутрішній світ дитини й залежно від цього шукає

методичні шляхи його перетворення – виховання, навчання й розвитку. Діяльнісний оптимізм потребує від педагога постійної творчості, неперестанного пошуку».

Завдання 3. Проаналізуйте текстовий фрагмент із праць Л. Занкова, у якому розкрито професійно-особистісні якості Л. Виготського, і з'ясуйте, які ж морально-естетичні ціннісні орієнтири властиві корекційно-педагогічній праці дефектолога.

Л. Занков: «Усі ці дані потім доповідалися співробітникам на конференції. Лев Семенович вислуховував їх. Пам'ятаю, що він у невеличкій записній книжечці робив записи, слухаючи ці повідомлення, а потім проводив бесіду з дитиною. Бесіди ці були дуже примітні, особливо порівняно з тим, як, зазвичай, дитині ставлять запитання й вона на них відповідає. Ні! Це була задушевна бесіда з маленькою людиною, причому підтекст був таким: цій маленькій людині погано, їй потрібно допомогти. У такій атмосфері проходила бесіда з дитиною. Потім Лев Семенович розмовляв із батьками чи із близькими дитини, нерідко – з педагогами школи чи дитячого садка, де та виховувалася. І тільки після цього Л. Виготський узагальнював увесь представлений матеріал і давав свій теоретичний, різнобічний висновок».

Завдання 4. Прочитайте уривок із дидактичних нарисів П. Каптьорова й визначте ті етико-естетичні норми, що повинні бути регламентом корекційно-педагогічної діяльності дефектолога.

П. Каптьорев: «Особливо чуйно та уважно вчитель повинен ставитися до слабких учнів. Він не може міряти успіхи всіх одним аршином, кожен учень мірою своїх сил і здібностей, наданих йому природою. Якщо слабкий учень робить зусилля і досягає відповідних зі своїми здібностями успіхи, він завжди повинен знайти гарячу підтримку у вчителя, хоч би його успіхи далеко не дорівнювали успіхам більш талановитіших товаришів. Тренувати звисока, зневажливо не особливо здібних, мало присвячувати їм уваги, а більше займатися з надто обдарованими їх товаришами – означає здійснювати акт найбільшої несправедливості щодо учнів. Такий учитель не є власне вихователем довірених його піклуванню дітей, йому не дорогий їх посильний розвиток і вдосконалення, йому найдорожча його власна особистість; займаючись із найздібнішими, він добивається ефекту, популярності, прагне показати, ось, мовляв, до яких результатів ми можемо дійти. Але що ж зробив цей блискучий учитель для розвитку малоздібних? Адже талановиті можуть учитися добре майже самі, з

мінімумом учительської допомоги. Так, для малоздібних нічого не зроблено, їх прагнуть приховати в класі і в школі, а якщо вже яким-небудь чином вони витягують на Боже світло, то все звалюється на їх крайню малоздатність і навіть пряму нетямущість. Отже, якщо ви здібні, ось вам учительські (мало порівняно потрібні для вас) допомога й увага; якщо ви малоздібні й справді потребуєте вчительської допомоги, то вчіться самі як знаєте і в перспективі маєте виключення за неуспіхи в науках. Невже це справедливо?».

П. Каптьорев: «Таким чином, відчуття і рух, або уява й рух, утворюють одне ціле, а тому вихователі й учителі повинні поводитися з ними як з нерозривним цілим і користуватися ними відповідним чином. За сприйняттям повинне слідувати зображення у формі малювання, ліплення, драматичної жестикуляції, гімнастики, слова, музики (основний психологічний процес). Існує взаємодія між рухами й розвитком мозку, рухи мають безпосередній вплив на мислення, відчуття й волю. Цей факт повинен слугувати однією з основ виховання і навчання і має бути використаний. Особливо важливе значення він має при вихованні розумово відсталих, у яких м'язове відчуття недостатньо розвинене: наявні рухи повинні тоді поділятися на їх складові елементи, а потім сполучатися в нові поєднання. Якщо виявиться необхідним, слід застосовувати мимовільні рухи і навіть масаж, словом, усе, що може сприяти розвитку мислення, почуття й волі».

Завдання 5. Ознайомтесь із фрагментом із книги В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям». Дайте відповіді на такі запитання: «Чи можливо, прочитавши уривок, точно сказати, про яке саме відхилення в розвитку дитини йде мова? Які професійні якості необхідні педагогу для корекційно-педагогічного супроводу таких дітей? Які способи естетико-педагогічного впливу пропонує автор?».

В. Сухомлинський: «У нашому класі були учні, яким необхідно було приділити багато часу для того, щоб осмислити зміст навіть нескладного завдання (Валя, Петрик, Ніна). У кожному випадку були свої причини, але наслідок один і той самий: клітини кори півкуль головного мозку в цих дітей перебували в якомусь пригніченому стані. Діти були байдужі до того, що пояснювалося класу.

Як показали спостереження, процес мислення в цих дітей страждає недоліком, пояснення якого підтверджувало висновок про млявість та інертність клітин кори півкуль головного мозку. Недолік полягав ось у чому: дітям важко було встановити й особливо зберегти

в пам'яті зв'язок між декількома предметами або явищами. Дається, наприклад, завдання про яблука, кошки й дітей. Поки дитина думала про яблука й кошки, забувала про дітей. Нагадали про дітей – забула про яблука й кошки. І ось мисленнєве заглиблення в причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами довкілля, маленькі відкриття, відчуття подиву перед істиною – все це викликало у Валі, Петрика й Ніни бурхливу радість. Діти переживали великий духовний підйом. У їхніх очах спалахували вогники радісного збудження. Зникла байдужість, виникла зацікавленість в предметі вивчення. Якщо вдавалося збудити у свідомості дитини запитання, у якому помітне яскраве емоційне забарвлення, – у дитячій головці в цей час відбуваються бурхливі процеси, ніби вступають в дію сили, що раніше дримали. Я з радістю переконувався, що найскладніші в розумовому розвитку діти дедалі більше прокидаються: з цікавістю слухають розповідь, краще осмислюють зміст завдань. Звісно, попереду ще копітка виховна робота. Я ділився своїми спостереженнями з досвідченими вчителями початкових класів і ми назвали цю роботу емоційним збудженням розуму» [43].

Наступним кроком в реалізації рефлексивного етапу формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці було проведення тренінгу для ідентифікації їх з естетичним взірцем особистості фахівця-дефектолога. Для цього запропоновано виконати низку вправ.

Вправа 1. «Артистизм». Студенти прослухали фрагмент звукозапису уроку рідної мови, проведеного досвідченим педагогом-дефектологом.

У записній книжечці їм потрібно розграфити дві колонки: у першій протягом прослуховування потрібно зафіксувати ознаки естетичної виразності мовлення, а в другій – навпаки, її невиразність. Потім вони проглядали відеозапис цього уроку. Аналогічно, їм потрібно було вказати на естетично виразні й невиразні рухи, пози, жести й міміку дефектолога.

Вправа 2. «Символ праці». Кожному студенту роздано набір символів (стилізованих зображень різноманітних предметів, знарядь, засобів тощо праці дефектолога, медика, педагога, музиканта, художника, спортсмена та інших професій). Потрібно було відібрати 5 символів і, графічно трансформуючи їх, створити змістовно-насичену емблему кабінету дефектолога, гармонійно поєднавши формальні

елементи в єдину семіотичну систему з використанням кольорових і тональних відношень.

Вправа 3. «Велич праці». На великому екрані спроектовано чимало афоризмів, що стосуються естетичних ознак корекційно-педагогічної праці, скориставшись ними студентам потрібно було написати девіз, котрий міг би бути елементом оформлення інтер'єру кабінету дефектолога.

Вправа 4. «Чарівний світ дитинства». Кожен студент отримав перелік вад, над виправленням котрих працює дефектолог. Йому потрібно обрати три вади й вигадати історію, про красиві стосунки між дітьми, що їх мають, і написати оповідання (1 сторінка тексту), яке міг би використати дефектолог у своїй роботі.

Вправа 5. «Внутрішній діалог». Усім студентам роздано кілька світлин, на яких відображено корекційно-педагогічну взаємодію досвідченого дефектолога з дітьми, що мають психофізичні вади й запропоновано в письмовій формі (1 сторінка тексту) скласти фантазійно-можливий внутрішній діалог. При цьому позитивно оцінювалися оригінальність змісту діалогу, відповідність емоційному стану учасників відтвореної на фото ситуації, кількість цікавих і несподіваних подробиць у ньому. Наприкінці тексту діалогу потрібно було за допомогою 5-ти ознак (наприклад, миловидний, радісний, добрий, комунікативний, мрійливий) скласти словесно-естетичний портрет дефектолога й відповісти на запитання: наскільки цей портрет відповідає власному професійному-Я за параметрами: цілком, частково, зовсім не відповідає.

Наприкінці 8 семестру студенти проходили корекційно-педагогічну практику в спеціальних закладах освіти. Аналіз завдань та її змісту, показав, що, як і раніше, домінівним залишається погляд на практику студентів-дефектологів як засіб закріплення й поглиблення теоретичних знань та вироблення практичних умінь професійної діяльності. Натомість виховні можливості цього виду навчання залишаються поза увагою керівників та методистів. Відтак, щоб ефективніше формувати естетичне ставлення студентів до корекційно-педагогічної праці, ми поставили завдання виявити можливості педпрактики як засобу рефлексії естетичного досвіду праці дефектолога. При цьому ми намагалися максимально забезпечити зв'язок педпрактики з естетотерапевтичними технологіями, що їх вивчали студенти в процесі опанування фахових дисциплін. Для цього в ході настановчої конференції увагу студентів звернено на

необхідність засвоєння принципів, закономірностей, форм, методів і засобів естетотерапії, ґрунтуючись на тому, що чим глибше майбутній дефектолог усвідомлює сутність особистості аномальної дитини, тим більше надалі створюються умови для того, щоб завдання її гармонійного розвитку стали особистісним сенсом майбутнього фахівця. Ми також акцентували, що студенти повинні оволодіти основами аналізу корекційно-педагогічних явищ з позицій виокремлення в них естетичного аспекту.

З боку методистів студентам поставлено комплексні завдання практики. Традиційно на методичних заняттях і консультаціях студенти оволодівали способами розв'язання педагогічних ситуацій, прийомами побудови міжособистісної взаємодії, училися науково обґрунтовано проектувати корекційно-педагогічний процес.

Спостереження за початковим етапом проходження педпрактики показало, що окремі студенти вперше, взаємодіючи з аномальними дітьми, розчарувалися у виборі своєї професії. Багато студентів обмежилися формальним виконанням завдань та документації педпрактики, ігноруючи її естетичний аспект. У зв'язку з цим було терміново організовано прес-конференцію, у ході якої виступили педагоги-дефектологи, психологи, викладачі університету. У ході бесіди й обміну думками зроблено висновок про необхідність протягом практики організувати й забезпечити діяльність вечірнього естетотерапевтичного клубу.

Роботу клубу очолив керівник педпрактики. Керуючись методичними напрацюваннями в цій галузі Ю. Максимчук, він визначив його культурно-освітню, розвивальну та виховну функції й розробив програму роботи, що містила такі орієнтовні теми:

1. Праця дефектолога як естетотерапевтичне явище (перегляд відеофільмів, їх обговорення та дискусія навколо окремих педагогічних ситуацій).

2. Естетотерапевтична місія корекційно-педагогічної праці дефектолога (вікторина).

3. Розвивальний потенціал естетотерапії (Інтернет-подорож сайтами, де представлено відеофрагменти використання естетотерапевтичних технологій в роботі дефектолога та творча інтерпретація учасниками клубу окремих технік).

4. Джерела інформації для розроблення новітніх естетотерапевтичних технологій (виставка літератури та її критичний огляд).

5. Практичне засвоєння окремих естетотерапевтичних технік (безпосереднє виконання естетичного виробу або мистецького твору як дидактичного засобу для унаочнення заняття під час педпрактики).

6. Артистизм дефектолога як естетотерапевтичний засіб (комунікативний практикум проведення фрагментів корекційно-педагогічних занять).

Оскільки термін педпрактики обмежений часом, то засідання (1 астрономічна година) клубу відбувалося щопонеділка й щоп'ятниці. І хоча діяльність клубу організовано на громадських засадах та добровільної участі в ньому, слід зазначити, що до його роботи залучилися практично всі студенти-практиканти. Це пояснюється надзвичайно цікавим і практичним спрямуванням тематики програми клубу.

Логічним завершенням рефлексивного етапу та й усього виховного комплексу формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці було святкування «Дня дефектолога», що традиційно відбувається в 20 числах травня. До його проведення студенти підготувалися заздалегідь, написавши статті й вірші та дібравши ілюстрації до стінгазети, а також, розробивши дизайн вітальних листівок та підготувавши папку власних досягнень (грамоти, похвальні листи та інші нагороди).

Ось, наприклад, Світлана М. репрезентувала такий вірш до стінгазети:

Дивна історія

Перетнувши суху гілку,
Зустрів жук гарненьку бджілку
– Ох, яка ж ти модниця!
Дожволь пожнайомиться.
– Любий перехозий,
Ну на со оте все схозе!
Ви ж не уявляєте,
Як ви шикаряєте.
І красуня та бджола
Полетіла мов стріла.
– Дивна громадянка...

Мабуть, іножемка.
Жук з досади кренделями
По галявині кружляє:
– Це ж треба було так
Опроштоволошиться!
Як би жнов не опинитишя
У штановищі такому?
То ж потрібно терміново
Виправлять швою вимову!

Ілона К. подала до стіннівки вірш про особливу дитину.
Світ «особливої» дитини

Світ «особливої» дитини
Надцікавий і полохливий.
Світ «особливої» дитини
І потворний, і красивий.
Він незграбний, часом дивний,
Добродушний і грайливий.
Іноді це нас страхає.
Чому дитина агресивна?
Що від нас вона ховає?
Яка тому на все причина?
Світ «особливої» дитини –
Він закритий від очей чужих
І допускає лиш своїх!

Валентина С. запропонувала авторські віршовані рядки, якими можна скористатися для стимулювання виникнення в дітей бажання вдосконалювати свою вимову.

Ну ніяк не зрозуміть нам Дашу,
Адже в роті в Даші каша.
Та не гречка і не плов,
Бо та каша вся зі слів!

Літеру «Р» наша хрюшка
Промовляє ще з пелюшок.
Буду міцно з нею дружити.
«Р» допоможе мені вчити.

Має кожен офіцер
Говорить відмінно «Р»!
Бо інакше він солдат
Не поставить в рівний ряд.

Антоніна Б. запропонувала ось такий текст до вітальної листівки: «З Днем дефектолога! Не просте у вас ремесло. Щонайбільших діамантів цінніше, бо це щастя й радість дітей. Дефектолог – основа основ. Зрозуміло це всім і без слів. То ж зі святом вітаємо вас! Щоб щасливим був кожен ваш час!»

Окрім цього, колективу кафедри корекційної педагогіки і психології та студентам в актовій залі вдалося організувати святковий концерт, який відкрила театр-студія пантоміми «Жест» (керівник Л. Бегас). Потім присутні подивилися кілька лялькових міні-вистав за мотивами українських народних казок (керівник – Н. П'ясецька). Надалі студенти декламували авторські вірші, виконували пісні й танцювальні постановки. Після цього відбулася церемонія нагородження грамотами й подяками всіх тих, хто досягнув успіхів у науковій і творчій діяльності в галузі дефектології. Особливо відмічена була заслуга керівників студентських практик – адже саме від них залежить, чи закохається студент в свою майбутню професію. Свято завершено словами члена оргкомітету, кандидата педагогічних наук, доцента кафедри корекційної педагогіки і психології І. Демченко: «День дефектолога – це не просто творча зустріч.

Це свято відбувається в межах Днів науки й сенс його полягає в тому, щоб студенти спробували по-новому поглянути на свою професію: виразили в метафоричній формі ті знання, які вони отримують на заняттях. Бажаємо плідної праці, міцного здоров'я і нових творчих звершень».

Підсумковий етап формувального експерименту дав змогу виконати такі завдання:

- 1) виявити динаміку зростання рівня сформованості естетичного ставлення студентів-дефектологів до корекційно-педагогічної праці;
- 2) визначити ефективність педагогічних умов формування естетичного ставлення майбутнього дефектолога до корекційно-педагогічної праці.

Для виявлення динаміки зростання рівня сформованості естетичного ставлення студентів-дефектологів до корекційно-педагогічної праці ми скористалися методом спостереження та експертної оцінки під час проходження студентами педпрактики в закладах спеціальної освіти. Зміна методики фіксування емпіричних даних на підсумковому зрізі пояснюється непридатністю експериментальних процедур, використаних на етапі констатувального експерименту, оскільки протягом вивчення фахових дисциплін студенти ЕГ і КГ так чи так підвищили рівень свого естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці. Тому повторне виконання досить тривалої за часом діагностики не виправдане, через переважання в ній недостатньо об'єктивних методів самооцінки студентів. Однак критерії залишилися незмінними. Ними й озброєно експертів, якими виступили насамперед досвідчені фахівці-дефектологи та викладачі фахових дисциплін ЗВО. Ураховуючи те, що результативність діагностики естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці залежить від здатності експертів адекватно оцінити сукупність відповідних знань, умінь і професійних якостей студентів, до учасників експертизи поставлено вимоги бути незалежними, об'єктивними, компетентними та відповідальними в роботі.

Для одержання достовірних даних експертизи ми дотримувалися таких вимог: однорідність досліджуваних; ідентичність умов дослідів; достатня кількість спостережень; наявність контрольної групи; адекватність добору методів математичної обробки матеріалів.

У своїй роботі експерти скористалися такими методами: інтуїтивно-логічний аналіз ознак за критеріями кожного компонента естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці студентів під час педпрактики, що ґрунтується на логічному мисленні й інтуїції експертів, їхніх професійних знаннях і досвіді; оброблення й презентація кількісних і якісних даних; формулювання пропозицій для ухвалення рішень.

Оскільки експертиза – це процедура трудомістка й значна за обсягом часу, експертам по кожному студенту ЕГ і КГ підготовлено бланки з переліком провідних параметрів, котрі слід було оцінити (додаток А).

Бланк експерта

ППП/б студента _____		
Мотиваційно-ціннісний критерій естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці		
Показники	Параметри	Бал
Інтерес до естетики корекційно-педагогічної праці	стійкість	
Орієнтація на естетику корекційно-педагогічної праці	вираженість	
Потреба в естетиці корекційно-педагогічної праці	наявність	
Інформаційно-когнітивний критерій естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці		
Поверхові знання з естетики корекційно-педагогічної праці	наявність	
Знання зовнішніх проявів естетики корекційно-педагогічної праці	наявність	
Знання змісту й естетики корекційно-педагогічної праці	наявність	
Рефлексивно-діяльнісний критерій естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці		
Репродуктивний характер естетичної організації корекційно-педагогічної праці	здатність	
Продуктивний характер естетичної організації корекційно-педагогічної праці	здатність	
Креативний характер естетичної організації корекційно-педагогічної праці	здатність	

Експерт

Прізвище, ім'я, по-батькові

Дата _____

Підпис

При цьому вони скористалися номінальною шкалою, тобто найпростішим типом вимірювання для зіставлення властивостей об'єкту з певною ознакою-еталоном, результатом якого було впорядкування за 10-бальною шкалою, котра передбачала приписування балів оцінюваним параметрам.

Оскільки в оцінках експертів є певні розходження, то потрібно встановити ступінь узгодженості їхніх позицій. Чим більша узгодженість відповідей фахівців-експертів, тим об'єктивнішою є оцінка. Для аналізу дисперсії й узгодженості оцінок застосовуються статистичні характеристики – міри розсіювання.

За результатами процедури експертного оцінювання отримано емпіричні дані підсумкового зрізу (ПЗ) розподілу студентів за рівнями естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці, що разом з даними результатів констатувального (КЗ) педагогічного експерименту ілюструє таблиця 2.1.

Таблиця 2. 1.

Рівні сформованості естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці (у %) (за даними констатувального та підсумкового зрізів)

Критерії	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	КЗ		ПЗ		КЗ		ПЗ		КЗ		ПЗ	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	10,0	11,7	29,3	12,2	31,7	29,2	44,9	32,4	58,3	59,1	25,8	55,4
Інформаційно-когнітивний	8,3	10,0	38,2	14,7	33,3	30,8	45,7	39,7	58,4	59,2	16,1	45,6
Рефлексивно-діяльнісний	9,2	10,8	32,4	13,0	32,5	30,2	42,0	30,5	58,3	59,0	25,6	56,5
Зведені дані	9,2	10,8	33,3	13,3	32,5	30,1	44,2	34,2	58,3	59,1	22,5	52,5

Якщо зіставити результати кількісного розподілу студентів за високим рівнем їхнього естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці, отримані на етапах констатувального й підсумкового зрізів, то можна зафіксувати незначну динаміку його зростання в КГ (у межах 0,5 % за мотиваційно-ціннісним, 4,7 % за

інформаційно-когнітивним і 2,2 % за рефлексивно-діяльнісним критеріями). Натомість ця динаміка виявилася значно більшою в ЕГ (у межах 19,3 % за мотиваційно-ціннісним, 29,9 % за інформаційно-когнітивним і 23,2 % за рефлексивно-діяльнісним критеріями). За зведеними даними цю динаміку ілюструє табл. 1.4.

Таблиця 2.2

**Динаміка підвищення рівнів сформованості
естетичного ставлення майбутніх дефектологів
до корекційно-педагогічної праці**

(за даними констатувального і формувального експерименту)

Педагогічний експеримент	Експериментальна група						Контрольна група					
	Рівні						Рівні					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатувальний	11	9,2	39	32,5	70	58,3	13	10,8	36	30,1	71	59,1
Формувальний	40	33,3	53	44,2	27	22,5	16	13,3	41	34,2	63	52,5
Різниця	+29	+24,1	+14	+11,7	-43	-35,8	+3	+2,5	+5	+4,1	-8	-6,6

Як видно з таблиці 1.4, за зведеними даними високий рівень сформованості досліджуваної якості становив 33,3 %, тобто в кількості 40 студентів ЕГ, що на 24,1 % (29 осіб) більше, ніж на етапі констатації, а в студентів КГ – лише на 2,5 % (3 особи). Позитивні зміни зафіксовано і в групі студентів, яким властивий середній рівень сформованості естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці. Так, у КГ динаміка залишилася майже непомітною (з 30,1 % до 34,2 %), а в ЕГ цей показник мав значний приріст – від 32,5 % до 44,2 %. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості означеної якості в обох групах зменшилася. В експериментальній групі – істотно (на 35,8%); у контрольній – незначно (на 6,6 %). Якісний аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту показав, що найбільша питома вага підвищення рівня естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці належить інформаційно-когнітивному критерію. Це пояснюється тим, що на просвітницькому й прикладному етапах реалізації запропонованих педагогічних умов докладено максимум зусиль для озброєння студентів необхідним знаннями про естетику праці дефектолога та

усвідомлення її значущості у виправленні дефектів дітей та їхнього гармонійного розвитку.

Той факт, що за рефлексивно-діяльнісним компонентом майже 9 % студентам експериментальної групи вдалося підвищити рівень естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці, підтверджує доцільність та результативність використання під час формуючого експерименту різних форм, методів, прийомів і засобів виховної роботи зі студентами. Особливо плідним при цьому виявився рефлексивний етап, оскільки ним передбачено безпосередню самооцінку студентами естетичних ознак ергатичної системи праці дефектолога. Пояснити, чому такий незначний приріст рівня естетичного ставлення студентів експериментальної групи за мотиваційно-ціннісним критерієм неважко, оскільки професійна мотивація в такого контингенту дорослих людей порівняно стійкіша, ніж у дітей. Адже студенти вже зробили свій професійний вибір, провчилися три роки, побачивши всі недоліки й позитиви обраного фаху.

За цими розрахунками цифрове вираження χ^2 -квдрату 89,32 значно більше, ніж табличне значення 5,99 з $m - 1 = 2$ ступенів свободи при вірогідності допущеної похибки менше, ніж 0,05. Тому можна цілком упевнено стверджувати, що педагогічні умови формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці виявилися достатньо ефективними, їх доцільно екстраполювати на генеральну сукупність.

Отже, на результативність формування естетичного ставлення студентів-дефектологів до корекційно-педагогічної праці можуть впливати цінності художньої культури, практика естетичної підготовки і самоосвіти. Перебіг означеного процесу має бути системним, ефективним та послідовним, на забезпечення чого спрямована вища педагогічна освіта. Тому в дисертації обґрунтовано педагогічні умови, які передбачають ефективне виконання поставленого завдання.

Аргументована доцільність впровадження системного підходу до формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці, який передбачає визначення мети, завдань, принципів та етапності. Успішне формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці можливе за умови їх ознайомлення зі складниками естетики корекційно-педагогічної праці. До педагогічних умов формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-

педагогічної праці віднесено оволодіння ними способами естетичної активності, необхідними для корекційно-педагогічної праці. Це передбачає організацію і проведення низки естетико-виховних заходів, у межах яких студенти-дефектологи мають змогу привчатися до естетичного сприймання, оцінювання та організації корекційно-педагогічного процесу в школі. Серед обґрунтованих педагогічних умов заслуговує на увагу набуття майбутніми дефектологами досвіду естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці. Для вирішення цього питання виявляється доцільним використання естетико-виховного потенціалу навчальних занять, педагогічної практики, а також позааудиторної роботи у системі вищої педагогічної освіти.

За даними формувального експерименту високий рівень сформованості естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці зафіксовано у 33,3 % студентів ЕГ, що на 24,1 % більше, ніж на етапі констатації, а в студентів КГ – лише на 2,5 %. Позитивні зміни помітні і в групі студентів-дефектологів, яким властивий середній рівень сформованості такого ставлення. Так, у КГ динаміка була майже непомітною (з 30,1 % до 34,2 %), а в ЕГ цей показник мав значний приріст – від 32,5 % до 44,2 %. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості означеної якості в обох групах зменшилася: в експериментальній групі – істотно (на 35,8 %); у контрольній – неістотно (на 6,7 %).

Результати педагогічного експерименту дали змогу констатувати, що у формуванні естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці відбулися суттєві зміни. Вони були характерні для експериментальної групи, у якій переважна більшість студентів (77,5 %) відповідала параметрам високого і середнього рівнів та показала значно кращі результати у порівнянні з тим, які мали місце у контрольній групі. Позитивна динаміка рівнів сформованості естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці підтвердила ефективність запропонованих педагогічних умов. Про це свідчать результати відповідних статистичних обчислень за методикою χ^2 -критерію, цифрове вираження якого 89,32 значно більше за табличне значення 5,99 з $m - 1 = 2$ ступенів свободи при вірогідності допущеної похибки менше, ніж 0,05.

2.3. Технологія формування валеологічної культури вчителя

За роки незалежності в Україні зроблено суттєві кроки в розбудові національної системи освіти, що відкрило для освітян можливість ввійти у світовий педагогічний простір, залучитися до передових технологій управління навчально-виховним процесом, переглянути і збагатити свій досвід у галузі формування, збереження і зміцнення здоров'я учнівської і студентської молоді, педагогічних кадрів.

Нині ситуація зі здоров'ям населення в країні істотно погіршується у зв'язку з економічною кризою й соціальним напруженням. Серед суб'єктивних та об'єктивних причин зниження рівня здоров'я стоїть не тільки соціально-економічна криза, але й глобальні екологічні проблеми, недосконала система охорони здоров'я в нашій країні і вкрай відстала валеологічна культура дітей та дорослого населення.

На жаль, більшість підлітків та молодих людей не мають достатніх знань про способи збереження та зміцнення здоров'я, не можуть приділити власному організмові належну увагу, а ще не мають достатньої сили волі, щоб дотримуватися правильного способу життя. Тому гасло «Здоров'я через освіту» й на сьогодні залишається дуже актуальним.

Сьогодні стає очевидним, що тільки професіонали здатні робити справу і відповідати за неї, можуть забезпечити виживання суспільства, його вихід із глибокої кризи, його повернення до національно-культурних традицій і повноцінний контакт з іншими країнами і народами. На відміну від панівного технократичного підходу нині надзвичайно актуалізується гуманістична парадигма вищої освіти, яка робить ставку на підготовку спеціаліста, спроможного вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, відповідально і професійно діяти в навчальних процесах, активно реалізувати особистий потенціал у «людино творчій» діяльності.

Для вузівської молоді характерний прикінцевий етап поступального вікового розвитку психофізичних і рухових можливостей організму. Молоді люди в цей період володіють великими здібностями для напруженої розумової праці, наукової, суспільно-політичної діяльності. Ось чому валеологічна культура стає для них найважливішим засобом зміцнення здоров'я, природної,

біологічної основи для формування особистості, ефективної навчальної праці, оволодіння наукою і професією.

Людина характеризується комплексом соціально значущих рис, важливим компонентом якого виступає валеологічна культура. Вона є вираженням гармонійності, багатства і цілісності її особистості, всебічності й універсальності її зв'язків з навколишнім світом та іншими людьми, її здатності до творчої самореалізації й активної діяльності. Втілюючи у валеологічній культурі свої здібності, вміння, творчі сили, індивід знаходить у ній той необхідний матеріал, який служить подальшому удосконаленню і розвитку його особистості.

Гармонійність розвитку особистості відтворює внутрішню і зовнішню згоду, суцільність і розміреність зв'язків між нею і довкіллям з метою розширення її свободи, а також зв'язків між різними нахилами самої особистості. При цьому удосконалення і розвиток себе в одному аспекті сприяє удосконаленню багатьох. Гармонійний розвиток передбачає повагу до цілісності як процесу виховання, так і самої особистості, характеризує зростаючий рівень її соціальної зрілості, внутрішньої організованості.

Валеологічна культура особистості є найважливішою якісною характеристикою рівня розвитку, способом і мірою реалізації сил, здібностей; вона постає у процесі виховання як наступність в опануванні різних сфер життєдіяльності, що можливе лише при розвитку її соціальної активності. При цьому формується не тільки потреба в тих чи інших видах активності, але й уміння їх реалізовувати, що є одним із основних напрямків становлення культури особистості.

Валеологічна культура пов'язана з підвищенням ролі людського фактору у практико-орієнтованій спрямованості суб'єкта як носія і перетворювача свідомості, культури і духовного життя. Головною тут є діяльна сутність індивіда, для успіху якої він повинен бути сформованим з розвиненими здібностями, якостями, потребами, інтересами, культурними рисами.

Суттєві властивості валеологічної культури відображають також фундаментальні якості і здібності, які дозволяють особистості наповнювати життєдіяльність повноцінним змістом, успішно розвиватися, репродукувати культурні цінності. До найбільш суттєвих з них відноситься готовність і здатність до здорового способу життя. Головною умовою формування і активізації людського фактору є здоровий спосіб життя, гуманізація його соціуму.

Діяльність майбутнього вчителя у валеологічному навчально-виховному середовищі – це складна за функціональною структурою і за психологічним змістом праця, що вимагає знань з філософії і соціології, фізіології і фізичної культури, психології і педагогіки, традиційної і нетрадиційної медицини та інших наук, які вимагають прояву умінь і здібностей, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, на самооздоровлення. Положення про те, що об'єкт навчання є його суб'єктом, видається прогресивним у сучасній педагогіці і постає однією із найважливіших умов у валеологічній діяльності вчителя.

У навчально-виховному процесі в умовах валеологічного виховання розкривається широке освітнє поле між учителем і учнем, яке наповнюється конкретним змістом і в якому компоненти діяльності різні і взаємообумовлені.

У психолого-педагогічній літературі поняття «мета» розглядається як один з провідних компонентів будь-якої діяльності, в тому числі і валеологічної. Це закономірно ще й тому, що мета визначає характер усього навчально-виховного процесу і є ідеальним результатом усієї діяльності.

Цілі школи і вищих навчальних закладів визначаються наступним чином. Державні цілі, адресовані одночасно вчителю і учням, трансформуються вчителем у педагогічні цілі, спрямовані на навчально-виховну діяльність учнів. Це означає, що вчитель, використовуючи, як зазначав Л.Ю.Гордін [16] «педагогічний інструмент», який впливає на діяльність учня, включає його до певних відношень з навколишнім світом. Від рівня оволодіння і використання педагогічного інструментарію вчителем, залежить ефективність навчально-виховної діяльної дії [42, с. 4].

Цільовою спрямованістю особистості вчителя у навчанні і вихованні, в підготовці індивіда до самостійної валеологічної діяльності є формування і розвиток його валеологічної культури, його особистих якостей, необхідних операційних умінь і навичок, сукупність яких забезпечує досягнення заданої мети. Однак цілі тільки спонукають згадані взаємодії, але не розкривають їхню психологічну структуру, що визначає спільну діяльність.

Спільна валеологічна діяльність особистості вчителя і учня у навчальному процесі відбувається під час висунення перед індивідами завдання (під терміном “завдання” розуміють цілі, які відображають зміст діяльності), які учитель напередодні відбирає, аналізує з точки

зору їх навчального і розвиваючого виховного потенціалу. Від розуміння і усвідомлення поставленого завдання залежить позиція учня. Усвідомленні завдання і оцінка їх особистісного смислу є тією умовою, яка визначає позитивне ставлення особистості до поставленого завдання і прагнення його розв'язати.

Як вже відзначалось для діяльності необхідні мотиви. Мотиви – це те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона удосконалюється, як зазначають Н. Зубанова, В.Г. Асеев [5]. «Основною мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб, первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних), у людини виникають певні спонукання до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Особливо важливе значення мають моральні мотиви поведінки. Саме мотиви надають морального (або аморального) смислу діям і вчинкам. «Виховання й закріплення у досвіді правильних мотивів поведінки – одне з найважливіших завдань педагога..» – писав С.У. Гончаренко [15].

Мотиви діяльності у валеологічному вихованні, як і в іншій діяльності, виникають, формуються, розвиваються і перебудовуються під впливом загального розвитку особистості, а також внаслідок накопичення знань, умінь, здібностей і досвіду у валеологічній культурі. Мотивація є сукупністю різних мотивів, з яких одні можуть бути провідними, інші – супровідними. Мотиви виражають потреби, інтереси особистості.

В.О. Сластьонін, М.Я. Віленський відзначають, що потреби - це основний вид ставлення людини до навколишньої дійсності, тому що від їх задоволення чи незадоволення залежить саме існування і місце людини в суспільстві. Педагогічне значення потреб впливає з їхньої ролі в розвитку особистості. Тому до бажаного результату веде тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби дитини, підлітка, юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності особистості.

У валеологічній діяльності значне місце посідає потреба у руховій активності, у здоровому дозвіллі, у саморозвитку знань, умінь і здібностей до самооздоровлення та ін. Задовольняючи свої потреби, людина оволодіває багатогранністю валеологічної діяльності, форм і методів оздоровлення.

У мотивації діяльності особливе місце займає інтерес. У працях Т.С. Кудріної, Г.І. Щукиної та інших вчених визначена необхідність

інтересу на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності, від усвідомлення мети до вираження результату. Інтерес є таким стимулятором активності, який забезпечує продуктивність діяльності і тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Задоволення інтересу не веде до його згасання, а викликає нові інтереси, які відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес у динаміці свого розвитку може перетворюватися в нахил як прояв потреби у здійсненні діяльності, яка викликає інтерес.

У мотиваційній сфері особистості начебто пересікаються потреби тих спільнот, до яких вона належить. Тут складається картина динамічної системи мотивів, і цим визначаються їх взаємостосунки, узгодженість або суперечності, перехід і перетворення в інші і т.д.

Наголошуючи на особливостях педагогічної діяльності, Л.П. Кічатінов, відзначав, що сам факт існування діяльності знаходиться у прямій залежності від ступеня відповідності задумам вихователя, суспільним запитам виховання, тоді у вихованців це співвідношення породжує зворотну залежність. Чим значущіше розходження суб'єктивного обґрунтування вихованцями необхідності діяльності з її суспільним призначенням, тим більшою мірою необхідний педагогічний вплив.

Отже, виховна спрямованість валеологічної діяльності проявляється у просуванні її мотивів від особистих до соціальних. Зокрема, смисл діяльності в тому й полягає, щоб максимально знизити у її другого суб'єкта (учня) розходження між об'єктивною і суб'єктивною доцільністю діяльності. І так як цілі і мотиви – вихідні потреби, то одним із важливих призначень виховної валеологічної діяльності є формування потреб.

У процесі постановки навчально-виховної мети, вчитель концентрує свою увагу не тільки на зовнішній, заданій валеологічній діяльності виховання, але й повинен враховувати суттєві сили учнів, включаючи їх в об'єктивні стосунки з середовищем. Суспільні відносини, що детермінують розвиток валеологічних здібностей або внутрішній психологічний світ валеологічної діяльності індивіда, який набуває у процесі соціальної життєдіяльності своєї людської суті, проявляються у вигляді конкретних потреб даної особистості. Ці безперервні взаємопереходи зовнішнього і внутрішнього є процесом соціальної валеологічної життєдіяльності, що забезпечує не тільки суттєвий, але й безмежний розвиток сутнісних сил людини. Ступінь

розвитку цих сил визначає міру соціальної активності людини, повноту її життєвих проявів, єдність потреб і здібностей, внутрішніх психічних якостей і зовнішніх відношень, що знаходять свій вияв і розвиток лише в діяльності.

Порушення діалектичної єдності зовнішнього і внутрішнього у процесі соціальної валеологічної життєдіяльності гальмує формування валеологічної культури особистості. Для теорії виховання особливо важливо усвідомити причини порушення діалектики потреб, здібностей і діяльності. Як відзначає Р.А. Довбуш, таке порушення може виникнути, коли в індивіда відсутнє почуття впевненості у міцності й надійності здобутих знань, коли виникає сумнів у наявності практичного вміння діяти в конкретній обстановці. У цих випадках подальший розвиток індивіда при удаваному зовнішньому благополуччі не забезпечений внутрішніми умовами. Це необхідно враховувати, тому що від підготовленості суб'єкта до дій, розуміння ним умов діяльності, ступеня активності в її реалізації залежить характер суспільного розвитку.

Тим самим, основним завданням валеологічної науки і, зокрема, теорії формування валеологічної культури є проникнення пізнання в механізм становлення діалектичної єдності зовнішньої дії і внутрішнього розвитку людських суттєвих сил, своєчасне зняття дисгармонії шляхом показу особистості в діяльності.

Б.Ф. Ломов, розкриваючи запоруку успіху у виховній роботі, відзначає, що діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання розкривало для особистості ті чи інші сторони суспільних відношень, включало її в ці відношення, забезпечувало розвиток життя особистості у суспільстві і його відображення в свідомості.

Особистість учителя застосовує різні поєднання засобів виховання для реалізації поставлених завдань. Поняття виховного засобу звичайно використовується в порівнянні з виховною метою, але засобом є і те, за допомогою чого мета досягається [28].

Однак для характеристики й аналізу структури виховної валеологічної діяльності вчителя таке трактування недопустиме. Засобами валеологічного виховання є види і форми валеологічної діяльності, які організуються з метою виховання.

Для досягнення виховних результатів у спільній діяльності вчителя і учнів необхідно виділити певні засоби. По-перше, свої ідеї, досвід і знання вчитель виражає у словесній формі, супроводжуючи жестами, мімікою і т.п., звідси слово є засобом передачі знань, ідей і

досвіду. По-друге, учень сам відкриває, знаходить і аналізує ідеї через свій досвід (виробляється власна позиція), а це означає, що засобом виховання постає валеологічна діяльність індивіда. По-третє, при спільному аналізі узагальнений досвід учителя і учнів призводить до створення нових ідей і підходів. Засобом виховання в цьому випадку стають спілкування між учителем та індивідами, міжособистісне спілкування з колегами по навчанню, більше того, розвиток комунікативної культури.

Якісний зміст валеологічного виховання диктується необхідністю розгляду валеологічних засобів, що забезпечують вплив валеологічної культури на здоров'я людини та здоровий спосіб її життя. До них слід віднести: природні сили; гігієнічні засоби валеологічного виховання (організація особистої та громадської гігієни); фізичні вправи як засіб, що включає в дію фізіологічні механізми в перебудові морфологічних і функціональних систем організму. Це продукт діяльності всього організму як живої системи – від клітини до кори головного мозку.

Аналіз і оцінювання досягнутих результатів у валеологічному вихованні визначає ефективність навчально-виховного процесу, рівень відповідності досягнутого результату меті виховання. При аналізі зіставляються ті її складові, які сприяють успіху або заважають йому. Це допомагає своєчасно виявити помилки і надати необхідну допомогу в їх усуненні.

Спираючись на матеріали філософської і психолого-педагогічної літератури, на засоби і методи фізичного виховання, традиційної і нетрадиційної медицини, можемо виділити такі функції, що спрямовані на спільну валеологічну діяльність вчителя і учня:

Інтегруючі і координуючі функції валеологічного виховання, спрямовані на диференціацію навчально-виховного процесу, яка може бути як прямою, так і непрямою. Прямий зв'язок озброює учнів спеціальними знаннями, певними вміннями і навичками інтелектуально-творчої діяльності в розвитку пізнавальних здібностей із зміцнення і збереження здоров'я. Непрямий – забезпечує продуктивну спрямованість змістових функцій валеологічного виховання на саморозвиток знань, умінь і здібностей до самооздоровлення. Пояснюється це тим, що валеологічне виховання пов'язане і взаємообумовлене переключенням з одного виду діяльності на інший. Цілюща сила рухів позначається на посиленні

рухливості нервових процесів, підвищенні інтенсивності серцево-судинної діяльності, збільшенні обмінних процесів і т.д.

Організаційна функція забезпечує включення учнів у процес організації спільної діяльності. Вчитель організує такі форми навчально-виховної діяльності, які сприяють розв'язанню поставлених завдань і відповідають бажанням та інтересам учнів, створює умови для організації такого педагогічного взаємовпливу, який забезпечує не тільки передачу знань, умінь і способів дій, але й їхній особистісний розвиток.

Навчально-виховна функція характеризується залученням учнів до методів пізнання, спрямованих на розвиток здібностей, необхідних для перетворюючої діяльності, включення учнів в аналіз, спостереження, експеримент у власній діяльності, що сприяє здійсненню самостійної індивідуально-творчої валеологічної діяльності.

Валеологічні завдання, пов'язані з реалізацією індивідуально-творчого підходу, можна умовно розділити на три взаємопов'язані групи:

– діагностичні, що визначають вивчення реальних психофізіологічних можливостей і професійно-педагогічної підготовки вчителя до навчально-виховної діяльності (розробка на їх основі індивідуальних планів-програм, організація контролю і самоконтролю на самовдосконалення);

– комунікативні, що характеризують встановлення педагогічної доцільності взаємостосунків особистості вчителя і учнів, передбачають розвиток самостійності учнів при добровільному сприйнятті стимулюючої ролі викладачів;

– організаційні, при використанні яких відбувається відбір і використання стимулюючих самодіяльність учнів активних демократичних форм і методів професійного навчання, регулювання процесу взаємодії засобами пізнання і самопізнання, організація і самоорганізація, контроль і самоконтроль.

Оцінка суб'єктивної значущості функцій валеологічної діяльності при валеологічному вихованні здійснювалась за формулою: $X = -1/p \cdot Z \cdot x$, де: X – середній бал конкретної функції; p – число респондентів; x – оцінка респондентів. Вона дозволила проводити порівнюючий аналіз між показниками, характерними для першої вибіркової групи і для викладачів зі стажем до 5 років, з відповідними показниками другої вибіркової групи і викладачами зі стажем 10 років.

Із вищесказаного випливає необхідність подати структурно-функціональну модель валеологічної культури вчителя, яка сприяє не тільки кращому уявленню її архітектоніки, але й визначає розробку системи формування діяльності з неперервної валеологічної самоосвіти і самовдосконалення. Теоретичний аналіз наукових фактів, їх узагальнення і систематизація обумовлюють введення в науку нових понять, категорій, які доповнюють і поглиблюють теоретичну базу дослідження, ядро якої складають провідні тенденції і принципи. Виявлені закономірності і тенденції, сформульовані на їх основі принципи і правила стають базовими, вихідними положеннями для організації практичної діяльності.

Валеологічна культура як самоорганізуюча соціально-валеологічна система відчуває на собі вплив законів, що функціонують у суспільстві і визначають власне внутрішньосистемне становлення і розвиток. Дослідження шляхів формування валеологічної культури повинно бути спрямоване на виявлення основних тенденцій її розвитку і функціонування. Тенденція виражає певний порядок причинного стійкого зв'язку між структурними і функціональними компонентами валеологічної культури, при якій зміни одних викликають зміну інших складових.

Закономірності, тенденції, принципи і правила, що функціонують у валеологічній дійсності, відображають знання і досвід, високий ступінь спільності, але в різних сферах: перші у сфері пізнавальній, у гносеологічній діяльності, другі – у сфері нормативної, практичної діяльності. Ми приймаємо точку зору В.В. Краєвського про те, що в закономірностях, які відображають інваріантні зв'язки, специфічні для педагогічної діяльності, закладено вказівку на спільну спрямованість і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів, що передбачають педагогічну інтерпретацію соціального замовлення, з урахуванням умов і факторів, які визначають конкретні форми педагогічної діяльності [26].

Таким чином, якщо педагогічні закономірності і тенденції виражають істотні, стійкі і необхідні зв'язки між причиною і наслідком, то принципи, що виходять з них, визначають стратегію і тактику практичної діяльності майбутніх учителів, характери їхньої творчої взаємодії. У принципах відображаються найбільш загальні норми валеологічної діяльності, вони обумовлені суспільними потребами, в них проявляються різнобічність культуротворчих, творчих зусиль носіїв валеологічної культури. Саме на цій основі

можна стверджувати, що принцип – це сконцентроване вираження наукових результатів у практичних цілях. Матеріалізуючись у вимогах, правилах організації цілісного валеологічного процесу, принципи знаходять своє відображення у формах, методах і кінцевих результатах. У цьому смислі принципи є відправною точкою побудови загальноосвітнього процесу; вони і були використані в нашій роботі. Це принципи єдності індивідуалізації і диференціації, професійної спрямованості в цілісному валеологічному процесі, єдності валеологічної і педагогічної діяльності, неперервності і наступності, цілепокладання в інноваційній валеологічній діяльності, системного зв'язку загальної і валеологічної культури та валеологічного самовдосконалення.

Принцип єдності індивідуалізації і диференціації в контексті дослідження потребує деякого термінологічного роз'яснення. Насамперед, необхідно чітко визначитись із поняттям «індивідуалізація», у чому допоможуть педагогічні дослідження Е.С. Рабунського [19].

Індивідуалізація не пов'язана з необхідністю обліку особливостей кожного учня, а переноситься на будь-яку групу учнів, у той час, коли мова повинна йти про індивідуалізацію як необхідний і можливий облік індивідуальних особливостей учня, його індивідуальних зрушень в освоєнні цінностей культури. Диференціація у цьому випадку розуміється як облік індивідуальних особливостей учнів, об'єднаних в групи для спільної діяльності за віковими ознаками, розвитком здібностей, станом здоров'я і т.д. Учителі об'єднуються за ознакою кваліфікації, науково-педагогічного стажу, професіональних інтересів та ін. При організації навчання, підвищення кваліфікації на диференційованій основі вона базується все-таки на індивідуальному підході. Якщо говорити про розмежування «індивідуального підходу» та «індивідуалізації», то треба мати на увазі, що індивідуальний підхід – це стратегія, основний напрям, а індивідуалізація – тактика, практична реалізація цього основного напрямку.

Процес індивідуалізації починається з виокремлювання індивіда. Без такого виокремлювання неможливе його існування як індивідуальності та його ефективна професійна діяльність. Індивідуальна неповторність кожної людини визначається органічною єдністю і цілісністю розвитку її потреб і здібностей у діяльності і спілкуванні.

Індивідуалізація і диференціація проявляються в технології формування валеологічної культури, у відборі змісту валеологічної освіти, в розробці навчальних планів і програм, підготовці навчальних посібників і методичних рекомендацій з валеології, в організації різних форм опанування валеологічною культурою (лекцій, семінарів, практикумів, тренінгів, шкіл, студій та ін.) Залучення даного принципу до системи принципів формування валеологічної культури сприяє побудові особистої валеологічної концепції вчителя, оцінці особистих, професійних якостей, визнанню цінності прийомів індивідуалізації і диференціації в роботі.

Істинна індивідуалізація і диференціація можлива лише на базі об'єктивної інформації про індивідуальні особливості учнів, за відповідного ступеня розвитку їх валеологічної культури. У зв'язку з цим виникає проблема підготовки вчителів, що працюють у системі підвищення кваліфікації, методами, що дозволяють отримати таку інформацію. З іншого боку, важливо, щоб самі слухачі були зацікавлені і орієнтовані на самопізнання, самооцінку і саморефлексію.

Принцип професійної спрямованості цілісного валеологічного процесу. Для розробки тактичної сторони реалізації цього принципу в системі формування валеологічної культури необхідно звернутися до характеристики його основних ознак. Попередньо відзначимо, що професійна спрямованість має декілька гілок проявів. По-перше, це професійна спрямованість особистості вчителя, що проявляється в його валеолого-особистих характеристиках. По-друге, це професійна спрямованість діяльності учнів, вчителя, наукових підрозділів, що виявляються в навчальній, науковій і валеологічній діяльності. По-третє, це професійна спрямованість навчального процесу, що забезпечує створення необхідних умов для вільного творчого прояву особистості учнів і вчителя, що відображаються в цілях, змісті, формах і результатах спільної діяльності. Валеологічна спрямованість навчального процесу включає в себе особливості особистості і діяльності, враховує їх і будується на основі їх розвитку.

Валеологічна спрямованість навчального процесу-поняття більш широке, що включає в себе ряд специфічних ознак.

Перша ознака полягає в тому, що валеологічна спрямованість навчального процесу не існує сама по собі, вона знаходиться в тісному взаємозв'язку з гносеологічною, пізнавальною спрямованістю

підготовки особистості вчителя, сприяючи тим самим цілісності і динамічності навчального процесу.

Другою ознакою валеологічної спрямованості є наявність необхідних умов для переходу особистості з об'єкта в суб'єкт валеологічної діяльності, для створення такої ситуації, при якій майбутній учитель побачить зацікавленість у валеологічному процесі та оволодінні валеологічною культурою. Ця ознака пояснюється самою природою валеологічного виховання, в центрі якого знаходиться особистість, система різнобічних відношень. Прояви такої ознаки в навчально-виховному процесі підкреслює «культ особистості вчителя», спеціаліста-валеолога, пристосування своєї життєдіяльності формуванню всебічно розвиненої здорової особистості.

Третя ознака валеологічної спрямованості проявляється у сформованості психолого-валеологічної готовності особистості вчителя і учнів до усвідомленого, самостійного оволодіння валеологією. Психолого-валеологічна готовність, у свою чергу, включає зміст уявлень вчителя про психологічну суть валеологічної діяльності; почуття особистої значущості валеологічної діяльності; готовність взяти відповідальність за неї; готовність до спілкування в процесі її; потреби в позитивному ставленні до себе, самоактуалізації та ін.

Принцип єдності валеологічної і педагогічної діяльності у процесі формування валеологічної культури. Насамперед треба з'ясувати, в чому полягає ця єдність. Дослідження, проведені А.В. Барабаншиковим [6], З.Ф. Єсарєвою [19], показують спільність компонентів наукової і педагогічної діяльності, що включає аналітичний, конструктивний, організаторський, комунікативний компоненти. Така схожість дозволяє вести порівняльний аналіз валеологічної і педагогічної діяльності в структурі валеологічної культури вчителя. Однак ця єдність містить суперечності.

Різниця в цілях, змісті, методах тієї чи іншої діяльності потребує різної концентрації інтелектуальних, вольових, емоційних сил. Мотиви, установки, ціннісні орієнтації особистості обумовлюють перевагу валеологічної чи педагогічної діяльності, в силу чого сполучення структурних компонентів набуває досить специфічного вигляду. Наприклад, у валеологічній діяльності провідну роль виконують аналітичний і прогностичний компоненти; в педагогічній – конструктивний, організаторський, комунікативний компоненти. Педагогічна діяльність протікає більш напружено і емоційно, вона

потребує самовіддачі “на виду”, її тривалість чітко визначена в режимі навчального року, семестру, навчального тижня, дня, конкретної форми занять. Наші дослідження показали, що валеологічна діяльність складає основу педагогічної і її організація, контроль, оцінка результатів є провідними.

Тенденція розвитку валеологічної свободи, творчої самореалізації також знаходять яскравий прояв у реалізації принципу єдності валеологічної і педагогічної діяльності. Ця взаємодія має свої особливості, обумовлені спрямованістю особистості та діяльністю вчителя і може бути представлена варіантами поєднання. В одному випадку захоплення валеологією, бажання передати отримані відомості “з перших рук” своїм учням надихають і пробуджують інтерес до діяльності, спонукають учителя до пошуку оригінальних, переконуючих методів і прийомів навчання, звернення до психолого-педагогічної літератури з тим, щоб зробити навчання яскравим і пам’ятним. У іншому випадку активна педагогічна діяльність здійснює позитивний вплив на валеологічну культуру. Викладання лекційного курсу в аудиторії, “роздуми вголос”, що виникають у ході відповідей на власні запитань і запитання учнів, нерідко стимулюють вчителя до нетрадиційних підходів, теоретичних знахідок. Бажання зробити галузь валеологічної дисципліни ясною і зрозумілою для учнів часто призводить вчителя до встановлення тенденцій, залежностей у валеології.

Принцип неперервності і наступності виражає тимчасовий і просторовий зв’язок етапів, ступенів валеологічної освіти. Протилежність неперервності – дискретність. У процесі оволодіння валеологічною культурою неперервність означає поступове засвоєння нових знань, технологій, формування професійних і особисто значущих якостей, в той же час фіксованість, незмінність таких характеристик означає одне й теж – їх перервність, дискретність. Дискретність дозволяє бачити деяку незавершеність, етапність розвитку.

Внутрішнім механізмом неперервності у валеологічній підготовці є наступність, що передбачає збереження з кожним новим етапом в оволодінні валеологічною культурою своїх базових знань, умінь, особистісно-професійних якостей як результат попередніх етапів і можливість просуватися у валеологічному становленні. На жаль, існуюча практика підвищення кваліфікації слабо враховує вимоги даного принципу.

Дотримання принципу неперервності і послідовності в процесі формування валеологічної культури забезпечує єдність теоретичної і практичної підготовки. Як показано в дослідженнях В.П. Андрущенко, Є.С. Барбіна, Т.Є. Бойченко, В.А. Семиченко [3, 10, 11, 41] та ін., зміст теоретичних знань на кожному етапі педагогічної підготовки повинен відповідати практичному досвіду особистості і сукупності вже відомих їй знань. Використовуючи виявлене Л.А.Фестингером явище “когнітивного дисонансу”, аналізуючи факти невідповідності між особою та наявною інформацією, пропонують можливі способи розрядки такого емоційного стану: прийняття особистістю нової інформації, її повне заперечення або вибір будь-яких проміжних способів зняття виниклого емоційно-психологічного дисонансу. В тих випадках, коли не створені організаційно-валеологічні, психологічні передумови для сприйняття нової валеологічної інформації (відсутня мотиваційна готовність, авторитет вчителя, що веде заняття, або недовіра автору інформації, недостатня психолого-валеологічна підготовленість та ін.), вона не сприймається і не оцінюється слухачами як необхідна для їхньої валеологічної діяльності.

Неперервність і послідовність реалізації цілей формування валеологічної культури досягається за рахунок побудови єдиної системи, неперервної психолого-валеологічної освіти і самоосвіти, яка розвивається. Отже, мова повинна йти про систему неперервної психолого-валеологічної освіти, що має вертикальну і горизонтальну будову. По вертикалі ця система утворює послідовно змінні сходинок валеологічної освіти; по горизонталі – це система підвищення валеологічної культури.

Принцип цілепокладання в інноваційній валеологічній діяльності. Інноваційна діяльність передбачає впровадження валеологічних нововведень, їх оцінку, засвоєння, а також використання на практиці. У валеології постійно проходять інноваційні процеси – створення, засвоєння і застосування нововведень або практичних знахідок.

Майбутній вчитель може бути творцем власного валеологічного досвіду, розроблювачем будь-якої валеологічної ідеї, а потім стати пропагандистом і організатором засвоєння і застосування таких нововведень, може запозичувати і застосовувати досвід інших. Готовність учителя до інноваційної діяльності, її практична реалізація свідчить про рівень розвитку його інноваційної культури як складової загальної валеологічної культури.

Інноваційна діяльність характеризується точністю і послідовністю дій, розробкою (створенням, пошуком або адаптацією) нововведень і вивченням створеного, упровадженням у практику і практичним засвоєнням. У процесі розвитку валеологічної культури особистості вчителя механізм включення його в інноваційну діяльність може здійснюватися на різних етапах. Це визначається ставленням до інновацій, їх класифікацією, досвідом, теоретичною валеологічною підготовкою та ін. Однак залучення особистості до валеологічних інновацій більш ефективно проходить у процесі безпосередньої інноваційної діяльності, що в кінцевому результаті визначає і становлення валеологічної культури.

Теоретична основа функціонування валеологічної культури вчителя базується на реалізації фундаментального принципу системи взаємозв'язку загальної і валеологічної культури. Системний підхід до аналізу валеологічних явищ дозволяє бачити і розуміти інтегративність процесів, що проходять усередині педагогічних систем. Системне, цілісне бачення об'єктів педагогічної реальності – один із найважливіших показників валеологічної культури. Саме системність і цілісність дозволяють зрозуміти і осмислити багатоаспектність валеологічної культури в її людино-діяльнісному, моральному, дидактичному, екологічному, інноваційному та ін. проявах. Визнаючи системну природу валеологічної культури, вчитель свідомо будує свою діяльність з формування цілісної культури.

Для вчителя важливо оволодіти не тільки професійними знаннями, але й загальною культурою, тому в сукупності принципів формування валеологічної культури нами формується принцип імплікації загальної і валеологічної культури (в їх тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості). Гармонія загальної і валеологічної культури – основа розвитку особистості вчителя, тому що у процесі залучення майбутнього спеціаліста до національних культурних традицій, оволодіння загальнолюдськими цінностями і їх практичним втіленням в навколишній дійсності він здійснює інтеріоризацію – перетворення зовнішніх впливів на внутрішні спонукання, новотворення особистості.

Імплікація загальної і валеологічної культури ставить до ряду першочергових проблем підвищення загальнокультурної підготовки вчителя. Специфіка професійної діяльності вчителя така, що його спеціальна, наукова і валеологічна підготовка відносно керовані через систему методичних і теоретичних семінарів, конференцій, самоосвіти

і т.д. Наявність професійної і валеологічної культури або її відсутність більш очевидна, ніж прояви загальної культури особистості. Між тим саме рівень загальної культури визначає прояви всіх її видів, у тому числі і валеологічної культури, загальний рівень професіоналізму.

Реалізація даного принципу вимагає створення необхідних умов для розширення загальної культури вчителя. У цьому відношенні не слід розраховувати на спеціально організовані форми навчання. Вирішити цю проблему можна лише шляхом створення необхідних передумов і умов для самоосвіти.

Таким чином, вже можна формулювати ще одне вихідне положення формування культури особистості вчителя – принцип валеологічного самовдосконалення. Означений принцип завершує характеристику основних принципів формування валеологічної культури, так як мета будь-якого навчання, підвищення кваліфікації – це створення умов для подальшої загальної та валеологічної самоосвіти і самовиховання. Валеологічне самоудосконалення являє собою вид спеціальної систематичної діяльності, спрямованої на самокерівництво, саморозвиток знань, умінь і здібностей до самооздоровлення.

Необхідність реалізації даного принципу пояснюється, по-перше, оновленням і поповненням нових психолого-педагогічних знань, встановленням нових закономірностей і тенденцій, що мають валеологічну значущість; по-друге, задоволенням потреб особистості у професійному зростанні; по-третє, відсутністю розгорнутої системи підвищення валеологічної культури; по-четверте, створенням і розвитком загальної атмосфери, що відображає культуру всіх структур навчального закладу. При цьому потрібно мати на увазі, що зміст і форми діяльності ІПК, ФПК та ін. Передбачають пролонгований характер подальшої систематичної роботи із самоосвіти у малих групах на кафедрах. Реалізація розглянутого принципу виділяє проблему розробки науково-практичних основ формування валеологічної культури, в основу яких можуть бути покладені ідеї професіографії, кваліфікаційних характеристик, моделювання особистості майбутнього вчителя, державних освітніх стандартів.

Евристичну роль у пошуках тенденцій у формуванні валеологічної культури відіграє знаходження головної (основної) тенденції. Для цього А.Г. Маджуга [19] ставить низку вимог: провідна тенденція повинна детермінувати всі інші, частковіші тенденції, визначати загальну структуру теоретичної основи, її категоріальний

ряд, обумовлювати прийоми і методи дослідження, зберігати цілісність педагогічної діяльності. Цій проблемі приділяли увагу у своїх працях Б.А. Грицюк, Р.П. Скульский, С.В. Домбровский; І.І. Кобиляцький, Т.В. Дьячкова; О. Лазуренко; В.К. Майборода.

Серед провідних тенденцій формування валеологічної культури особистості вчителя необхідно виділити головну – **тенденцію**, що розкриває залежність формування валеологічної культури від ступеня розвитку **особистісно-діяльнісної і творчої самореалізації особистості** в її адекватності запитам соціуму і суспільства. Валеологічна культура постає не лише як результат валеологічної діяльності, але й як її передумова, як необхідна основа розвитку самої здатності особистості ставити мету діяльності у відповідність до свого вільного наміру. Розгляд тенденції в контексті валеологічної культури фіксує саме момент входження людини, її пошуків за межами деяких обмежень.

Особистісно-діяльнісний підхід в даному випадку розглядається нами в поєднанні, так як переоцінювання однієї із сторін веде до серйозних наслідків у теорії і практиці освіти. Гіпертрофія діяльнісного підходу, його спрощене розуміння призводять до того, що підготовка спеціаліста зводиться до частково-методичних умінь, в той час як сама особистість, її індивідуальне становлення залишається поза спеціальним навчанням. Смысл особистісного підходу полягає в розвитку у майбутнього вчителя рефлексії і саморефлексії, саморегуляції, тобто рефлексивної культури у стосунках зі своїми колегами, однолітками, в розвитку і утвердженні гуманістичних відносин у суспільстві. Для реалізації діяльнісного підходу важливо не тільки організувати діяльність, але зробити її професійно спрямованою, тобто вписати всі види діяльності вчителя в контекст освіти з урахуванням її особливостей, шляхів і умов функціонування. Культура і спілкування як одна із сторін способу життя людини втілюють у собі єдність особистісного і діяльнісного підходів. При визначенні категорії творчості у структурі валеологічної культури важливо мати на увазі ряд концептуальних положень. Творчість у валеологічній діяльності – це вибіркова активність особистості, що відрізняє творчу форму активності від тієї, яка здійснюється за відсутності вибору, за наказом чи розпорядженням, тобто примусово. Будучи вищою формою розвитку спрямованості особистості, свобода характеризується певним рівнем самосвідомості, робить людину

відповідальною за прийняття вибору як перед самою собою, так і перед суспільством.

Зміна пріоритетів, з метою підготовки спеціаліста, від озброєння його необхідною сукупністю валеологічних знань і вмінь до розвитку творчих здібностей і обдарованості, неординарного мислення на основі єдності соціально-морального, загальнокультурного і валеологічного розвитку особистості, відмова від стандартизації і універсальності навчально-виховного процесу неминуче ведуть до відкритості, варіативності і динамічності у змісті, формах і методах роботи у відповідності до вимог сьогодення і перспектив на майбутнє.

Здійснення переходу від масового навчання до індивідуального підходу, розвиток творчих здібностей на основі посилення ролі самостійної роботи, запровадження активних форм і методів, моделювання валеологічних ситуацій природно створюють передумови для творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя, для проявів здібностей, інтелектуальних можливостей. Спрямованість творчої самореалізації визначається як зовнішніми детермінантами, так і внутрішніми потребами особисті, спонукаючи, таким чином, її до валеологічного самовдосконалення. Творча самореалізація як вільна діяльність залежить від ряду обставин, насамперед, від ступеня особистісності суспільних цілей; емоційно-ціннісного ставлення до них, взаємозв'язків самопізнання і самооцінки, самодіяльності і самоутвердження як відносно самостійних етапів самореалізації; різноманіття видів валеологічної культури, їх гармонійної єдності.

Згадана тенденція знаходить практичне втілення у реалізації таких принципів, як принципу індивідуалізації і диференціації формування валеологічної культури; професійної спрямованості цілісного валеологічного процесу; єдності валеологічної і педагогічної діяльності.

Зафіксовані нами значення окремих характеристик розвитку валеологічної системи освіти, діяльності її суб'єктів дозволили виділити тенденцію процесу валеологічного становлення особистості, що відображає об'єднання зусиль індивіда в рефлексивному і професійному середовищі. Тенденція до змінювання проявляється більш активно на особистісному рівні, ніж на професійному. Валеологізація свідомості, світосприйняття, як правило, відбувається швидшими темпами, ніж професіоналізація. Все вищесказане дозволяє

проаналізувати динаміку валеологічної освіти як фактора розвитку особистості вчителя і обґрунтувати основні концептуальні положення.

Поняття становлення отримало найбільший розвиток у філософській літературі, зокрема у працях А. Арнольдова, Є.К. Бистрицького [4] та ін. Наше завдання полягало в емпіричному вивченні цього явища з метою виявлення тих процесів і протиріч, які формують валеологічну культуру вчителя, визначають її динаміку розвитку і формують рефлексію.

Становлення (відносно до особистості) визначається нами як інтелектуальний процес гармонізації людини з самою собою, довкіллям, природою і соціумом, з наступною адаптацією в діяльності. У ході цього процесу нове явище із гіпотетичних посилянь перетворюється в реальну можливість і реалізується в дійсності. Ця тенденція валеологічної діяльності має підґрунтя у вітчизняній і зарубіжній науково-валеологічній спадщині. Багатий досвід народу виявився непотрібним, не включеним в валеологічний простір життя. Звернення до вітчизняного і зарубіжного досвіду підтверджує факт наступності і неперервності в розвитку валеологічної культури, залежність рівня валеологічної культури від загальної культури нації і всього суспільства. Вона знаходить свої прояви в реалізації принципів неперервності і наступності в дослідженні, у принципі цілепокладання підходу в інноваційній валеологічній діяльності.

Практична реалізація формування валеологічної культури зі всією ймовірністю виявляє риси ще однієї тенденції – тенденції екзистенціальної спрямованості в культурно-комунікативній валеологічній діяльності.

Міжпредметність – давнє явище, але у нашому випадку воно припускає синтез на рівні виокремлення екзистенціальних проблем. Складність полягає у тому, що педагогічну валеологію приватизують люди, які досить далекі від практики школи, але з науковими ступенями, тому їхня точка зору може бути не завжди об'єктивною. В умовах, коли наука тільки складається, широкий роздріб наукового осмислення проблеми може мати подвійну роль, тому необхідний аналіз практичної діяльності нової науки в школах і вищих навчальних закладах. Аналіз досвіду може дати відповідь на велику кількість питань, які поки що вирішуються інтуїтивно, що і призводить до методу спроб і помилок.

Формування екзистенціальних напрямів у системі валеологічної освіти і виховання активно змінює свідомість і особистісні орієнтації

майбутнього вчителя. Він розуміє, що в традиційній педагогічній діяльності не вдається здійснити ряд дій, що дозволяють повноцінно використовувати навчально-виховний процес для формування валеологічної культури учнів.

Наші дослідження показують, що валеологічна освіта і виховання формують нові риси професійної діяльності, ініціюючи педагогічні зміни. Тенденція екзистенціальної спрямованості особистості в культурно-комунікативній діяльності пов'язана із врахуванням принципу системної взаємодії загальної і валеологічної культури та принципу валеологічного самовдосконалення.

Таким чином, тенденції і принципи взаємопов'язані, взаємопідпорядковані, вони утворюють певну ієрархічну систему, кожен принцип такої системи пов'язаний не тільки із провідними тенденціями, але й з кожним окремо виділеним принципом. В одних випадках ці зв'язки більш міцні і стійкі, в інших – короткочасні, рухливі. Але у своїй єдності вони забезпечують цілісність, динамічність проявів валеологічної культури. Теоретичний аналіз і осмислення системи домінуючих тенденцій і принципів дозволяють визначити стратегію і тактику формування валеологічної культури, реалізувати педагогічні умови формування досліджуваного феномену. Їхній характеристиці, експериментальній перевірці ефективності будуть присвячені наступні параграфи.

У дослідно-експериментальній роботі з формування валеологічної культури вчителя, проведеної зі студентами II-III курсів (45 осіб) перевірялась дієвість розроблених теоретичних положень і ефективність педагогічних впливів, необхідних для отримання результатів та висновків. Вони зіставлялися з рівнем розвитку валеологічної культури в контрольній групі (45 осіб).

У процесі дослідно-експериментальної роботи вирішувалися такі завдання: сформувати систему знань і переконань, що характеризують соціальну значущість феномена валеологічної культури вчителя у структурі його професійної підготовки і мотиваційно-ціннісне ставлення до використання їх у творчій валеологічній діяльності в шкільному соціумі; інтегрувати психолого-педагогічну підготовку в процесі формування валеологічної культури вчителя; формувати системи операційних умінь, що забезпечують технічно вивірені і розв'язання типових і оригінальних завдань у валеологічній діяльності вчителя, спрямованих на збереження і зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я суб'єктів валеологічної культури;

формувати здібності до валеологічного мислення, що характеризує творче засвоєння майбутнім вчителем цінностей валеологічної культури і діяльності; формувати якості і властивості особистості, необхідні вчителю для валеологічної діяльності, а також досвід валеологічної діяльності і передачу його іншим її суб'єктам.

Заняття з валеології передбачають проведення практичних робіт, семінарів, екскурсій, бесід, конференцій, диспутів тощо.

При вивченні окремих тем доцільно залучати до співпраці лікарів, працівників правоохоронних органів, батьків, ділити хлопців та дівчат на окремі групи. Критерієм оцінювання підготовки учнів є рівень оволодіння ними знаннями, уміннями та навичками поведінки, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я. Особливо важливим є вміння учнів самостійно робити аналіз та узагальнення інформації, що стосується здорового способу життя, позитивно розв'язувати конфліктні ситуації тощо.

Зміст валеологічної освіти найбільш широко відображено в інтегративній взаємодії курсів «Теорія і методика фізичного виховання», «Основи валеології», «Теорія і методика формування знань дітей про здоровий спосіб життя», «Основи здоров'я», тощо.

Оздоровлення нашого суспільства передбачає усвідомлення великої ролі освіти в утвердженні самооцінки людської особистості, пріоритету загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим серед багатьох проблем сучасної педагогічної науки особливої актуальності набуває проблема формування валеологічної культури особистості вчителя як важливої соціально-педагогічної значущості. Від її розв'язання залежить якість підготовки сучасних молодих спеціалістів, розвиток і використання інтелектуального потенціалу суспільства, його здоров'я.

Валеологічна культура характеризує внутрішнє багатство особистості, рівень розвитку її духовних потреб і здібностей; інтенсивність їх проявів у творчій, практичній діяльності. Валеологічна культура – це, насамперед, гармонія культури знань, почуттів, спілкування і творчих дій. Вона може розглядатися як «мета культура» – культура формування культури.

Отже, однією з провідних умов формування валеологічної культури є включення майбутнього вчителя в інноваційну діяльність – процес освоєння, використання, створення і поширення валеологічних нововведень. Для цього повинне бути створене певне інноваційне середовище, яке стимулює індивіда до творчого валеологічного

пошуку, критерієм якого виступають: новизна, оптимальність, висока результативність, можливість творчого використання інновацій у масовому досвіді. Механізмом такого входження є участь майбутнього вчителя у вивченні і узагальненні власного досвіду і досвіду своїх колег, його морально-психологічна підтримка.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К., 1983. – 184с.
2. Алексюк А.М. Модульно-тьюторська освітня технологія навчання в сучасній вищій школі в Україні // Наука і освіта: Зб. наук. праць. – К.: Хрещатик, 1997. – С. 22 – 228.
3. Андрущенко В.П. Вища освіта в Україні на шляху радикальних змін // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції і перспективи розвитку. Нова парадигма вищої освіти: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 квітня 1998 р. – К., 1998. – Ч.1. – С. 6-7.
4. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: МГИК, 1992. – 240 с.
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976.
6. Барабанщиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. – М.: ВПА, 1985. – 173 с.
7. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Вища школа, 1997. – 153 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
9. Біда О. Особистісно орієнтоване навчання і виховання – основа підготовки майбутнього класовода // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 8-10.
10. Бойченко Т.Є. Неперервна валеологічна освіта в Україні: особливості та методологічні засади формування // Формування, збереження, зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. з валеології. – 22-24 жовтня 1996 р., м. Дніпропетровськ. – К., 1997. – С. 46-51.

11. Бойченко Т.Є. Структура змісту інтегративного курсу // Валеологія – наука про здоровий спосіб життя: Інформ.-метод. зб. – Вип.1. – К., 1996. – С.19-20.
12. Бондаревич І. М. Психосоматичний аспект філософського діалогу / І. М. Бондаревич // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2008. – Вип. 37. – С. 194–202.
13. Валецька Р.О. Основи валеології. Підруч. — Луцьк: Волинська книга, 2007. – 348 с.
14. Виленський М.Я., Черняев В.В. Гуманитарные ориентиры физической культуры в подготовке специалистов // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3. – С.14-18.
15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К., Либідь, 1997. – 376 с.
16. Гордин Л. Ю., Лихачев Б. Г., Коротаев В. М. Методы педагогического воздействия. – М. : Педагогика, 1980. – 256 с.
17. Грибан В. Г. Валеологія : Підручник. – К. : Центр учбової літератури, 2008.
18. Грибан В. Г. Валеологія. Навч. пос. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 256 с.
19. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.
20. Зайцев Г. К. Валеологические проблемы педагогической деятельности // Валеологія. – 1997. – № 2. – С. 18.
21. Зоц О. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в особистісно-орієнтованій освітянській системі // Педагогічна газета. – 2001. – № 8. – С. 5.
22. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І. А.Зязюна. – К. : Видавництво “Віпол”, 2000. – С.11-58.
23. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс] / М. С. Каган. – Режим доступа : <http://anthropology.ru>.
24. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти / Автореферат дис....канд. пед. наук. – К., 2001. – 19 с.

25. Козлова Л. Д. Концепция формирования валеологической культуры в техническом университете // Валеология. – 2002. – № 4. – С. 66-69.

26. Краснов В. П., Присяжнюк С. І., Раєвський Р. Т. Основи оздоровчого тренування. Метод. рекомендації для проведення практичних занять з фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення. – К. : Аграрна освіта, 2005. – 56 с.

27. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования. – М. , 2001. – 272 с.

28. Маджуга А. Г. Формирование валеологической культуры в контексте совместно-диалогической здравотворческой деятельности субъектов образовательного процесса // Валеология. – 2003. – № 1. – С. 58-61.

29. Методичні рекомендації щодо проведення першого уроку 2 вересня 2002 /03 навчального року “Здоров’я дітей – здоров’я нації” у загальноосвітніх та професійно – технічних навчальних закладах України. – Наказ. – Інформаційний зб. МОН України, 2002, № 15 – 16, К. : “Педагогічна преса”, – 24 с.

30. Миколаєв Н. Є. Наша доктрина здорового образа жизни // Школа духовності. – 2001. – № 2. – С. 29-36.

31. Міхеєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі: – Автореферат дис... канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса , 2004. – 20 с.

32. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

33. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. – К. : Просвіта, 2000. – 368с.

34. Організація і проведення практичних занять з фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення в умовах природного середовища. Метод. реком. / уклад. С. І. Присяжнюк, О. В. Довгич, А. В. Домашенко, Н. І. Міцкевич. – К. : НУХТ, 2005. – 49 с.

35. Песталоцци И. Г. Отрывок из истории низов человечества / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 281–282.

36. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад” / Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Київ, 2003. – 20 с.

37. Піхуля І. В. Формування здорового способу життя // Українська школа. – 2003. – № 12. – С. 24-25.
38. Плахотнік О. В., Безносюк О. О. Професійна підготовка педагогів-геоекологів : Навчально-методичний посібник. – К. : ЕксОб, 2001. – 248 с.
39. Пономарьов О. С. Невідкладність проблем формування завдань професійної культури сучасних фахівців // Педагогіка і психологія, 2003. – № 3. – С. 88-92.
40. Приходьмо В. В., Кузьмінський В. П. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я : Навч. пос. – Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2004. – 230 с.
41. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І. А.Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 176-203.
42. Сисоєва С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології : метод проектів // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2002. – № 1. – С. 73-80.
43. Ушинський К. Д. Про початкове викладання російської мови / К. Д. Ушинський : У 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 2. – С. 217–231.
44. Ушинський К. Д. Твори в 6-ти т. / К. Д. Ушинский. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 5 – 432 с.
45. Федій О. А. Естетотерапія : [навчальний посібник] / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
46. Федій О. А. Функціонально-процесуальні засади естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога / О. А. Федій // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – №1 (11) – С. 380–389.
47. Федоренко І. Т. Підготовка учаснихся к усвоєнію знаній / І. Т. Федоренко. – К. : Рад. школа, 1980. – 94 с.
48. Федь А. М. Естетичний світ педагога : [монографія] / А. М. Федь. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2005. – 300 с.
49. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

РОЗДІЛ 3.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є пошук ефективних шляхів включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище, їхню соціалізацію, провідні механізми яких забезпечує мовленнєва діяльність.

Державні програми «Освіта» (Україна XXI століття), «Діти України», Національна стратегія розвитку освіти України у 2013-2021 роках, Закон України «Про дошкільну освіту», «Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р.», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, 2006, зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення. Орієнтація дошкільної освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку дітей вимагає урахування особливостей соціалізації на різних етапах дошкільного дитинства. У зв'язку з цим дошкільному навчальному закладу відводиться особлива роль – стати провідною соціальною інституцією соціалізації, що забезпечує створення відповідної педагогічної допомоги дітям дошкільного віку у процесі соціалізації, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довіллі.

Проведений аналіз наукової, навчальної та методичної літератури, а також отримані результати констатувального етапу дослідження дали змогу визначити основні теоретико-методологічні засади для визначення педагогічних умов соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Поняття “педагогічні умови” розглядається в працях багатьох учених-педагогів, а саме: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, І. Лернера, В.Максимова, Ю.Сокольникова та ін. Ю. Бабанський під

педагогічними умовами розуміє обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і навчання) представлені у взаємодії та дають можливість викладачеві плідно викладати і керувати навчальним процесом, а учню – успішно вчитися [4]. І. Лернер визначає педагогічні умови як чинники, що забезпечують успішне навчання [30]. В. Максимов розглядає дане поняття як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [33].

Отже, педагогічні умови – це цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу. До педагогічних умов відносять ті, що створюються в освітньому просторі. Реалізація педагогічних умов забезпечує найефективніше протікання педагогічних процесів.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що педагогічними умовами прийнято вважати зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток певного процесу [22]. Науковці розрізняють необхідні та достатні умови. Необхідні умови наявні тоді, коли виникає якась дія. Достатні умови викликають дану дію.

Вчені виокремили основні умови, що сприяють успішній соціалізації дошкільника:

- сприятлива соціальна ситуація розвитку;
- участь дорослих через досягнення взаємодії процесу соціально-педагогічної діяльності дошкільного навчального закладу та процесу соціалізації дитини в сім'ї;
- організація повноцінної діяльності та спілкування як провідних форм розвитку і взаємодії з навколишнім світом.

У процесі соціалізації дитини-дошкільника у дотриманні та виконанні цих умов виокремлюються такі ознаки, як:

- самостійність. Отримуючи нові знання, дитина вміє осмислити, проаналізувати, оволодіти ними;
- самоорганізація. Даним терміном позначають вміння дитини без постійного зовнішнього контролю, допомоги та стимуляції з боку дорослих організувати і проводити свою діяльність. Як правило, самоорганізація дитини проявляється в старшому дошкільному віці. У

старших дошкільників формується вміння сприймати завдання, планувати свою діяльність, самостійно її контролювати та оцінювати;

- колективна взаємодія. Для повноцінного розвитку особистості не достатньо лише спілкування дитини з дорослими. Їй необхідний контакт з дітьми різного віку. Саме це забезпечує дитині широку соціальну практику.

Беручи до уваги показники соціалізації дошкільника та особливості соціалізації старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення ми мали на меті проаналізувати, узагальнити та виокремити педагогічні умови, за яких процес соціалізації таких дітей відбуватиметься найбільш ефективно. На основі аналізу нами були визначені такі педагогічні умови, як:

- організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально-розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу;

- розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності;

- створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Розглянемо докладніше кожен з педагогічних умов.

Організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально-розвитковому середовищі дошкільного навчального закладу

Взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок [51].

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. Проаналізована наукова та методична література (філософська, педагогічна, психологічна та соціологічна), дає підстави стверджувати, що поняття «взаємодія» застосовується різними науками, але трактується ними як полісемічне поняття, яке різниться в залежності від аспекту і мети, що ставиться в дослідженні [8; 21].

У нашому дослідженні «взаємодія» розглядається як спільна діяльність кількох суб'єктів, що перебувають в одному соціальному середовищі, при якій результат дії одного з них впливає на інші, що змінює їхню динамічну поведінку.

Дитина опановує навколишній світ, набуває досвіду суспільної поведінки саме через взаємодію, яка починається з самого раннього

дитинства у сім'ї та набирає обертів у дошкільному навчальному закладі.

О.Усова визначила взаємодію дітей трьох рівнів:

1-й рівень – «Ігри поруч», в яких дитина виявляє інтерес до гри однолітка, хоча зосереджена в основному на своїй ігровій діяльності і дотримується «дисципліни відстані» (характерно для дітей раннього і молодшого дошкільного віку).

2-й рівень – взаємодія, що спонукає дітей до спілкування, встановлення певних стосунків одне з одним (спочатку діти об'єднуються на основі механічної взаємодії – за місцем гри, за привабливістю дії тощо, потім з'являється взаємодія на основі інтересу до змісту гри).

3-й рівень – взаємодія, що характеризується об'єднанням дітей на основі інтересу і симпатії один до одного [57].

Такі науковці, як М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломінський пропонують іншу структуру міжособистісної взаємодії:

1. Певні спонукання (інтерес, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо).

2. Певна поведінка (мова, дії, жести, міміка і тощо).

3. Емоції і почуття (задоволення від спілкування, симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани та ін.).

4. Пізнання (сприймання іншого, мислення, уява, уявлення).

5. Саморегуляція, воля (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту, надання допомоги іншим у складній ситуації тощо) [34].

У дошкільному віці у дитини формуються навички поведінки, які допомагають регулювати стосунки з оточуючими. Уміння спілкуватися, підтримувати дружні взаємини та взаємодіяти, співпрацювати й співіснувати з людьми – це необхідні складові повноцінно розвиненої і самореалізованої особистості, це запорука успішного психічного здоров'я дитини.

Я. Коломінський зазначає, що саме в дошкільному віці утворюється поняття добрих почуттів до інших людей. Міжособистісне сприймання та розуміння найбільш ефективно розвивається у взаємодії однолітків один з одним, що формує такі особистісні позитивні якості, як: співчуття, прагнення до надання допомоги, дружня підтримка, вміння розділити радість, почуття справедливості, чесність, порядність, а також якість, що забезпечує здатність до самопізнання та самоорієнтування.

З трьох років у дитини виникає потреба у спілкуванні один з одним, тобто дитина прагне взаємодіяти. За дослідженнями Л.Шипіциної, ранні форми спілкування багато в чому визначають їх подальший розвиток і впливають на особистість людини, на її ставлення до людей, які її оточують, до себе, до світу. Якщо у дитини недостатньо сформована здатність до спілкування в дитинстві, то надалі у неї можуть виникнути міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, які негативно впливають на соціальний розвиток особистості та на процес соціалізованості дитини в цілому.

Процес становлення та розвитку особистості дитини В. Мухіна описує через механізми ідентифікації, тобто через відокремлення себе від оточення, що дозволяє визначити свою роль у взаєминах з однолітками у старшому дошкільному віці. У цьому віці у дітей вперше складається громадська думка і виникає явище конформності: діти починають прислухатися до думки однолітка і підкорюватися думці більшості. Дошкільники порівнюють себе з однолітками, починають виділяти себе, свою позицію, що відрізняється від позиції інших дітей. В багатьох дослідженнях відзначається, що до старшого дошкільного віку складаються стійкі способи ставлення дітей один до одного. Так, Є. Субботинський вважає, що взаємини дошкільників з однолітками характеризуються в одних дітей імпульсивністю і безпосередністю, а в інших – інертністю та стереотипністю [45].

Т. Сенько у своїх методичних рекомендаціях розробив метод спостереження за взаємодією дітей, в основу якої було покладено парні характеристики ставлення людини до людини: домінування-підпорядкування; позитивність-негативність. Характеристики домінування-підпорядкування фігурують в двох варіантах: сильне домінування – сильне підпорядкування; слабе домінування – слабе підпорядкування. Поєднуючи ці характеристики, дослідник виділяє шістнадцять форм взаємодії з оточуючими, які виявляються в різних видах активності: керує, допомагає, підпорядковується, довіряється, спрямовує, хвалить, погоджується, надихається, змушує, нападає, поступається, терпить, наказує, лає, слухається, переживає.

Спостереження за взаємодією дітей дає підстави визначити, які мотиви для них найбільш характерні. Одні діти постійно змагаються з однолітками, намагаючись бути першими – у них переважає егоїстична мотивація. Інші намагаються всім допомогти, для них головне – інтереси групи, загальна гра. Це діти з альтруїстичною

мотивацією. Для третіх важливим є кожне зауваження, кожна вимога дорослого, який виступає в ролі вчителя – у них сильним виявляється мотив досягнення успіху [52].

Особливе місце у взаємодії займає наслідування. Діти ніби «заражають» один одного загальними рухами, загальним настроєм і через це відчують єдність. Наслідуючи однолітка, дитина привертає до себе його увагу і завойовує прихильність. У таких наслідувальних діях діти не обмежуються ніякими нормами; вони приймають химерні пози, перекидаються, кривляються, верещать, регочуть, стрибають від захвату. Причому всі ці наслідувальні дії супроводжуються надзвичайно яскравими емоціями. Така взаємодія дає дитині відчуття своєї подібності з іншою, рівною їй істотою, яка викликає бурхливу радість. Емоційно-практична взаємодія, що протікає у вільній, нічим не регламентованій формі, створює оптимальні умови для усвідомлення і пізнання самого себе. Віддзеркалюючись в інших, діти краще виділяють самих себе, отримують наочне підтвердження своєї активності і унікальності. Отримуючи від однолітка відповідну реакцію і підтримку, дитина реалізовує свою самобутність, що стимулює її ініціативність в подальшому [52].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення процес взаємодії один з одним проходить дещо інакше, ніж у цілком здорових дітей. Як правило, таких дітей зараховують до логопедичних груп на два роки перед школою. Таким чином, перед ними постає складне завдання опанувати новим, чужим простором і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов проходить не завжди благополучно, часто супроводжується хворобами дітей. Процес адаптації до дошкільного закладу або до нової групи у дітей проходить по різному. У деяких дітей спостерігаються ознаки порушення адаптивної функції, які мають місце не тільки в період звикання до нових умов і без адекватного педагогічного втручання зберігаються тривалий час, але й у цілому властиві дітям із порушеннями мовлення у силу особливостей їхнього психофізичного розвитку.

Звикання до нового оточення, входження в колектив однолітків, встановлення контакту з новими дорослими – все це сполучено з емоційною напругою, необхідністю проявляти самоствердуючі способи поведінки, встановлювати комунікативний контакт. Відомо, що й дефект розвитку найбільше гостро проявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності. Сама ситуація жадає від дитини із загальним недорозвиненням мовлення мобілізації всіх її адаптаційних

можливостей, розкриває та загострює труднощі, які стосуються її емоційно-особистісної та комунікативної сфер. Разом з тим вона є й своєрідним стимулом до освоєння дитиною способів орієнтації в новій ситуації, прояву її якостей і здібностей. І тут багато чого залежить від організації взаємодії дорослого з дитиною, здатності встановити контакт, знайти загальний психологічний простір спілкування, у тому числі комфортну дистанцію спілкування. Першорядним завданням, що повинне вирішувати педагоги спеціального дошкільного навчального закладу, є створення в дитячому колективі сприятливого мікроклімату.

Специфіка педагогічної взаємодії з дитиною із загальним недорозвиненням мовлення обумовлена, по-перше, необхідністю включення її в різні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, грі, практичній діяльності та тим самим підтримки єдності зміни трьох сутнісних сфер особистості (діяльності, спілкування, самопізнання) та розширення кола взаємодії з однолітками; по-друге, необхідністю реалізації вище названих завдань у єдності із цілеспрямованою систематичною роботою з розвитку індивідуальних мовленнєвих здібностей і навичок мовленнєвого спілкування.

Як свідчать дослідження Л. Волкова (Л. Шипіцина), діти з порушенням мовлення, на відміну від ровесників з типовим розвитком, тривалий час є більш залежними від дорослих, для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки (часто не можуть пояснити власних вчинків). У переважній більшості дітей домінують негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів. На початку навчання в групі діти не можуть обґрунтувати, чому вони симпатизують тій або іншій дитині. Для дітей провідним чинником формування критеріїв позитивної або негативної оцінки один одним є вимоги, що висуває педагог у процесі навчально-виховної роботи, його оцінювання діяльності дитини.

Вихователь виступає організатором педагогічних ситуацій, у тому числі мовленнєвих, коли дитині приділяється активна роль, дорослий займає позицію «разом» з дитиною, вони партнери по пізнанню. При цьому особлива увага звертається на формування у дитини впевненості у своїх можливостях, прагнення до досягнення мети і задоволення від досягнутого результату, уміння адекватно оцінити свої дії, що стосуються як безпосередньо мовленнєвої, так і інших видів діяльності.

Дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення, які навчаються та виховуються в групі однолітків із таким самим

діагнозом та часто такими ж проблемами у всіх сферах життя, як правило, немає на кого рівнятися та бачити позитивний приклад спілкування. Як уже зазначалося вище, дитина дошкільного віку порівнює себе, свою поведінку та дії з однолітками, яких бачить кожного дня, аналізує і таким чином в неї формується оцінка про себе та оточуючих.

Проводячи багато часу у спеціальних дошкільних закладах, перебуваючи у логопедичних групах діти не мають можливості тісно та постійно спілкуватися зі своїми однолітками з типовим розвитком мовлення. Зважаючи на це вихователі повинні забезпечити взаємодію дітей із загальним недорозвиненням мовлення із дітьми з типовим розвитком мовлення у єдиному середовищі комбінованого дошкільного навчального закладу.

Спілкуючись, діти із загальним недорозвиненням мовлення порівнюють себе із однолітками без порушень мовлення, адекватно оцінюють як себе, так і своїх товаришів, аналізують свою поведінку по відношенню до інших, копіюють стилі спілкування. Унаслідок цього нормалізується самооцінка та взаємооцінка, реакція на мовленнєвий дефект дітей.

Така взаємодія дає можливість дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення безпосередньо оволодіти тими навичками спілкування та співпраці, які допоможуть їм краще соціалізуватися.

Розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності.

Корекція загального недорозвинення мовлення – це складний, поетапний і довготривалий процес, ефективність якого залежить від комплексної взаємодії спеціалістів, поєднання різних підходів до подолання цієї патології. Велику увагу вивченню цього питання приділяли такі відомі вчені, як Г.Волкова, Н. Олександрова, Л. Виготський, М. Хватцев, Т.Філічева, Т.Власова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Розроблена “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” визначає принципи проектування змісту навчання, мінімальний обсяг знань, умінь і навичок відповідно загальноосвітнім та корекційно-компенсаторним галузям навчання. Визначається зміст корекційного навчання для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, дається характеристика порушення, різні варіанти та орієнтовні напрями корекційного навчання.

Аналізуючи Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, слід зазначити, що в ній визначені основні завдання, які передбачають корекцію провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовку дітей до навчання у школі. Ці завдання розроблені для спеціальних дошкільних навчальних закладів і логопедичних груп при масових дошкільних дитячих закладах. Вчені Р.Лалаєва, Є.Соботович, Т.Ушакова, Т. Філічева, Г.Чірка, О.Шахнарович та ін. вважають, що особливої значущості набувають питання використання нових підходів до корекції та попередження ЗНМ з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми, нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Отже, Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти”, “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” наголошують на обов’язковій логопедичній допомозі дітям із ЗНМ відповідно існуючих законодавчо-нормативних документів.

Логопедична робота повинна відбуватися на основі Програм навчання і виховання дітей дошкільного віку “Малятко”, “Дитина в дошкільні роки”, “Дитина і довкілля” для масових дошкільних закладів, а також спеціальних програм типових та авторських корекційно-розвиваючого навчання для дітей з порушеннями мовлення.

Програми навчання та виховання дітей дошкільного віку є науково-методичною основою організації корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах спеціального дошкільного навчального закладу й розраховані на логопедів цих закладів та надають педагогам можливість більш гнучко підійти до організації корекційної роботи у підгрупах і на індивідуальних заняттях з дітьми, реалізувати циклічність у вивченні матеріалу.

Провідним завданням корекційно-розвивальної роботи в спеціальному дошкільному навчальному закладі є формування, корекція та розвиток мовлення (в тому числі й комунікативного), психічної й емоційно-вольової сфери дітей із мовленнєвими порушеннями [46].

У процесі аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення

було з'ясовано, що ці діти не можуть повноцінно оволодівати навчальним матеріалом на заняттях, адже у них страждає не тільки мовлення, а й порушене вербальне мислення, увага, пам'ять, вони швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності [17; 18; 38; 53; 61]. У той же час, отримуючи в грі завдання, дошкільник виконує його не лише жестом, рухом, але й словом. Він повторює за дорослим та намагається, щоб його дії були якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

Гра є провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання та навчання. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання.

Гра – це обов'язкова умова успішного розвитку та саморозвитку, це закладений в дитині самою природою принцип осягнення себе та оточуючого світу.

В ігрових ситуаціях діти сприймають нове більш природно, ніж під час серйозних обговорень або завдань. Ігри допомагають дітям розкритися та відчувати себе комфортно. Ці фактори є дуже важливими для пізнання дитиною нового. Тому вихователь повинен зробити процес гри максимально корисним у засвоєнні дитиною знань. Дитина граючись, може осягнути ті знання, які іншим способом дадуться важко.

Гру за своїм значенням поділяють та класифікують відповідно до поставлених завдань та цілей.

Одна з перших класифікацій гри належить К. Гросу [44], який поділяв ігри на дві групи:

1) експериментальні («ігри звичайних функцій»). До них належать сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі. На думку Гроса, у своїй основі ці ігри мають інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення і визначають зміст ігор;

2) спеціальні («ігри спеціальних функцій»). До цієї групи належать ігри, під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного) часткові здібності, їх

поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються і вдосконалюються.

Відомий німецький психолог Вільям Штерн (1871-1938) класифікував ігри на індивідуальні (за задумом дитини) та соціальні (спільні з іншими). При цьому він спирався на вихідне положення своєї теорії конвергенції про необхідність розвивати внутрішні сили дитини, її здібності й одночасно враховувати вплив середовища, в якому вона перебуває. На його погляд, зовнішній фактор (соціальне оточення) дає лише матеріал для гри, вибір якої дитина здійснює інстинктивно.

Швейцарський психолог Ж. Шаже виокремлював:

- ігри-вправи (виникають у перші місяці життя дитини);
- символічні ігри (найпоширеніші ігри дітей віком від двох до чотирьох років);
- ігри за правилами (ігри дітей від семи до дванадцяти років).

Більш детальну класифікацію ігор запропонувала сучасна американська дослідниця Катрін Гарвей, поділивши їх на:

- ігри з рухами і взаємодією (відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей);
- ігри з предметами (починаються з маніпуляції, далі – практика і тренування до повного вдосконалення);
- мовленнєві ігри (створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту, – пісеньок, лічилок, приказок, жартів тощо);

— ігри із соціальним матеріалом («драматичні» або «тематичні»). Організують їх діти самостійно, розвивають за власним задумом. Як правило, ці ігри мають персонажів двох типів: стереотипних (мама, лікар та ін.) і тих, що змінюються;

- ігри за правилами, заданими дорослими;
- ритуальні ігри (засновані на рухах, ігрових предметах, мові, соціальній умовності).

Сучасна вітчизняна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор:

1. Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

2. Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані).

Окрему групу становлять народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові).

Кожна класифікація є досить умовною і не вичерпує всього різноманіття ігор. Наприклад, творчі ігри теж підпорядковані певним правилам, оскільки без правил неможлива будь-яка спільна діяльність, а ігри за правилами передбачають елементи творчості. У творчій грі їх устанавлюють діти, у рухливих і дидактичних іграх – дорослі, переслідуючи виховну та навчальну мету. У творчих іграх і в іграх за правилами фігурують мета, уявна ситуація, самостійність дій, активна робота уяви, творчість. Різняться ці дві великі групи ігор спрямованістю творчої активності дітей: творчі передбачають реалізацію задуму, розвиток сюжету; ігри за правилами – вирішення завдань і виконання правил [46].

Перехід дітей від одного виду гри до іншого залежить як від віку, так і від індивідуальних уподобань. Уникаючи надмірної регламентації, педагог має сприяти розвитку різних видів ігрової діяльності дошкільнят.

Теоретичний аналіз загальної та спеціальної науково-методичної та психолого-педагогічної літератури, показав наявність значного інтересу дослідників до питань організації занять в ігровій формі, що підвищує якість мовленнєвих комунікацій серед дітей. Педагогічні ідеї таких дослідників, як А.Максакова [32], В.Селіверстова [49], Г.Швайко [62] та ін. знайшли своє логічне продовження у роботах сучасних вчених: Л.Артемової [3], Е.Наумової [37], Н.Васильєвої, Н.Новотворцевої [7].

Питання впровадження ігор на заняттях з розвитку мовлення постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль для зацікавлення дітей на заняттях. Адже коли цікаво, матеріал сприймається активніше й можливе поєднання розвитку інших особливостей дитини.

Але у багатьох дошкільних спеціальних закладах недостатньо привертається увага до вивчення стану ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення. На жаль, і в логопедичних посібниках часто пропонуються ігри, які, хоч і спрямовані на розвиток мовлення, але не враховують вікових особливостей дітей, специфіки окремої мовленнєвої вади; ігри, як правило, маловаріативні й охоплюють тільки одну з ланок корекційної роботи.

Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, професор М.Хватцев [61] підкреслює, що вони сприяють:

- співдружності педагога з дитиною;
- активізації інтересу до мовлення;
- бажанню оволодіти тими чи іншими вміннями та навичками;
- реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок;
- застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Ігри з мовленнєвими завданнями займають провідне місце у навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових груп. Основні види ігор використовуються відповідно до програми під час проведення різних режимних моментів.

У зв'язку з цим основними завданнями гри в логопедичній роботі зі старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення з метою розвитку мовленнєвих комунікацій є:

1. Створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формувати предметно-ігрове середовище.

3. Поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів.

4. Привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість.

5. Збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників.

У корекційно-розвивальній роботі логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами.

У рольових іграх у дітей з'являються елементи задуму, присутній нескладний сюжет, ролі, але все це не досить стійке, і як тільки увага дитини переключилась на щось інше, один задум легко змінюється другим. Рольові ігри молодших дошкільників в основному процесуально-маніпуляційні, а їх зміст пов'язаний майже виключно з особистим досвідом, зі спостереженнями та переживаннями. Вони цікавлять дітей самим процесом дії, а не тим результатом, до якого ця дія має привести. Поява ролі пов'язана зі зміною спрямованості свідомості дошкільника, здатності порівнювати свої дії з діями інших людей. Так поступово відбувається перехід до сюжетно-рольової гри [20].

Творчі ігри роблять заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами, закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду. Постійне розширення знань дітей про навколишній світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

Під час організації творчих ігор педагог заохочує дітей створювати розгорнуті сюжети на побутові теми: “Дитячий садок”, “Ігровий майданчик”, “Сім'я”, “Поліклініка”, “Магазин” тощо, в яких діти набувають досвіду взаємовідносин, необхідних для життя в колективі, засвоюють прості етичні норми, таким чином соціалізуючись.

Важливими для занять є дидактичні ігри саме тому, що завдання дітям ставляться в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання, оволодівають навичками дій з певними предметами, вчаться культурі спілкування один з одним. Дидактична гра має на меті навчити дитину чомусь новому або закріпити в ній ті чи інші знання, сформувати навички орієнтації в навколишній дійсності.

Ще одним із важливих видів гри, є рухливі ігри, які мають важливе значення у роботі з дитиною з порушеннями у мовленні, оскільки у таких дітей спостерігається уповільненість, неточність рухів рук, порушення динамічної та статичної рівноваги. Рухливі ігри, нормалізуючи моторну функцію, допомагають вирішити ряд інших корекційно-виховних завдань: підвищують активність, розвивають

наслідуваність, формуючи ігрові навички, удосконалюють просодичні компоненти мовлення, заохочують творчу активність дітей. Вони допомагають успішному формуванню мовлення, сприяють розвитку почуття ритму, гармонічності рухів, позитивно впливають на психічний стан дітей. Рухливі ігри дітей із загальним недорозвиненням мовлення в основному мають наслідувальний характер. Але перекладаючи кубики, перебігаючи через майданчик, стрибаючи з обруча в обруч, швидко орієнтуючись у просторі, часі, піднімаючи прапорець певного кольору і переносячи його в інше місце майданчика, кидаючи і ловлячи м'яч, діти привчаються володіти не тільки своїми рухами, тілом, а й краще розуміти та виконувати мовленнєві завдання педагога, що є дуже важливим як для мовленнєвого, так і соціального розвитку дітей.

Отже, формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості.

Створення мовленнєво-стимулювального простору групи для забезпечення соціального досвіду старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення

На сьогоднішній день увага вчених-педагогів спрямована на низьку мовленнєву активність і недостатню мотивацію мовленнєвого спілкування дітей з порушеннями мовлення, труднощі адекватного використання освоєних різних форм співпраці у різних ситуаціях, недостатня або перебільшена критичність та самокритичність. Виходячи із цього особливого значення надається конструюванню особливого дієвого суб'єкт-суб'єктного простору життєдіяльності дітей для забезпечення соціального досвіду.

Соціальний досвід – це сукупність практично набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок у процесі їх взаємодії, які слугують основою для практичного життя цих суб'єктів.

Уперше це поняття було застосовано Ж.-Ж. Руссо, як «життєвий досвід». У своїх працях він пов'язує особистий досвід дитини з досвідом людства, вираженим у науці [48]. Він стверджував, що «...існує три вихователі людини: природа, люди, що допомагають розгорнутися й дозріти у внутрішній природі, і власний досвід, як доповнення перших і живильник волі» [48].

Соціальний досвід дитина набуває в процесі взаємодії з іншими дітьми та дорослими. На соціальний досвід впливають не тільки умови, в яких перебуває дитина (сім'я, дошкільний заклад), але й її

особистісні особливості. Соціальний досвід у дитини формується стихійно, оскільки вона з перших кроків своє індивідуальне життя вибудовує у суспільно-історичному світі. Дитина не просто дозволяє впливати на себе довкіллю, а включається у спільну діяльність, в якій засвоюється спільна діяльність.

Головною проблемою на шляху до оволодіння соціальним досвідом для дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення є саме спілкування. Оскільки діти мають труднощі у комунікативній сфері, малоактивні, нетовариські, і більшість часу проводять наодинці – педагоги зіштовхуються із такою проблемою, як гальмування та порушення їхньої соціалізації. Вирішенням цієї проблеми є створення стимулюючого простору для активізації мовлення дітей у середині групи спеціального або комбінованого дошкільного навчального закладу.

Формування позитивного ставлення один до одного є одним із кроків до створення середовища, в якому дитині буде комфортно знаходитися та взаємодіяти з однолітками. Ще одним важливим кроком є створення умов, в яких дитина-дошкільник може вчитися будувати рівноправні стосунки з оточуючими ототожнюючи себе з ними. Насамперед потрібно навчити дитину адекватно застосовувати в процесі гри та інших режимних моментах форми співпраці та взаємодії. Дотримання цих кроків сприяє стимулюванню дитини до спілкування та співпраці з оточуючими.

Розвиток та стимулювання мовлення – це найскладніші моменти у вихованні дошкільників. І проводити їх потрібно постійно, в усіх видах діяльності, протягом усього педагогічного процесу. Це вимагає від вихователя величезних знань, умінь, зусиль, терпіння. Крім того варто завжди враховувати індивідуальні особливості кожної дитини і розвивати їх залежно від його здібностей, що особливо проявляється у дітей із порушенням мовлення.

Отже, виходячи з вище зазначеного, ми передбачаємо, що визначені нами педагогічні умови позитивно вплинуть на підвищення рівня соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в спеціальних та комбінованих дошкільних навчальних закладах.

3.2. Реалізація педагогічних умов, що сприяють успішній соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення

Експериментальне впровадження та перевірка ефективності педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення проведено на базі дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу № 12 «Золота рибка» (м. Умань), дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу № 25 «Ягідка» (м. Умань), дошкільного навчального закладу (ясла-садок) спеціального типу № 31 «Калинка» (м. Черкаси), дошкільного навчального закладу (дитячий садок) спеціального типу № 35 «Горобинка» (м. Черкаси), дошкільного навчального закладу комбінованого типу № 1 «Золота рибка» (м. Южне).

До формувального експерименту було залучено 125 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. З них 67 дітей експериментальної (ЕГ) та 58 дітей контрольної груп (КГ).

Головною метою формувального етапу експерименту стала розробка та апробація педагогічних умов, що сприяють ефективній соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в логопедичних групах дошкільних навчальних закладів.

Відповідно до мети було визначено такі завдання формувального етапу дослідження:

1. Визначити та обґрунтувати педагогічні умові соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах.

2. Апробувати розроблені педагогічні умови соціалізації у навчально-виховному процесі дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

3. Перевірити ефективність запропонованих формувальним дослідженням педагогічних умов соціалізації.

До початку формувального етапу дослідження для підтвердження результативності констатувального етапу експерименту з визначення вихідного рівня соціалізації дітей була проведена діагностика за виділеними нами раніше компонентами (емоційно-почуттєвий, рефлексивно-оцінний та соціально-комунікативний).

Експериментальна робота проводилася в чотири етапи. На кожному з трьох етапів реалізовувалася одна із педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням

мовлення. На четвертому етапі був проведений контрольний зріз для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов.

Також до початку формувального дослідження була здійснена підготовча робота, яка полягала в ознайомленні педагогічного колективу на педагогічній раді та батьків на батьківських зборах з результатами констатувального дослідження, планом і напрямками експериментальної роботи.

Метою першого етапу було формування інтересу та вміння будувати конструктивні стосунки та гармонійні взаємини дітей із загальним недорозвиненням мовлення як у середині групи, так і за її межами.

Завдання цього етапу полягали у:

- формуванні емоційно–почуттєвої сфери дошкільників;
- навчанні виявляти соціально-емоційну потребу в спілкуванні;
- формуванні вміння адекватно оцінювати себе та товаришів.

На даному етапі реалізовувалася наступна, визначена дослідженням педагогічна умова: організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально-розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу.

Завдання першого етапу були спрямовані на усвідомлення дитиною власних емоцій та почуттів, стимулювання інтересу до почуттів однолітків та потреби у спілкуванні з ними. Діти вчилися адекватно оцінювати ситуації та справлятися зі своїми емоціями. Реалізація завдання даного етапу проводилася через: дидактичні ігри, ігри та вправи, які стимулювали досліджуваних до вияву різних емоцій, вміння правильно розпізнавати та відтворювати почуття (як свої, так і однолітків).

Головним було вироблення навичок взаємодії, розпізнавання та коректного вираження дітьми окремих складових емоційно-почуттєвої сфери. Насамперед, ми прагнули навчити дітей виражати різні емоції. Їх засвоєння і разом з тим усвідомлення способів їх адекватного вияву, що дозволять дітям засвоїти і адекватні способи привертання уваги до себе. З цією метою було застосовано елементи психологічного тренінгу, зміст якого відбивав різні життєві та казкові ситуації, де увага концентрувалася на окремих аспектах почуттєвих станів. Ігри проводилися під час ранкового прийому, на прогулянці.

Взаємини з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Практично в будь-якому організованому дитячому колективі існує певне поєднання двох

факторів – це потреби дітей в спілкуванні та завдання, поставлені перед цим колективом. Однак найбільш широкі можливості їх взаємодії створюються в умовах сформованого дитячого колективу. Активно включаючи дітей у вирішення соціально важливих завдань, такий колектив забезпечує різноманітні форми спілкування, зумовлює можливості розвитку індивіда як особистості. Психолого-педагогічна задача при цьому полягає в тому, щоб дитячий колектив не сприймався лише як форма доцільності, необхідно, щоб в очах дітей виховна функція колективу відступала на другий план перед його соціально корисною функцією.

Для виявлення у дітей соціально-емоційної потреби у спілкуванні з однолітками проводилися спільні літературні вечори, де дітям читалися казки або оповідання, після чого вони могли обговорити почуте. Ходили один до одного в гості на чаювання. Таким чином діти мали змогу поспостерігати за вираженням думок своїх однолітків без порушень мовлення, що у свою чергу ставало стимулом до висловлювань своїх думок.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення разом із дітьми без порушення мовлення організовували для менших товаришів покази лялькового театру. Це давало змогу побороти скутість та сором'язливість маючи перед собою приклад для наслідування. Проводилися спільні роботи з малювання, ліплення, аплікації, де діти могли реалізувати свою уяву та фантазію. Також організовували змагання з фізичної культури, де діти із загальним недорозвиненням мовлення могли показати свої сильні сторони не боячись осоромитися.

Вечори спільних читань проводилися у другу половину дня, після сну. Покази лялькових театрів та спільні змагання відбувалися у першу половину дня.

Опишемо та наведемо конкретний зміст ігрових завдань, які пропонувалися дітям в ході формувального етапу експерименту.

Гра «Я та мої емоції».

Процедура виконання: діти сідають в коло. Вихователь запитує дітей чи знають вони що таке емоції, що вони означають? За потреби пояснює.

Вихователь: діти, а тепер я буду називати емоцію, а ви її відтворювати. (Діти відтворюють (сум, страх, жах, радість, гнів, розчарування, образа, здивування, презирство, огида)). Оберіть собі пару і по черзі показуйте всі емоції один одному. Чи всі емоції однакові? Які емоції негативні, а які позитивні? Чи було приємно в

свою адресу отримувати негативні емоції? Які відчуття ви отримали від показу позитивних емоцій?

Відповіді дітей різняться, але майже всі погоджуються, що позитивні емоції було приємно і показувати, і спостерігати.

Вправа «Уяви собі».

Процедура виконання: діти сидять за круглим столом. Вихователь запитує дитину: «На чому ти сидиш?». Дитина відповідає. Потім їй пропонується уявити і зобразити, як би вона злякалась, якби сиділа на даху (на верхівці дерева). Дитину запитують: «Що ти побачила?» Потім пропонують уявити собі і показати, як би вона здивувалась, якби побачила веселу лисичку (великого птаха, ведмедя); як би вона злякалась, якби побачила дракона (чудовисько, Бабу Ягу тощо).

Питання: «Кого зустрів?» Дитина показує, як би вона зраділа, якби приїхала бабуся (брат, друг).

Питання: «Кого проводив?» Дитина зображує смуток від того, що відїхала мама (загубилось цуценя, кошеня, занедужав друг, зламалася улюблена іграшка).

Питання: «На кого розсердився?» Дитина уявляє та зображує, як би вона розсердилась, якби у неї відняли новий велосипед (цукерку, іграшку).

Вправа «Продовж речення».

Дітям пропонується продовжити речення, у якому дається опис емоційного стану персонажів, зображених на предметних та сюжетних картинках. Після розглядання картинки пропонується гра «Я почну, а ти продовж речення».

1. «У цього зайчика свято. Він... (веселий). На його мордочці... (посмішка). Його очі... (сяють від радості). Вони схожі... (на сонечко з проміннячками). Зайчик з радості плескає... (у долоні) і стрибає... (на одній лапці)».

2. «Цей ведмедик засмучений. На його мордочці немає... (посмішки), очі... (сумні). Лапки... (лежать на колінах). Він сумно опустил... (плечі) і тихо сидить... (на стільці). Грати йому... (не хочеться)».

3. «Мальвіна дуже здивувалася. Її очі... (широко відкриті), руки... (притиснуті до щік, до грудей). Вона викрикнула від несподіванки... («Ах!», «Ох!», «Оце так!») і навіть злегка... (присіла)».

4. «Цей гном сильно злякався. Його очі... (широко відкриті). Від страху він сильно... (тремтить). Руки... (притиснуті до грудей).

5. «Карабас-Барабас дуже розсердився. Його очі... (дивляться зі злістю, зіщулені). Він стиснув... (кулаки), тупотить... (ногами) і голосно кричить... («Я вам покажу!»)».

Вправа «Емоції».

Мета: навчитися замінювати негативні емоції позитивними.

Хід вправи: вихователь об'єднує учасників у дві групи за принципом «веселий-сумний». Усі сідають зручно відповідно до поділу. Група «сумних» отримує завдання невербально показати вигляд сумної, у чомусь розчарованої людини. Група «веселих» повинна знайти різні способи для того, щоб змінити стан сумного учасника, викликати в нього усмішку, активізувати його, не вдаючись до фізичного контакту. Потім групи міняються ролями.

Вихователь запитує у дітей: який ви обрали спосіб, щоб змінити стан партнера? Кому не вдалося змінити стан свого сусіда і чому? Що ви відчували під час виконання цієї вправи?

Здебільшого дітям вдається розсмішити «сумних», що приносить величезне задоволення через усвідомлення дитиною своєї здатності щось змінити на краще. Виконуючи вправи діти вчаться безпомилково визначати емоції інших та керувати своїми.

Гра «Знайди м'яч».

Мета: вчити дитину контролювати свої емоції.

Процедура виконання: обирається один ведучий. Діти сідають в ряд лицем до нього. За спинами передається невеликий м'ячик або інший предмет. По виразу обличчя та позі ведучий повинен вгадати, у кого м'ячик. Передача м'яча припиняється після сигналу.

Більшість дітей не вміє контролювати свої емоції. У грі вони вчаться бути стриманими, що з часом переноситься у реальне життя. Часто дитині важко стримувати себе через переповнення емоцій, важливо навчити дитину урівноважувати емоційний стан. Для цього потрібно використовувати методи емоційного розвантаження.

Гра «Малюємо емоції пальцями».

Процедура виконання: дитині пропонується намалювати свої емоції пальцями. Для цього потрібно використовувати баночки з гуашевою фарбою. Можна на аркуші намалювати свій настрій за допомогою пальців. Таким чином діти залишать частину емоцій на папері і дадуть можливість педагогу побачити наявність внутрішніх проблем та переживань.

Заняття «Ми велика родина».

Мета: збагачувати уявлення про соціальне оточення в дошкільному навчальному закладі, виховувати позитивне ставлення до дітей у групі та поза її межами.

Матеріал: світлина із зображенням дошкільного навчального закладу, лялька.

Хід заняття: вихователь разом з дітьми розглядають фотографію та з'ясовують, що на ній зображений їхній дитячий садочок.

Вихователь: Діти, подивіться! Ось лялька Маруся, вона вже давно живе в нашому садочку! І хоче розповісти про рідний садочок, який став для діток таким знайомим.

Вихователь: Дітки, а ви знаєте як слід поводитися в дошкільному закладі?

Софія: Слід бути дружніми і чемними.

Віталік: А ще привітними і товариськими.

Артем: А, я вважаю, що діти мають бути доброзичливими одне до одного.

Вихователь погоджується з вихованцями і зауважує, що в дитячому садочку існують свої правила, які забороняють погану, нечемну поведінку. Потім пропонує дітям поміркувати на задану тему і скласти якомога більше речень, кожне з яких починалося б словами: «У нашому дошкільному закладі не можна...» (бешкетувати, пустувати, капризувати й вередувати, говорити грубих слів, ображати своїх товаришів, поводитися не охайно, бути не акуратним, галасувати під час тихої години, псувати іграшки та інші речі, бути жадібним, нечесним, штовхатися, битися тощо).

У кінці заняття вихователь підводить дітей до висновку: діти повинні дотримуватися правил, які допомагають жити дружно. Пропонує дітям ще раз назвати правила, які вони знають: не сміятися над товаришами; почекати своєї черги; не сердитися на тих, хто робить щось краще за тебе; бути чемними і добрими не тільки в стінах дитячого садочка, а й поза його межами: удома, на вулиці, серед рідних, знайомих і зовсім незнайомих людей, якщо когось образив – попросити вибачення; зберігати секрети, які довірили друзі тощо.

В інших варіантах занять у дітей розвивали уявлення про їх соціальне оточення, вчили стримувати негативні емоції та почуття, уникати конфліктів, знаходити слова для оцінки поведінки як своєї, так і партнера по взаємодії, відрізнити соціально позитивну поведінку від асоціальної, визнавати свою провину і поступатися власними

інтересами заради спільного благополуччя, вчили слова пояснення, виправдання, вибачення. Для цього використовувалися такі дидактичні ігри: «Допоможи Попелюшці», «Ввічливі слова», «Що я зробив не так?» та вправи-помічники: «Тебе образили, як ти вчиниш?», «Як треба прощати».

Вправа «Спілкування без слів».

Процедура виконання: вправа виконується мовчки. Діти стають у два кола обличчям один до одного. Зовнішнє і внутрішнє коло рухаються в протилежні боки. Ті, що опинилися навпроти один одного, утворюють пару. Вихователь просить їх:

— Заплющте очі і привітайтеся за допомогою рук.

— Відкрити очі і рухатися далі. Знову по команді утворюються пари, що одержують завдання.

— Покладіть руки на плечі один одному, подивіться протягом хвилини в очі партнерові, посміхніться, відпустіть руки і починайте рухатися далі.

— «Стоп»: помиріться руками.

— Висловіть підтримку за допомогою рук.

— Попрощайтесь.

Після вправи дітей просять описати свої відчуття. Оскільки дітям із загальним недорозвиненням мовлення важко дається мовлення, такий вид вправ дає змогу навчитися знайомитися та звикнути до дітей без порушень мовлення.

Гра «Фантазери».

Процедура виконання: вихователь читає дітям казку про «Колобка», яку діти вже добре знають. Після прочитання казки він пропонує створити свою казку замінивши головного героя Колобка на Капустину.

- Як назвати казку, якщо головний герой – це Капуста?

- Чи з'їсть лисиця капусту та чи будуть інші звірі хотіти її з'їсти?

- Чи варто замінити інших героїв казки?

- Чи буде кінець у казки такий, як і про Колобка?

Діти захоплювалися новим сюжетним поворотом казки і, маючи позитивний приклад, активно включалися у її створення. Якщо діти певним чином не брали участі в створенні казки, їм пропонували створити свою власну, яку потім почесно затверджували за автором. Після таких вечорів діти починали активніше спілкуватися між собою.

Гра «Зберемо картинку разом».

Мета: навчати дітей орієнтуватися на партнера по грі, звертатися до нього по імені, доброзичливо (використовуючи ввічливі слова).

Процедура виконання: дітям пропонують частини розрізаних картинок, перемішані і поділені на рівні частини. Давалося завдання зібрати картинку з частин. У разі потреби звертатися до партнера по імені з проханням дати відсутню деталь. У відповідь на прохання необхідно було чемно відповідати партнерові і ділитися деталями.

Даша: «Дай мені цю картинку».

Діма: «Треба говорити – будь ласка. Скажи».

Даша: «Дай мені, будь ласка, цю картинку».

Діма: «Візьми, будь ласка».

Даша взяла і мовчить.

Діма: «А чемні і виховані діти говорять «спасибі».

Даша: «Спасибі».

Гра «Чарівні окуляри».

Процедура виконання: дорослий урочисто оголошує, що у нього є чарівні окуляри, в які можна розгледіти тільки хороше, що є в людині, навіть те, що людина іноді ховає від усіх.

Вихователь: «Ось я зараз приміряю ці окуляри ... Ой, які ви всі красиві, веселі, розумні!» (Підходячи до кожної дитини, дорослий називає якусь його гідність (хтось добре малює, у когось нова лялька, хтось добре застилає своє ліжко). «А тепер кожен з вас знайшов собі нового друга або декілька друзів у садочку і, мабуть, дізнався вже чимало хорошого про них. Я пропоную – нехай кожен приміряє окуляри, подивиться на інших і постарается побачити якомога більше хорошого в кожному. Може бути, навіть те, чого раніше не помічав».

Діти по черзі надягають чарівні окуляри і називають гідності своїх товаришів. У разі, якщо хтось не знає, що сказати, можна допомогти йому і підказати якісь позитивні риси його товариша. Повторення тут не страшні, хоча по можливості бажано розширювати коло хороших якостей.

Ігрова вправа «Сплетемо віночок».

Мета: вчити дітей взаємодіяти між собою, отримуючи від цього позитивні емоції.

Процедура проведення: кожна дитина називає себе рослиною або квіткою та знаходить собі іншу квітку для букету, пояснюючи свій вибір. Далі усі букетики об'єднуються в один віночок і влаштовується хоровод.

Гра «Рукавички».

Процедура виконання: вихователь заздалегідь вирізає з паперу рукавички з однаковим орнаментом (але не розфарбованим), які розкидає по групі. Діти ходять по залі, відшуковують свою «пару», відходять у куточок і за допомогою трьох олівців різного кольору намагаються якнайшвидше однаково розфарбувати рукавички. Вихователь спостерігає як організують спільну роботу пари, як ділять олівці. Як при цьому домовляються.

Гра «Одягни ляльку».

Процедура проведення: у грі беруть участь четверо дітей. Кожній дитині роздали паперову ляльку (дівчинка або хлопчик), яку треба одягнути на бал. Дітям роздали конверти з деталями лялькового одягу, вирізаними з паперу (для дівчаток – плаття, для хлопчиків – костюми). Усі варіанти одягу відрізняються один від одного. Крім цього, у конверти вкладалися різні речі, що прикрашають плаття або костюм (бантики, мережива, краватки, гудзики, сережки, туфлі). Пропонувалося дітям одягнути свою ляльку на бал, найкрасивіша з ляльок стане королевою бала. Але, приступаючи до роботи, діти незабаром зауважували, що всі деталі одягу в конвертах переплутані: в одному виявляється три рукави й один черевик, а в іншому – три черевики, і лише один рукав і т.д.. Таким чином, виникає ситуація, що призводить до взаємного обміну деталями. Діти змушені були звертатися по допомогу до своїх партнерів, просити потрібну для їхнього вбрання річ, вислуховувати і реагувати на прохання других дітей.

Таким чином, протягом першого етапу були проведені ігри та заняття, які стимулювали вміння будувати конструктивні стосунки, спрямовані на формування позитивних взаємин між дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, а також з їх однолітками без порушення мовлення, що сприяло формуванню почуття внутрішньої причетності до інших, до колективу.

Створені життєві та ігрові ситуації, в яких увага до іншого є необхідною і природною умовою спільної гри, збагатили емоційно-почуттєву сферу дітей, та соціально-емоційну потребу в спілкуванні, виробленню комунікативних навичок, розвитку міжособистісних стосунків.

Другий етап впровадження педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення мав на меті допомогти дошкільникам подолати труднощі в мовленні.

Завдання цього етапу були наступними:

- виправлення порушень мовленнєвого розвитку;
- формування комунікативних навичок старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення;
- формування уміння використовувати комунікативні навички.

На даному етапі реалізовувалася наша друга педагогічна умова соціалізації дошкільників: розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності.

Через недостатній рівень розвитку мовленнєвих комунікацій корекційна робота розпочиналася із формування комунікативних умінь і навичок, розвитку довільного спілкування в процесі спільної діяльності. Педагог з дітьми проводив спільні ігри, спрямовані на передачу їм комунікативного й ігрового досвіду з акцентуванням уваги на комунікативних особливостях ігрової ситуації. Завдяки цьому діти вчилися переводити свій життєвий досвід у комунікативно-умовний план, ставити й вирішувати завдання різними вербальними способами; своєчасна зміна комунікативно-ігрового середовища з урахуванням різномодельного спілкування дітей, що досягалося за допомогою моделювання різних ігрових ситуацій або довільних варіантів однієї гри; планомірне збагачення комунікативного досвіду дітей, що відбувалося за рахунок розширення контактів з дітьми, у яких мовленнєвий розвиток відповідає нормі.

Створюючи моделі можливих ігрових ситуацій, ми враховували ряд наступних факторів. По-перше, необхідність усвідомлення дитиною свого бажання спілкуватися. Це представлялося нам надцінним, тому що результативність виникнення довільного спілкування багато в чому визначається мотивацією дитини в грі.

Оскільки на вміння дітей організувати спільну гру впливає оволодіння ними способами спілкування, ми навчали дітей наступним комунікативним навичкам:

- спрямованості ініціативних дій на однолітка з метою звернення його уваги до себе;
- моделюванню спілкування з урахуванням особливостей однолітка;
- аргументації своїх пропозицій з метою підвищення ступеня впливу на партнера;
- прояву доброзичливих форм спілкування;
- узгодженню своїх дій з бажаннями товаришів і правилами гри; прояву взаємодопомоги.

Другий фактор – участь у спільній діяльності й розвиток довірливості спілкування у дітей з опорою на предмети й наочність. Для цього ми використовували комунікативно-ігрове середовище, що впливає на особистість дитини. Комунікативно-ігрове середовище являло собою ігровий простір, змодельований таким чином, що діти змушені були вступати в спілкування. І чим більше й повніше дитина використовувала можливості комунікативно-ігрового середовища, тим більш успішно відбувалася активізація довірливості в спілкуванні.

Розвиток мовлення здійснювався на основі системно-структурного підходу з урахуванням психологічних уявлень про складну організацію мовленнєвої діяльності.

Опишемо та наведемо конкретний зміст ігрових завдань, які пропонувалися дітям в ході формувального етапу експерименту.

Для формування повноцінного мовлення у дітей важливе значення має постановка правильного мовленнєвого дихання. Плавне мовленнєве дихання формується на основі фізіологічного дихання. У деяких дітей можуть спостерігатися порушення правильного фізіологічного дихання, тобто недостатнє збагачення легких киснем. Тому так важливо навчити дитину дихати правильно.

Гра «Гол у ворота».

Мета: формування мовленнєвого подиху й правильної звуковимови.

Процедура виконання: на стіл ставлять чотири або п'ять воріт (з дроту) і м'ячик, зроблений з паперу. Дитині пропонують подути на м'ячик так, щоб він закотився у ворота. Повітряний струмінь має бути плавним, повільним, безперервним. Хто з дітей точніше поцілить у ворота, той і виграв.

Гра «В гості на чаювання».

Процедура виконання: діти приходять в гості, господиня наливає всім чаю, але він дуже гарячий. Дітям потрібно дмухати на нього. Вони роблять вдих носом, а на видиху дмухають в чашку, вимовляючи пошепки «ф-ф-ф», студить чай.

Чашку для цієї вправи виготовляють з картону, приклеївши зверху вузькі смужки паперу – «пару»: відхилення цих смужечок показуватиме, з якою силою дитина видихає.

Ігрові вправи, призначені для корекції мовленнєвого дихання, сприяють також розвитку голосу, і навпаки, всі голосові вправи, рекомендовані вчителем-логопедом, корисні для формування правильного мовленнєвого дихання.

Ігри, спрямовані на формування правильного дихання, слід обмежувати в часі. Велика кількість глибоких вдихів може спричинити у дитини запаморочення.

Гра «Різнокольорові сніжинки».

Мета: розвиток координації та дрібної моторики рук, вплив на центри мовлення, формування акуратності.

Матеріал: фломастери, білий папір, ножиці.

Процедура виконання: вихователь показує як виготовити сніжинки з аркушів паперу, прорізаючи їх. Після того, як діти зроблять багато сніжинок, він говорить, що вони вийшли хоча й різні, але однокольорові. Тут прийшли друзі-фломастери й подарували сніжинкам різнокольорові сукні. Вихователь просить дітей розфарбувати сніжинки. Оскільки сніжинки виходять ажурними, необхідно, щоб папір був міцним.

Гра «Черевички».

Мета: удосконалення навички вдягання; розвиток дрібної моторики, координації рухів, орієнтування в просторі.

Процедура виконання: вихователь приносить у групу кілька вдягнутих ляльок, які роззуті, декілька машин та коробку із колесами.

Вихователь: Діти, погляньте – наша Маруся зі своїми подружками збиралася йти гуляти, але забула взутися. А їхні машини поламалися. Потрібно їм допомогти.

Вихователь показує як по-різному можна зашнурувати взуття та як надіваються колеса на машини. Після цього просить дітей допомогти лялькам зібратися на прогулянку.

Ці вправи спрямовані на розвиток дрібної моторики рук.

Гра «Хитра лисичка».

Мета: формування правильної артикуляції щелеп і колоротової мускулатури в спокої.

Процедура виконання: «Місток»-дошка лежить на підлозі. Дитина йде містком, відкриває рота, висолоплює язик, на кінчик якого вихователь кладе крекер. Якщо він не впаде пройшовши місток, дитина з'їдає печиво.

Розвиток правильної артикуляції є запорукою формування правильної та чіткої звуковимови, що має важливе значення у роботі з подолання мовленнєвих порушень.

Як вже зазначалося вище, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є проблеми не тільки мовленнєвого характеру, а й порушення розвитку координації зорового, слухового й моторного

аналізаторів, що перешкоджає швидшому виправленню мовленнєвих порушень. В ході корекційної роботи з дітьми проводилися ігри на розвиток усіх аналізаторів.

Гра «Жабки-квакотушки».

Мета: розвиток координації зорового, слухового й моторного аналізаторів, формування правильного мовленнєвого подиху.

Процедура виконання: посередині майданчика креслять велике коло або кладуть товстий шнур у формі кола. Усередині кола – «болото». Група дітей розташовується по колу, інші сідають на стільці, розставлені по один бік майданчика. Разом із дітьми, що сидять на стільцях, вихователь декламує:

Розчепірівши зелені лапки,
Доріжкою стрибають жабки.
Ква-ква-ква,
Доріжкою стрибають жабки.
Ква-ква-ква.

Діти, що сидять по колу, підстрибують, зображуючи жаб. По закінченні вірша діти, що сидять на стільцях, плескають у долоні (лякають «жаб»). «Жаби» стрибають у «болото»: перестрибують через межу й сідають навпочіпки, вимовляючи «ква-ква» із глибоким видихом.

Наприкінці гри вихователь просить дітей потягнутися, підвести догори руки, подивитися на них (вдих) жабки втекли.

Гра «Звуки по колу».

Мета: розвиток фонематичного слуху, розпізнавання звуків у контексті слова й визначення їхнього місця в назві предмета.

Матеріал: коробка з маленькими предметами або картками із зображеними на них предметами, які розташовані так, щоб при називанні в них чувся звук, що відпрацьовується; килимок, 6 коробок: 3 – зелені, 3 – сині.

Процедура гри: у грі беруть участь кілька дітей. Діти сидять по колу. У центрі кола на килимі лежить коробка з предметами й 6 коробок (зелені – для м'яких звуків, сині – для твердих). На коробках наклеєні букви: п – початок слова, с – середина слова, к – кінець слова.

Діти по черзі входять у коло й вибирають у коробці одну з іграшок (карток). Потім, на прохання вихователя, кожний із дітей підводиться, чітко вимовляє назву своєї іграшки (картки із зображенням предмета) і визначає, де він чує звук, який назвав вихователь: наприкінці, у середині, на початку слова. Після цього

визначає його м'якість або твердість і кладе іграшку (картку) до відповідної коробки.

Діти схвалюють або коректують почутий варіант.

Гра «Початок, середина, кінець»

Мета: розвиток фонематичного слуху – навчити дітей розпізнавати звуки й виділяти їх, визначати місце звука в назві предмета.

Матеріал: коробка з різними маленькими предметами, у назві яких чується один зі звуків (наприклад, «м» – і тоді в коробці лежать замок, гном, марка тощо). Коробка розділена на три частини (п – початок слова, с – середина, к – кінець). У міру засвоєння гри предмети замінюються картинками.

Процедура гри: дитина бере з коробки один із предметів, називає його вголос і визначає, де вона чує звук «м»: на початку, у середині або наприкінці слова. Потім кладе цей предмет до відповідного відділення коробки. При цьому дитина може й не знати букв, що символізують звуки.

Гра «Веселий папушка».

Мета: розвиток звуко-фонематичного аналізу, формування відчуття ритму, розвиток здатності звуконаслідування.

Процедура гри: вихователь промовляє складові ряди з відстукуванням або відплескуванням кожного складу.

Дитині говорять: «Ти – веселий папушка, а папушки повторюють кожне слово. Чи зможеш ти повторити за мною та відстукати ребром долоні кожне слово? Будь уважний».

Дитина й вихователь сидять одне проти одного за столом. За командою дитина починає відстукувати й повторювати склади:

а) однакові – ра-ра-ра;

б) зі зміною темпу (повільно – швидко) – ра-ра-ра-ра – ра-ра-ра-ра – ра-ра-ра – ра-ра-ра; ра-ра-ра-ра;

в) із нарощуванням ряду – па – па-па – па-па-па – папа папа – па-па-па-па.

Необхідно стежити за досягненням координації голосу й рухів.

Гра «Капітани».

Мета: розвиток уміння сполучати проголошення звуку з початком видиху, чергування тривалого, плавного й сильного видиху; розвиток уміння довго вимовляти звук «ф» на одному видиху й

багаторазово вимовляти звук «п» (п-п-п) на одному видиху; активізація м'язів губ.

Матеріал: таз із водою та паперові кораблики.

Процедура виконання: на столі стоїть таз із водою, де плавають декілька паперових корабликів. Діти сидять на стільці та дують на кораблик, вимовляючи звук «ф» або «п».

Вихователь пропонує дитині покататися на кораблику з одного міста до іншого, позначивши міста значками на краях таза.

Вихователь пояснює дитині, що для того, щоб кораблик рухався, потрібно дути на нього не кваплячись, склавши губи як для проголошення звука «ф». Можна дути просто – витягаючи губи трубочкою, але не надуваючи щоки. Кораблик за рівного «вітру» рухається плавно й упевнено пливе до мети.

«Але ось налітає рвучкий вітер, – говорить дорослий, – він віє нерівно: п-п-п». Діти повторюють та прагнуть пригнати кораблик до певного місця.

Вихователь стежить за тим, щоб під час вимовляння звука «ф» діти не надувала щоки; звук «п» вимовляли на одному видиху два-три рази й теж не надували при цьому щоки. Закінчуючи гру, діти й вихователь разом співають:

Вітре, вітерцю,
Вітрильце натягни!
Кораблик жени!

Гра «Піраміда любові».

Мета: розвивати комунікативні здібності.

Процедура виконання: діти стають у коло. Вихователь говорить: «Кожен із вас когось або щось любить. Я люблю... розкажіть і ви кого і що любите» (розповіді дітей). «А зараз ми побудуємо піраміду любові із наших рук. Я назву того, кого я поважаю і покладу свою руку, потім кожний із вас називатиме того, кого він поважає і кластиме свою руку (діти будують піраміду любові). Ви відчуваєте тепло рук? Вам приємний цей стан? Подивіться, яка висока в нас вийшла піраміда. Висока, тому що ми поважаємо і нас поважають».

Гра «Чарівна крамниця».

Мета: Спонукає дитину до спілкування з іншими дітьми.

Процедура виконання: Вихователь пропонує дітям вибрати собі пару. Кожен з пари повинен дізнатися чого хоче його партнер і чому. Потім піти і купити це у крамниці.

Отже, поряд з іграми та вправами на розвиток аналізаторів ми проводили ігри та вправи на формування інтересу до спілкування в процесі спільної діяльності, що сприяло формуванню почуття внутрішньої причетності до інших, до колективу.

Спеціально створені життєві та ігрові ситуації, в яких увага та розуміння один одного є необхідною і природною умовою спільної гри, збагатили соціально–комунікативну сферу дітей, що сприяє виробленню комунікативних навичок, розвитку міжособистісних стосунків.

У результаті виконання завдань діти починали виступати ініціаторами у спілкуванні.

Метою третього етапу формувального експерименту було формування стимулюючого простору для активізації мовлення дітей. Завдання цього етапу полягали у :

- формуванні позитивного ставлення один до одного;
- формуванні вміння ототожнювати себе з колективом, вміти будувати рівноправні стосунки з оточуючими;
- формуванні вміння адекватно застосовувати різні форми співпраці та взаємодії в різних ситуаціях.

На даному етапі реалізовувалася третя педагогічна умова соціалізації дошкільників – створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Реалізація здійснювалася через спільну дитячу діяльність різного змістового наповнення (ігрова діяльність, розваги, режимні процеси). Для досягнення мети цього етапу використовувалися сюжетно-рольові ігри, ігрове проектування проблемних ситуацій. Наведемо приклади такого ігрового проектування проблемних ситуацій, спрямованих на збереження дружніх взаємин дітей.

«Ниточка»

Мета: зберегти дружні взаємини.

Процедура проведення: будь-яка проблема створюється двома протилежними сторонами, кожна з яких прагне довести, що вона – єдино вірна в суперечці. Завдання для кожного учасника – зробити крок назустріч, протягнути ниточку, яка допоможе об'єднати дітей, їх бажання, прагнення, допоможе провести їх до спільної мети, яка потім і повинна бути сформульована.

Наприклад: Настя А. і Захар Н. хочуть гратися однією і тою самою лялькою, кожна прагне взяти її собі. «Ниточкою» в цьому

випадку є або домовленість гратися разом, або бажання поступитися іншому.

«Хмара»

Мета: формувати вміння будувати стратегію і тактику поведінки та знаходити вихід із проблемної ситуації.

Процедура проведення: по-перше, дитина визначала загальну мету, заради якої необхідно погасити конфлікт: жити дружно, почуватися вільно, нікого не ображати тощо.

По-друге, необхідно було відокремити своє «хочу» (що я хочу зробити?) від чужого «хочу» (що хоче зробити мій партнер по взаємодії?) оскільки саме в цьому і є суть конфлікту. Саме на основі зіткнення протилежних «хочу» і «потрібно» необхідно шукати шляхи домовленості, будуючи між ними взаєморозуміння.

По-третє, дитина вчиться аргументувати своє «хочу» (чому мені необхідно добитися свого?) і намагається сформулювати погляд іншого (чому товариш наполягає на своєму?). Оцінюючи всі «за» і «проти» діти приходять до висновку: «Добиваючись однієї своєї цілі (свого «хочу»), вони можуть багато втратити», а поступаючись іншому, можуть багато чого набути, оскільки для досягнення загального результату необхідно прийти до взаєморозуміння обом сторонам.

Часто діти знають, що той чи інший їхній вчинок може викликати негативну реакцію дорослих або партнерів по взаємодії. Проте проаналізувати результати своєї поведінки, побудувати логічний ланцюжок негативних наслідків їм досить важко. За допомогою цього методу дитина оволодіває навичками роздумів на зразок індукції: «Якщо А – то В, якщо В – то С, і т.д.».

Гра «Оціни вчинок»

Мета. Закріпити вміння дітей класифікувати моральні ситуації з позитивними та негативними вчинками людей, вірно їх оцінювати. Розвивати кмітливість, зосередженість. Виховувати доброзичливість, взаємодопомогу, ввічливість, повагу до людей.

Матеріал. Картинки різних кольорів, поділені на 4 частини, сюжетні картини, на яких зображені вчинки.

Процедура виконання: у грі беруть участь 3-5 дітей. Кожній дитині дається картинка – бланк відповідного кольору. Вихователь піднімає картинку з певною ситуацією.

Дитина, в якій картинка такого кольору, підбирає 4 картинки-ситуації, на яких зображено правильний вчинок. Хто першим підбере 4 картинки, той виграє.

Якщо в процесі гри дитина помиляється та обирає неправильні картинки, в такому разі всі діти разом із вихователем детальніше розглядають проблему та разом вирішують її.

Гра «Мозаїка».

Мета: формувати вміння взаємодіяти з партнером по спільній діяльності, визначити інтенсивність і активність уваги дитини, що спостерігає, її інтерес до дій партнера.

Процедура проведення: у грі беруть участь двоє дітей, їм пропонуються мозаїка та коробочка з кольоровими елементами. Спочатку одному з дітей пропонується на своєму полі викласти будиночок, а іншому – спостерігати за діями партнера. Після того, як будиночок був завершений, вихователь давав аналогічне завдання другій дитині.

У другій частині проблемної ситуації дітям пропонувалося навипередки викласти на своєму полі сонечко. При цьому елементи різного кольору були розподілені не порівну: у коробочці однієї дитини переважно лежали жовті деталі, а в коробочці другого – сині. Починаючи роботу, хтось з дітей незабаром зауважував, що в його коробочці недостатньо жовтих елементів. Таким чином виникала ситуація, у якій дитина змушена звертатися по допомогу до свого партнера, просила потрібні для її сонечка жовті елементи.

Після того, як дві картини були готові, вихователь просив зробити над сонечком небо. Цього разу необхідних елементів не виявляється в коробочці іншої дитини. Показником співпереживання, позитивної взаємодії були здатність і бажання дитини допомогти іншому.

Гра «Закінчи малюнок».

Мета: вчити дітей налагоджувати співпрацю у спільній діяльності з однолітками, розвивати здатність погоджувати плани, приймати задуми іншого, допомагати йому і радіти спільному успіху.

Процедура проведення: вихователь пропонує дітям, які сидять за столами, почати малювати картинку для прикрашання інтер'єру. За сигналом вихователя незакінчену картинку передають сусіду зліва. Він продовжує малюнок, далі за сигналом віддає його сусіду зліва. Малювання продовжувалося до того часу, доки малюнок не повертався до дитини, яка починала його малювати. Далі проводилося

обговорення результату: хто з дітей, що і як зобразив на малюнку? Завдяки чому вдалося намалювати таку картинку? Такі ж завдання варіативно виконували на матеріалах аплікації та ліпки.

Ігри на формування вміння взаємодії використовувалися у різних ситуаціях та були досить ефективними, коли діти починали розуміти, що без підтримки один одного вони не зможуть закінчити гру.

Гра «Картина».

Мета: формувати вміння оцінювати партнера по взаємодії.

Процедура проведення: У грі беруть участь двоє дітей і вихователь. Перед початком створення картини вихователь пропонує дітям розглянути матеріал (готові намальовані та вирізані заздалегідь квіти, пелюстки та декор) і розповісти, що можна з нього створити. За правилами гри один з дітей повинен бути художником (тобто здійснювати активні дії), а інший – контролером (пасивно спостерігати за діями художника). Дошкільникам пропонується самостійно вирішити: хто буде будувати першим і, відповідно, буде виконувати роль художника, а хто буде контролером – стежити за ходом створення картини.

Звичайно, більшість дітей хотіла бути спочатку художником. Не всі діти могли зробити свій вибір самостійно. Час від часу вихователь пропонував дітям скористатися методом жеребкування: вгадати, у якій руці захований листочок. Та дитина, яка вгадувала призначалася художником і створювала картину за власним задумом, а інша дитина призначалася контролером, спостерігала за створенням картини та оцінювала дії партнера. У ході роботи діти–контролери заохочували художника. Наприклад: «Дуже добре, чудова картина» або «Який прекрасний пейзаж». Деякі діти, навпаки, негативно оцінювали роботу: «Щось у тебе дивна картина виходить, таких не буває».

За допомогою таких завдань діти вчилися об'єктивно оцінювати як себе, так і своїх товаришів.

Морально-етичні бесіди за картинками на теми: «Що можна робити разом?», «Як не можна поводитися?», «Як слід себе вести з товаришами?» наводили дітей на роздуми, а іноді лякали. Вони зупиняли свої роздуми і говорили: «Ні, я так робити не буду».

У результаті виконання завдань досліджувані доходили висновку, що кожна дитина має власні інтереси, думки, бажання. Ці бажання потрібно приймати і поважати, тоді багатьох суперечок можна уникнути.

Надалі дітей вчили погоджувати свої дії з іншими дітьми, виробляли навички саморегуляції, самоконтролю поведінки, дій і вчинків та їх наслідків для інших, формували у дітей почуття єднання з іншими, навчали дітей помічати позитивні якості інших, радіти їхнім успіхам та досягненням і висловлювати цю радість словами.

Особлива увага приділялася навчанню дітей ділитися своїми позитивними емоціями з іншими, виявленню активності та ініціативності в спілкуванні з однолітками та дорослими.

Таким чином, поетапно були проведені ігри та заняття, спрямовані на формування позитивних взаємин між дітьми, на формування партнерських взаємин при різних формах співпраці.

Наступний етап формувального дослідження – контрольний. З метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення було проведено контрольний зріз за результатами проведеного експерименту та якісний і кількісний аналіз отриманих даних. Для підтвердження результативності формувального етапу дослідження для контрольного зрізу був використаний той самий методичний комплекс, що й під час проведення констатувального дослідження.

3.3. Особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Першочерговим завданням сучасного педагога є, насамперед, – забезпечення умов для розвитку кожної дитини з урахуванням її можливостей та індивідуальних особливостей. Збереження фізичного та психічного здоров'я дитини забезпечує їй повноцінне існування у суспільстві, реалізацію своєї життєвої компетентності.

Проблема забезпечення повноцінного психофізичного розвитку особистості дитини є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення. Психічне становлення індивіда, формування його особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. Психічний розвиток полягає у незворотних і закономірних змінах, які призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень у психіці і поведінці дитини.

Діти з особливими освітніми потребами – поняття, яке охоплює всіх дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, йдеться про дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих, а також дітей із соціально вразливих груп.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку характеризується функціональними змінами в роботі центральної нервової системи. Це пов'язано, перш за все, з морфологічними змінами в будові головного мозку. Передумовою повноцінного психічного розвитку дитини є ускладнення структури аналітико-синтетичної діяльності, а також розширення сфери впливу та сприймання словесних подразників.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Дефект розвитку – психічна або фізична вада, що викликає порушення нормального розвитку дитини. Основні види – вади зору (сліпота), слуху (глухота, туговухість), розуму (олігофренія), мовлення, опорно-рухового апарату.

Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку – діти, які мають зумовлені природжені чи набуті розлади, відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку.

У сучасній спеціальній освіті розрізняють такі вади психофізичного розвитку:

- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі);
- з відхиленнями у пізнавальному розвитку (із затримкою психічного розвитку);
- з порушеннями слуху;
- з порушеннями зору;
- з порушенням опорно-рухового апарату;
- з порушенням мовлення;
- з емоційними розладами, у тому числі з раннім дитячим аутизмом (хворобливим станом психіки);
- з порушеннями поведінки і діяльності;
- з важкими комплексними порушеннями.

Тому, без сумнівів, питання організації ефективної навчальної діяльності для дітей з особливими освітніми потребами залишається ключовим. Від їхніх навчальних успіхів залежить успіх корекційної

роботи, їх психофізичний розвиток та соціальний розвиток, освіта і майбутнє.

Полегшити навчальну роботу дітей з особливими освітніми потребами, а також підвищити її ефективність може реалізація наступності в освітньому процесі спеціальної школи.

Проблема наступності характеризується об'єктивним і всезагальним характером, маючи своє відображення у суспільстві, природі та пізнанні. У кожній окремій сфері вона носить конкретний зміст, який має свої особливості.

Зміст принципу наступності можна дослідити у філософському розумінні цього поняття. У філософському енциклопедичному словнику наступність визначається як зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану [60, с. 527]. Проблема наступності своїм корінням сягає в діалектичний закон «заперечення заперечення», який передбачає не тільки ліквідацію старого, але й збереження та подальший розвиток того прогресивного, раціонального, що було досягнуто на попередніх щаблях, без чого не можливий рух вперед ні у бутті, ні у пізнанні. Цей закон був сформульований ще на початку XVIII – у кінці XIX століть Г.В.Ф. Гегелем, який розвинув поняття наступності у філософії і вказував на те, що філософія природи вчить нас, як природа постійно змінює свою зовнішність [12, с. 69].

Поняття наступності торкається багатьох сторін буття людини і відображається в таких науках, як психологія, педагогіка, соціологія. Розглядаючи наступність як педагогічну категорію, у педагогічному словнику знаходимо таке трактування: «Наступність – зв'язок між етапами процесу розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, при якому на кожному наступному етапі зберігаються, відтворюються на новій основі елементи і характеристики попередніх етапів» [26, с. 229].

Наступність навчання тут розглядається як один із принципів дидактики, який вимагає формування знань, умінь і навичок у відповідному порядку, з тим, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншими, а наступне опиралося на попереднє і готувало до засвоєння нового.

У педагогічній енциклопедії, зокрема, зазначено, що наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також

вимоги, які пред'являються до знань і умінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи з його засвоєння [41, с. 485].

В українському педагогічному словнику С.У. Гончаренко розглядає наступність у навчанні як послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу [13, с. 227].

Наступність як психологічна категорія розкривається у словнику-довіднику з психології наступності, де дається таке визначення: «Наступність, спадкоємність – зв'язок між різними станами або щаблями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих його сторін організації при переході одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких інших якісних змінах. Наступність у навчанні – послідовність і системність у розташуванні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи... Характеризується усвідомленням пройденого на новому, більш високому рівні, підкресленням набутих знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдячуючи чому якість знань, умінь і навичок підвищується» [23, с. 45].

Проблема наступності, охарактеризована в педагогічній психології, полягає в тому, що у змісті і формах навчально-виховної роботи дошкільного закладу передбачаються елементи змісту і форм роботи школи, а школа у свою чергу враховує особливості навчально-виховної роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі (далі – ЗДО, дошкільний заклад), ступінь підготовки дітей до навчання у школі. Наступність – одна з основних умов системності навчання – одного з основних принципів дидактики, утворення динамічних стереотипів, що є психофізіологічною основою навчальних умінь і навичок [16, с. 158].

Отже, проблема наступності є предметом вивчення різних наук і в кожній галузі вона відрізняється своїм змістом і характером, проявляючись як принцип, категорія, явище, спосіб, правило, засіб, фактор, закон чи умова. У кожній сфері наступність має свої особливості й значення – як філософське, так і конкретно-наукове: психологічне, педагогічне, дидактичне.

Наступність як педагогічна категорія характеризується багатофункціональністю і в дидактиці трактується як:

- принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички повинні формуватися у певному порядку: коли кожен

наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, опирається на нього й готує до засвоєння нового;

- встановлення зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частин навчального матеріалу на різних етапах його вивчення;

- зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання;

- зв'язок етапів навчального процесу.

Цікавим є дослідження проблеми наступності у сфері фізіології людини, яке здійснив І.П. Павлов. Висунуте ним положення відносно фізіології нервової системи полягає в наступному: «Для того, щоб добре оцінити нове, необхідно спочатку зрозуміти і оцінити старе» [39, с. 388]. Фізіолог підкреслював, що за одним фактом настане другий. Предмети і явища вивчаються у відомій послідовності і у розміщенні одні відносно інших. На основі результатів проведених досліджень фізіології великих півкуль головного мозку І.П. Павлов дійшов висновку, що для того, щоб яке-небудь випадкове подразнення набуло значення постійного, воно повинне декілька разів збігтися у часі з подразником постійним [39, с. 421-429]. На прикладі умовних рефлексів він дійшов висновку, що основною умовою виникнення рефлексу є збіг діючого зовнішнього агента у часі того агента, який обумовлює безумовний, постійний рефлекс [39, с. 433].

К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, Є.І. Тіхеєва, В.О. Сухомлинський, О.М. Водовозова, А.С. Симонович та ін. доводили, що принцип наступності повинен охоплювати усі сфери навчання і виховання дітей, реалізуючись через відповідні умови [58; 47; 56; 10; 50].

Значення наступності у навчанні і вихованні дітей визначав К.Д. Ушинський. Необхідні умови організації навчання дітей К.Д. Ушинський визначав як встановлення зв'язку між методами та змістом навчання в дошкільній та шкільній ланках освіти, новими і раніше здобутими знаннями. Суть сказаного можна простежити на прикладі навчання дітей початковій лічбі, запропонованого К.Д. Ушинським. За ним, при навчанні не слід поспішати, а йти далі не інакше, як цілком опанувавши попереднє; опанувавши що-небудь, ніколи не залишати його без постійного застосування на практиці [58, с. 291].

Важливе значення для досліджуваної нами проблеми має визначене С.Ф. Русовою перше педагогічне дидактичне правило, яке розкриває один із шляхів реалізації наступності: «Завше нове давати у

зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе – погано усвідомлене; щоб не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок» [47, с. 193].

Послідовниця К.Д. Ушинського Є.І. Тіхєєва вирішувала проблему наступності через встановлення зв'язків між методами та прийомами навчання у дошкільному закладі та школі, а також тими знаннями, якими діти опановують у цих суміжних ланках освіти. Між дошкільним закладом та школою, наголошувала вона, повинен існувати міцний внутрішній та зовнішній зв'язок [56, с. 3-10].

А.С. Симонович наголошувала на необхідності встановлення зв'язку між дошкільним закладом, школою та сім'єю. А.С. Симонович підкреслювала, що дошкільний заклад здійснює загальний розвиток дітей, а школа, ґрунтуючись на ньому, його продовжує [50, с. 389-398]. Не допускала ігнорування підготовчим навчанням і вихованням і Є.Н. Водовозова, наголошуючи на необхідності розпочинати їх ще з раннього дитинства [10].

Для вирішення проблеми наступності важливими є дослідження вітчизняних педагогів і психологів: Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, Л.А. Венгера, О.В. Запорожця, Г.С. Костюка, Г.О. Люблінської, М.М. Поддякова, В.О. Сухомлинського та ін.

Наступність як засіб розв'язання багатьох навчально-виховних проблем розглядав В.О. Сухомлинський. Одну з умов вирішення проблеми наступності він вбачав у організації відповідної роботи педагогів дошкільного закладу і школи, вказуючи: «За рік, який передує навчання у школі, необхідно педагогу пізнати кожну дитину, вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці». «При цьому, – стверджував В.О. Сухомлинський, – залишається невирішеним питання: коли найбільш доцільно починати навчання грамоті – тоді, коли дитина сіла за парту і стала учнем першого класу, чи, може бути, трохи раніше, в дошкільні роки.» Щодо змісту наступності він дотримувався наступної думки: «...Школа не повинна вносити різкого перелому у життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує сьогодні робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не приголомшує нових вражень» [54, с. 92-93].

Наступність, як факт, визначав Л.А. Венгер. На основі результатів свого дослідження, він виділив два напрямки, в яких розкривається значення наступності:

- по-перше, в тому, що досягнення попереднього етапу необхідне для початкового формування нових видів практичної і пізнавальної діяльності, в контексті яких тільки і може сформуватися наступний ступінь;

- по-друге, в тому, що оволодіння кожним новим типом засобів здійснення перцептивних дій не може бути здійснене без використання засобів, якими дитина оволоділа з попереднього ступеня [9, с. 184-185].

Характер наступності в індивідуальній історії розумового розвитку дитини досліджував Г.С. Костюк, який довів, що у цій сфері, як і у всякій історії, попередні її ступені внутрішньо пов'язані з наступними, їх зміна носить характер наступності і незворотності [24, с. 5].

На необхідності наступності у навчанні зауважував Ю.К. Бабанський, висловлюючись стосовно принципу систематичності і послідовності, який вимагає, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, у відповідному порядку, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне опирається на попереднє, готує до засвоєння нового [40, с. 168].

Проблему наступності вирішувала Г.О. Люблінська. Цю категорію вона визначала як певний тип зв'язків, які існують між тими завданнями, змістом, методами, над якими працюють педагоги на суміжних етапах (сходинах) єдиного процесу виховання дітей. Г.О. Люблінська виділила ряд умов, при яких може бути реалізована наступність у роботі педагогів дошкільного закладу і школи [31, с. 75-76].

Проблему наступності з двох позицій розглядав О.В. Запорожець: перша – вдосконалення дошкільного виховання і спрямованість на вимоги й перспективність школи; друга – продовження виховної роботи. Він вирішення проблеми наступності вбачав у спільній роботі педагогів дошкільної та шкільної ланок освіти [19, с. 37-47]. Проблему наступності пропонували вирішувати через зв'язок в умовах навчання і виховання старших дошкільників і першокласників, а також у змісті програм та в організації режиму дня цих суміжних ланок освіти Б.Г. Ананьєв та О.І. Сорокіна. [1, с. 34].

Частково розглядав проблему наступності у програмованому навчанні В.А. Крутецький, стверджуючи, що наступність передбачає таку організацію навчання, коли той, хто навчається, не може зробити

наступного «кроку» у засвоєнні, не оволодівши попереднім. Для цього навчальний матеріал розчленовується на невеликі порції, які розміщуються у строгій логічній послідовності. Перш ніж отримати наступну «порцію» знань, учень повинен певним чином довести, що він засвоїв попереднє, а саме, повинен правильно виконати деяку дію (дати правильну відповідь на питання, розв'язати задачу) [27, с. 167].

Багато сторін проблеми наступності у галузі спеціальної освіти залишаються невирішеними. Особливо це стосується забезпечення наступності у різних видах та формах діяльності старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, в умовах різних типів корекційних освітніх закладів.

Зміст теоретичного огляду наукової літератури з проблеми наступності як педагогічної категорії можна узагальнити в таких положеннях:

1. Наступність як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. При цьому новий етап, який є наслідком попереднього, є фундаментом для становлення і розвитку наступного. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього.

2. Наступність у дидактиці трактується як:

- зв'язок етапів навчального процесу;
- принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички формуються у взаємозв'язку з попередніми й наступними;
- встановлення зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частин навчального матеріалу на різних етапах його вивчення;
- зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання;

3. Поняття наступності можна визначити з декількох позицій, які, доповнюючи одна одну, впливають на формування змісту умов забезпечення даної категорії. Ці умови характеризують зовнішні та внутрішні механізми організації наступності. Зовнішня сторона характеризується організацією роботи, а внутрішня – її змістом (включає в себе знання, уміння й навички дітей, їхнє подальше зростання та вдосконалення).

Систематизація понять наступності у навчанні, визначених у науково-методичній літературі дозволила охарактеризувати

наступність у навчанні як принцип дидактики, який вимагає формування знань, умінь і навичок у відповідному порядку, коли кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, а наступне опирається на попереднє, готуючи до засвоєння нового; послідовність та системність розміщення навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчального процесу.

Для визначення поняття наступності навчальної діяльності необхідно з'ясувати суть навчальної діяльності, на яку однозначних поглядів у науковців немає. Це змушує нас детальніше розглянути сам термін «навчання». Звернувшись до педагогічного словника С.У. Гончаренка, маємо наступне трактування поняття: «Навчання – цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. Навчання – процес двосторонній: діяльність учня – учіння і діяльність учителя – викладання» [13, с. 223].

Поняття «навчальної діяльності» розглядається з двох сторін: одні її пов'язують тільки з учінням, інші – з викладанням. Навчальна діяльність – процес організації педагогом пізнавальної активності дітей з метою засвоєння останніми програмових знань, умінь, навичок і способів дій. Структура навчальної діяльності включає навчальну діяльність педагога, спрямовану на організацію засвоєння дітьми знань, умінь і навичок; та власну навчальну діяльність дітей, у ході якої вони сприймають і засвоюють навчальний матеріал.

На основі визначених понять «наступності у навчанні» та «навчальної діяльності» сформулюємо поняття «наступності навчальної діяльності». Це взаємозв'язок та узгодженість змісту, ступенів та етапів навчального процесу, методів, прийомів та форм його організації, коли знання, вміння й навички формуються у певному порядку, при якому наступний елемент навчального матеріалу, взаємопов'язуючись з попереднім, опираючись на нього, готує до засвоєння нового.

Для визначення ознак наступності навчальної діяльності в умовах спеціальної освіти необхідно дослідити особливості її реалізації з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, водночас охарактеризувавши умови її забезпечення.

Необхідність забезпечення наступності навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку доводила М.В. Антропова, базуючись на дослідженні у сфері фізіології людини. Автор зазначала, що завдяки утворенню ланцюгових умовних

рефлексів кожна попередня діяльність організму стає умовним подразником – сигналом наступної. М.В. Антропова зробила висновок, що своєю попередньою діяльністю організм ніби готується до здійснення наступної. Особливість реалізації наступності навчальної діяльності полягає у постійному поверненні до того, що пройдено раніше і що сприяє засвоєнню, підтримуючи успішність [2, с. 203-206].

Проблема наступності навчальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів у дослідженнях Л.С. Виготського [11], В.В. Давидова [15], Д.Б. Ельконіна [63, с. 31-36] та ін. пояснюється через перехідні періоди, коли дитина однаковою мірою володіє двома видами діяльності, жоден з яких не можна викреслювати чи підміняти іншим. Тому навчальна діяльність формується у різноманітних видах продуктивної (ліплення, аплікація, конструювання) та ігрової діяльності.

В.В. Давидов, говорячи про значення використання гри у навчальній діяльності дітей, зазначає, що засвоєння теоретичних знань засобом навчальної діяльності повноцінно здійснюється тоді, коли вона поєднується з грою, працею, суспільно-організаторськими справами і т. д. Навчальна діяльність не повинна розумітись як прояв лише інтелектуально-пізнавальної активності дітей. Навчальна діяльність, за словами В.В. Давидова, – явище цілісного і повноцінного їхнього життя у шкільний період розвитку. Взаємозв'язок навчальної діяльності з іншими видами діяльності служить психологічною основою єдності і неперервності навчання і виховання.

Такої ж думки дотримувався і М.М. Поддьяков. Результати проведеного ним дослідження мислення у дошкільників показали, що у процесі розумового розвитку дитини вирішальну роль відіграють різноманітні види дитячої діяльності (ігри, продуктивна діяльність), у яких вимагається виділення і пізнання все більш широкого кола предметів, їх властивостей [43, с. 401].

Ідея формування передумов навчальної діяльності в ігровій підтримувалася Г.Г. Кравцовим, який гру розглядав як специфічну форму діяльності, у якій виникає засвоєння мотиваційно-сміслової сторони нових діяльностей [25, с. 65]. Теоретичні і практичні положення про наступність між дошкільним та початковим навчанням, запропоновані Т.О. Фадєєвою, доводять необхідність пошуку резервів активізації формування операційного компонента навчальної діяльності старших дошкільників [59, с. 134-135].

Проблему наступності дошкільного закладу і школи, як комплексу, розглядала З.Н. Борисова. Вона виділяє в ній три основні аспекти: анатоμο-фізіологічний, психолого-педагогічний та педагогічно-організаційний. Розглядаючи психолого-педагогічний аспект проблеми, автор виділяє три напрями. Перший напрям пов'язаний із організацією роботи, спрямованої на загальну підготовку дитини до шкільного навчання. Саме в ігровій, образотворчій, конструктивній діяльності, наголошує автор, у дитини формуються здібності, уміння і навички, які важко, а інколи й неможливо сформувані пізніше. Другий напрям у роботі ЗДО і школи – це спеціальна підготовка дітей до засвоєння тих предметів, які вони вивчатимуть у школі. Останній напрям З.Н. Борисова вбачає, з одного боку, в роботі дошкільного закладу і школи, а з другого – у спільній роботі школи, ЗДО і батьків, спрямованій на підготовку дитини до школи. З.Н. Борисова зазначала, що важливе значення має наступність у навчанні й вихованні першокласників, коли навчально-виховна робота організується так, що закладені на попередніх етапах якості дітей стають основними на наступних. Основними ознаками готовності дитини до навчання автор визначила її позитивне ставлення до навчальної діяльності, інтерес до здобуття знань, оволодіння функцією контролю і оцінки своєї роботи. Ці якості З.Н. Борисова пропонує формувати в ігровій діяльності, яка є провідною в дошкільному віці [36, с. 13-20].

Умови забезпечення наступності у навчанні можна простежити у загальних вимогах, сформульованих А.М. Кухтою:

1. Забезпечення системи взаємозв'язків у змісті і формах навчального процесу.
2. Здійснення постійної опори на попередні знання і уміння.
3. Забезпечення посильних оптимальних вимог до знань і вмінь учнів;
4. Забезпечення поступально-висхідного розгортання навчального процесу у змісті і методах роботи [29, с. 14-15].

Проблему організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку досліджувала Г.І. Назаренко. Було встановлено, що здійснення наступності у дошкільних закладах і початковій школі є цілісним процесом, який умовно можна поділити на три етапи: формування готовності дошкільників до навчання в школі, адаптація першокласників до шкільних умов, розвиток учнів початкової школи

на основі надбань дошкільного дитинства із застосуванням дошкільних технологій [35, с. 14-15].

Організаційні умови забезпечення наступності навчальної діяльності визначили А.М. Богуш, Н.В. Кичук, Л. Дудко, довівши, що для забезпечення стійких педагогічних результатів керування процесом реалізації наступності доцільно спиратися на активні форми наступності у роботі ЗДО і початкової школи: семінари-практикуми, взаємовідвідування вихователів підготовчих груп та вчителів перших класів, тематичні зустрічі, обмін досвідом, дні «відкритих дверей», гостини дошкільнят і першокласників, педагогічний лекторій тощо. Проведене ними дослідження показало, що чимало вихователів і вчителів недооцінює вагомість погодженості у своїй роботі, поверхово орієнтуються у процесі формування у дітей загальнонавчальних умінь і навичок, недостатньо обізнані з відповідною програмою початкової школи [5, с. 4].

Проблема наступності між дошкільним закладом і початковою школою, на думку А.М. Богуш, вирішується за трьома напрямками: у змісті навчання, у формах навчально-виховної роботи та у методиці навчання. Наступність, гадає автор, є ніби поглядом, згори вниз. Це обізнаність класоводів першого класу з програмами та методиками навчання і виховання дітей у ЗДО, з результатами розвиненості, навченості і вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування цього чинника у подальшій роботі початкової школи.

Отже, наступність навчальної діяльності, досліджуваної в умовах спеціальної освіти, характеризується:

- злагодженою роботою педагогів, спрямованою на формування знань, умінь та навичок старших дошкільників і першокласників на основі зв'язку та узгодження змісту, форм, методів та засобів навчання цих двох ланок освіти;
- взаємозв'язком провідних видів діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, спрямованих на їх пізнавальний розвиток.

Важливою ознакою наступності навчальної діяльності в умовах спеціальної освіти є її структура, яка передбачає два етапи: формування готовності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності та адаптація першокласників з особливими освітніми потребами до шкільних умов навчання. Вказана ознака проблеми спрямовує на необхідність теоретичного вивчення особливостей готовності до навчальної

діяльності старших дошкільників з особливими освітніми потребами й адаптації до неї першокласників з психофізичними вадами розвитку.

Для визначення поняття готовності старших дошкільників до навчальної діяльності звернемося до словника С.У. Гончаренка, де сказано: «Готовність до шкільного навчання – сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання» [13, с. 73]. Вирішення проблеми готовності до навчання неможливе без розгляду її компонентів: «Психологічна готовність до школи – це цілісна, системна освіта: відставання в розвитку одного компонента тягне за собою переключення в розвитку інших» [6, с.10].

Отже, проблему готовності старших дошкільників до навчальної діяльності можна трактувати як проблему зміни провідних видів діяльності дітей. У результаті класифікації і узагальнення показників рівня готовності до навчальної діяльності, визначених науковцями, ми виділяємо такі:

1. Володіння достатнім обсягом знань, відповідними вміннями й навичками, загальними способами пізнавальної діяльності (аналіз, порівняння, узагальнення);

2. Мимовільна регуляція та контроль поведінки відповідно до визначених правил та вимог; вміння оцінювати власну роботу та роботу інших дітей;

3. Бажання займатися навчальною діяльністю, інтерес до знань, радість від пізнання нового.

Коли проблема готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку – досліджена, для дотримання принципу наступності в навчанні у галузі спеціальної освіти, – слід виявити особливості адаптації до навчальної діяльності молодших школярів. Адаптація (від лат. *adaptatio*) до навчання, згідно з визначенням у педагогічному словнику С.У. Гончаренка, – це пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне, з точки зору індивідуальних прагнень дитини, задоволення її потреб, створення умов для її успішного навчання під час перебування в освітньому закладі [13].

На основі розглянутих положень щодо особливостей навчальної діяльності першокласників та адаптації до неї можна зробити висновок, що у цей період пізнавальні процеси розвиваються як кількісно, так і якісно. Збільшення швидкості процесу сприймання

впливає на кількість та обсяг запам'ятовування об'єктів. Зростання пізнавальної ефективності впливає на якість знань, умінь та навичок дітей. Показники готовності до навчальної діяльності стають вищими. Поступово продуктивні види діяльності дітей заміщуються пізнавальними.

Навчальна діяльність набуває яскраво виражених рис. У той же час сензитивність цього періоду забезпечує існування двох провідних видів діяльності: ігрової та навчальної, жоден з яких не в змозі забезпечити ефективність освітнього процесу самостійно. Через це прискорення адаптації першокласників до навчальної діяльності вбачається у проведенні занять у нетрадиційних формах з переважанням активних методів навчання, а також з урахуванням чергування різних видів діяльності. Також умовами вирішення означеної проблеми є інтерес дітей до знань, бажання навчатися, радість від пізнання нового.

На основі розглянутих положень, які висвітлюють різні сторони проблеми наступності навчальної діяльності в умовах дошкільної та початкової шкільної освіти, можна сформулювати ряд висновків.

Навчальна діяльність – це процес організації педагогом пізнавальної активності дітей з метою засвоєння останніми програмових знань, умінь, навичок, а також способів діяльності. Структура навчальної діяльності включає навчальну діяльність педагога, спрямовану на організацію засвоєння дітьми певних знань, умінь і навичок та власну навчальну діяльність дітей, у ході якої вони сприймають та засвоюють навчальний матеріал.

Наступність навчальної діяльності – це взаємозв'язок та узгодженість змісту, ступенів і етапів навчального процесу, методів, прийомів, форм його організації, при яких знання, уміння й навички формуються у певному порядку: коли наступний елемент навчального матеріалу, взаємопов'язуючись з попереднім, опираючись на нього, готує до засвоєння нового.

Наступність навчальної діяльності в умовах спеціальної освіти характеризується злагодженою роботою педагогів та взаємозв'язком провідних видів діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, спрямованих на їх пізнавальний розвиток. Важливою ознакою наступності навчальної діяльності є її структура, яка передбачає два етапи: формування готовності старших дошкільників до навчальної діяльності в школі та адаптацію першокласників до шкільних умов навчання.

Підвищення показників рівня готовності до школи в умовах спеціальної освіти, а також адаптація до навчання можливі завдяки взаємопереходу провідних видів діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: ігрової та навчальної.

У дошкільному віці кожної дитини найважливіша роль відводиться грі як провідному виду діяльності. Саме гра, як провідна діяльність дошкільників, повинна підвести дитину з особливими освітніми потребами до порогу знань: дати дитині необхідні знання, уміння, навички та виховати в дітей бажання старанно й сумлінно навчатися.

Гра завжди була об'єктом вивчення педагогів та психологів. Доводилася їй унікальна роль в різних аспектах навчання та виховання. За грою спостерігали, вона аналізувалася, пояснювалася, вивчалася. Та все ж "феномен" гри ще й сьогодні містить багато нових відкриттів, визначає нові стереотипи та можливості для використання. Сьогодні все більше педагогів й психологів доводять унікальність гри ще й як засобу навчання дітей, непомітного перенесення їх зі світу гри у світ знань.

Ігрова форма навчальної діяльності – це спосіб організації навчальної діяльності з переважанням ігрових методів та прийомів. З віком зміст і характер ігрової діяльності дітей змінюються. Це стосується й ігрових форм навчання. Для вирішення досліджуваної нами проблеми проаналізуємо особливості реалізації ігрових форм у навчанні старших дошкільників та молодших школярів.

Однією з основних форм навчальної діяльності як старших дошкільників, так і першокласників є дидактична гра. Дидактичними називають ігри, спеціально створені для завдань навчання. Дидактична гра має ознаку – чітку навчальну мету і відповідний пізнавальний результат. У ній умовний ігровий план діяльності учнів поєднується з навчальною спрямованістю, а пізнавальна мета досягається шляхом виконання ігрових завдань. Ігрові прийоми і ситуації дають можливість суттєво активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. Їх реалізація відбувається за такими основними напрямками: дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання; навчальна діяльність відбувається за ігровими правилами; навчальний матеріал використовується як засіб гри; у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що перетворює навчальне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом [42, с. 172].

Важливими для нашої роботи є результати дослідження, отримані В.А. Крутій, яка вивчала проблему активізації навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор. Нею експериментально доведено, що ефективність активізації навчальної діяльності молодших школярів забезпечується вмілим використанням дидактичних ігор у навчальному процесі. Навчальна активність молодших школярів, зазначає автор, знижується через одноманітність процесуальних характеристик навчання, використання недоступної для дітей інформації, перенасичення процесу навчання емоційними, розважальними прийомами [28, с. 15-16].

На основі дослідження особливостей ігрових форм навчальної діяльності старших дошкільників і першокласників з особливими освітніми потребами можна зробити висновок, що до кінця дошкільного віку провідної ролі набувають ігри з правилами, які поступово стають різноманітнішими і складнішими. У ранньому віці основним моментом гри є оволодіння способами дій із предметами. У старшому дошкільному віці гра набуває рольової форми, головним у грі стає дотримання правил. Перехід від дошкільного до шкільного віку характеризується зміною характеру діяльності дітей з ігрового на навчальний. Саме тому основною ігровою формою навчальної діяльності старших дошкільників та першокласників є дидактична гра. Дидактична гра об'єднує в собі гру і навчання. Вказані відмінності між ігровою і навчальною діяльністю старших дошкільників та першокласників показують різницю між змістом ігрових форм навчальної діяльності дітей цих двох вікових категорій. Ця різниця полягає у поступовому зростанні навчального моменту та зниженні ігрового. Поряд із дидактичною грою в навчальній діяльності дітей можуть використовуватися й інші ігрові форми навчання: розваги, ігрові ситуації тощо.

Визначивши поняття, суть та особливості ігрових форм навчальної діяльності старших дошкільників і першокласників з особливими освітніми потребами, а також суть наступності навчальної діяльності, подаємо обґрунтування визначення досліджуваної нами проблеми: «Наступність ігрових форм навчальної діяльності – це взаємозв'язок та узгодженість способів взаємопереходу ігрової та навчальної діяльності, при яких знання, уміння й навички формуються у визначеному порядку: кожен наступний елемент навчального матеріалу, опираючись на попередній, взаємопов'язується з ним і готує до засвоєння нового».

У посібнику з педагогічної психології (за редакцією Д.Ф. Ніколенка) також обумовлено механізми взаємопереходу ігрової та навчальної діяльності. Ігрова діяльність, що є провідною в дошкільному віці, не забезпечує всебічного розвитку дитини. Тому навчальна діяльність є одним із важливих і ефективних засобів розвитку дитини, її розумового виховання. Хоч навчання і гра мають свою специфіку, відрізняються метою, змістом і способом здійснення, але вони й пов'язані між собою, мають взаємопереходи.

В ігровій діяльності зароджується навчання. У низці ігор навчання і гра переплітаються, а в дидактичних іграх елементи навчання переважають над ігровими. Навчальна діяльність дошкільників, у свою чергу, часто переходить у гру. В ігровій діяльності зароджуються навчальні мотиви, виникає нове ставлення до знань, і діти переходять від гри до навчання. Навчання завжди треба вести від знайомого до невідомого, від простого до складнішого, від менш доступного до посильного. Успіх занять потребує дотримання певної системи у навчанні, послідовності і наступності. Цього вимагають закономірності відображення знань у свідомості дитини, фізіологічним механізмом якого є утворення тимчасових нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку. Нервові зв'язки стають глибшими і міцнішими, коли подразники бувають яскравішими, вражають дитину, подаються у певній системі і послідовності, у зв'язку наступного з попереднім, підкріплюються задоволенням дитини не лише процесом занять, а й їх результатом [16, с. 44-45].

О.М. Грединарова, досліджуючи психологічні умови оволодіння старшими дошкільниками початковими формами навчальної діяльності, торкнулась питання переходу від ігрової до навчальної діяльності. На її думку, провідна діяльність повинна спеціально проектуватися і реалізуватися в якості нормативно-вікового розвитку в межах, необхідних для наступного віку. Ефективне оволодіння навчальною діяльністю можливе тільки при конструюванні такого виду діяльності, яка містила б як ігрові елементи, так і навчальні. Новий вид діяльності (навчальної) не надбудовується механічно над попередньою (ігровою), оскільки наявність психологічних передумов, які зароджуються у грі, ще не визначає психологічної готовності до оволодіння навчальною діяльністю.

Діяльність старшого дошкільника повинна бути організована таким чином, щоб у ній дійсно виникали і розвивалися ті психічні

функції, які необхідні для навчальної діяльності, що була б логічним переходом від ігрової діяльності до навчальної. Спеціально організована діяльність старшого дошкільника, мета якої – формування психологічної готовності до оволодіння навчальною діяльністю, – повинна опиратися на провідну діяльність цього віку – гру, послідовно включаючи в неї елементи навчальної діяльності. Нова діяльність не виникає відразу у всій своїй структурній цілісності, а складається поступово. При цьому одні компоненти з'являються раніше, інші пізніше. Окремі компоненти навчальної діяльності включаються в ігру і утворюють у своїй єдності якісно своєрідне ціле – комбіновану форму: навчально-ігрову діяльність.

Першочергово в гру вводять навчальне завдання, підпорядковуючи його ігровому завданню, ігрова діяльність при цьому зберігає свою структуру, а новий компонент – навчальне завдання – надбудовується. Останнє ставиться перед дітьми як підлегла складова ігрового, виконуючи функцію забезпечення процесу вирішення ігрового завдання. На другому етапі завдання, спосіб вирішення і продукт замінюються відповідними компонентами навчальної діяльності. На третьому етапі суттєво мотивація навчальної діяльності включається як підлегла суттєвої мотивації ігрової діяльності на основі супідрядності мотивів [14].

Психологічний зміст переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку в системі спеціальної освіти характеризується зміною провідної діяльності дітей: ігрової і навчальної. Взаємозв'язок та взаємоперехід провідних видів діяльності старших дошкільників і першокласників здійснюється завдяки правильному співвідношенню збереження досягнутих надбань минулого – ігрової діяльності та орієнтації на здобуток у майбутньому при переході до новоутворення – навчальної діяльності.

Дошкільний вік характеризується своєю провідною діяльністю – грою, шкільний вік – навчальною діяльністю. Зміна цих провідних видів діяльності на межі старшого дошкільного та молодшого шкільного віку передбачає поступове зростання частки навчання та зниження частки гри. Тому в іграх старшого дошкільника переважає ігрове завдання над навчальним. Поступово ця закономірність змінюється на повну протилежність: співвідношення навчальної та ігрової діяльності першокласників зазнає змін за рахунок зростання ролі навчання та зниження значення гри.

Для забезпечення обґрунтованих нами особливостей взаємопереходу провідних видів діяльності старшого дошкільника і молодшого школяра з особливими освітніми потребами необхідна така форма організації цього процесу, яка б об'єднувала ігрову та навчальну діяльність. Такою формою нами була визначена дидактична гра. Обґрунтуванням цього є закономірність дидактичної гри, яка полягає в поєднанні ігрового та навчального завдання.

Умовою визначеного взаємопереходу ігрової і навчальної діяльності в дидактичній грі є зв'язок та узгодження змісту освітніх програм для старших дошкільників і першокласників, що передбачає їхнє ускладнення, розширення та поглиблення.

Ця проблема вирішувалася нами шляхом узгодження змісту освітніх програм. На основі цього було створено єдину навчальну програму для старших дошкільників та першокласників з особливими освітніми потребами, за якою навчальний процес подано як систему дидактичних ігор.

Розроблена система дидактичних ігор побудована з урахуванням:

- динаміки поступового ускладнення й розширення навчального матеріалу;
- цілісності навчального процесу дошкільних та шкільних закладів освіти;
- узгодження змісту завдань освітніх програм дошкільного закладу та школи;
- закріплення раніше вивченого й опора на нього;
- перспективної спрямованості на вимоги наступного етапу навчання.

Зміст розробленої системи дидактичних ігор включає розділи навчальних програм, що стосуються розвитку мовлення (українська мова), формування елементарних математичних уявлень (математика), ознайомлення з природою та конструювання. Кожну дидактичну гру подано з навчальною метою та необхідною наочністю. Структура ігор включає дидактичну мету для старших дошкільників та з ускладненням – для першокласників. Зміст навчально-ігрових форм, взаємоузгоджуючись, відповідає кожній дидактичній меті: окремо для дошкільників і учнів. Усі завдання освітніх програм для старших дошкільників та першокласників з визначених розділів знайшли своє відображення у змісті розроблених ігрових форм. Послідовність навчальних завдань дидактичних ігор відповідає календарному

плануванню як у дошкільному закладі, так і у школі. Це забезпечує систематичне, послідовне та безперервне застосування розроблених ігрових форм у навчальному процесі освітнього закладу.

Реалізація розробленої системи навчальних ігор спрямована на успішну адаптацію до навчальної діяльності та оволодіння всіма показниками готовності до неї: оволодінням знань, відповідними уміннями й навичками, а також загальними способами пізнавальної діяльності (аналізом, порівнянням, узагальненням); мимовільною регуляцією та контролем поведінки відповідно до визначених правил та вимог; умінням оцінювати власну роботу та роботу інших дітей; бажанням займатися навчальною діяльністю, інтересом до знань, радістю від пізнання нового.

Застосування розроблених ігрових форм сприятиме особистісно-орієнтованому та диференційованому підходам до дітей з особливими освітніми потребами, врахуванню їхніх розумових здібностей та індивідуальних особливостей, а також застосуванню спільних форм навчальної роботи дошкільників та учнів. Це дає можливість реалізувати принцип різновіковості у навчальній діяльності старших дошкільників і першокласників з психофізичними вадами.

Розроблена система дидактичних ігор покликана вирішити і наступну умову забезпечення наступності ігрових форм навчальної діяльності – взаємозв'язок форм, методів та засобів організації навчальної роботи дошкільних та шкільних закладів освіти, – так як дає можливість поєднати форми організації освітнього процесу школи й дошкільного закладу. Перш за все, це стосується ігрових та навчальних форм. Будь-яку дидактичну гру можна включити до заняття чи уроку, подаючи навчальне завдання в ігровій формі.

Актуальним моментом у вирішенні поставленої мети стали заняття, уроки та ігри, спільні для дітей обох вікових груп. На спільних уроках дошкільники могли відчувати себе школярами, поступово звикати до нової ролі – учня, наслідувати старших, брати з них приклад. Першокласники мали можливість ототожнити статус учня й дошкільника, вдатися до звичних форм організації навчання – ігор, занять. Менші намагалися орієнтуватися на старших, а учні прагнули допомагати дошкільникам. Зазначені форми навчання використовувалися також окремо з дошкільниками та першокласниками. Уроки, які проводилися зі старшими дошкільниками, носили переважно ігровий характер, включали дидактичні ігри та вправи. Тривалість таких уроків відповідала віковій

категорії дітей. У першому класі було урізноманітнено уроки. З дітьми проводилися уроки-змагання, уроки-КВК, уроки-подорожі, уроки-драматизації.

Розроблений експеримент також передбачав відвідування старшими дошкільниками учнів першого класу, спостереження за процесом навчання школярів. Першокласники також були присутні на заняттях для дошкільнят.

Крім зазначених форм організації навчальної діяльності, як із дошкільниками, так і з школярами проводилися інші форми: екскурсії, прогулянки, різні види ігор (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, рухливі); індивідуальна, колективна та групова робота; свята, розваги, вікторини, трудові доручення, колективна праця тощо. Було започатковано і гурткову роботу, в якій дошкільники і першокласники поглиблювали знання з різних розділів програми. Предметні гуртки сприяли розвитку в дітей інтересу до художньої літератури, мистецтва, освітніх галузей науки. Визначені форми роботи планувалися у різних видах діяльності дітей: навчальній, ігровій, пізнавальній, трудовій, творчій, пошуковій, театралізованій, конструктивній.

Отже, наступність в організації навчальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів з особливими освітніми потребами – це взаємозв'язок та узгодженість способів взаємопереходу ігрової і навчальної діяльності, при яких знання, уміння й навички формуються у визначеному порядку: коли кожен наступний елемент навчального матеріалу, опираючись на попередній, взаємопов'язується з ним і готує до засвоєння нового.

Формами взаємозв'язку та взаємопереходу ігрової і навчальної діяльності старших дошкільників та першокласників з особливими освітніми потребами є дидактична гра, розваги, ігрові ситуації тощо. Зміна провідних видів діяльності зумовлює різницю у змісті ігрових форм навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Ця різниця полягає у поступовому ускладненні та зростанні завдань програмового матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г., Сорокина В. И. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 48 с.

2. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и её динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М. : Просвещение, 1967. – 251 с.
3. Артемова Л. В. Учись зграя / Л. В. Артемова. – М. : Томирис, 1996. – 111 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с., с. 125.
5. Богуш А., Кичук Н., Дудко Л. Вчитися – хотіти і вміти // Дошкільне виховання. – 2000. – № 6. – С. 4.
6. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Васильева Н. Н. Развивающие игры для дошкольников / Н. Н. Васильева, Н. В. Новотворцева. – Ярославль : Академия развития, 1998. – 204 с.
8. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2004. – № 8-9. – С. 68-71.
9. Венгер Л. А. Формирование психических действий и умственное развитие ребёнка // Обучение и развитие младших школьников. Материалы межреспубликанского симпозиума ; Под ред. Г. С. Костюка. – Киев. : Типолитография КВИРТУ, 1970. – С. 182–186.
10. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. – СПб, 1913. – 365 с.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
12. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : В 3 т. / Академия наук СССР. Институт философии. – М., 1956. – Т. 3 : Философия духа. – 372 с.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
14. Грединарова Е. М. Учебно-игровая деятельность как средство формирования готовности к овладению учебной деятельностью. – К. : Знання, 1998. – 20 с.
15. Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения : Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

16. Дошкільна педагогічна психологія : Навчальний посібник для студентів пед. інститутів спец. № 2110 “Педагогіка і психологія (дошк) / За ред. Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1987. – 184 с.

17. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) Л. Н. Ефименкова. – М. : Просв., 1985. – 110 с.

18. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 317 с.

19. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 37–47.

20. Зворыгина Е. В. Первые сюжетный игры малышей / Е. В. Зворыгина. – М. : Просв., 1988. – 95 с.

21. Кант И. Критика практического разума. / И. Кант. – Соч. – Т. 4. – Ч. 1. – М. : Мысль, 1964. – 544 с.

22. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем [Текст]. Словарь / В. С. Карпичев. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 279 с.

23. Колесникова В. Ф. Психологія наступності: словник – довідник. – К. : Наук. світ, 2000. – 82 с.

24. Костюк Г. С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника // Обучение и развитие младших школьников. Материалы межреспубликанского симпозиума / Под ред. Г. С. Костюка. – Киев. : Типолитография КВИРТУ, 1970. – С. 3–8.

25. Кравцов Г. Г. Психологические аспекты проблемы преемственности детского сада и школы в формировании личности ребёнка // Преемственность между детским садом и школой в формировании личности детей дошкольного и младшего школьного возраста : Рига, 1986. – С. 63–65.

26. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова ; Сост. : М. Н. Колмакова, В. С. Суров. – 2-е изд., доп. и доработ. – М. : Политиздат, 1988. – 367 с.

27. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

28. Крутий В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 2001. – 20 с.

29. Кухта А. М. Принцип наступності у навчанні. Лекція з педагогіки для студентів, аспірантів і вчителів. – Львів, 1973. – 29 с.
30. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
31. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
32. Максаков А. И. Учите играя: игры и упражнения со звучащим словом / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. – М. : Просв., 1983. – 144 с.
33. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В. Г. Максимов. – Чебоксары : ЧГПИ, 1996. – 227 с.
34. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок») : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О. І. Мороз. – К., 2011. – 20 с.
35. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
36. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / За ред. З. Н. Борисової. – К. : Рад. школа, 1985. – 143 с.
37. Наумова Э. Д. Роль игры в логопедической работе / Э. Д. Наумова // Дошк. восп. – 1980. - № 11. – С. 27-30.
38. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Знание, 1968. – 234 с.
39. Павлов И. П. Лекции по физиологии. – М. : Изд-во академии наук СССР, 492 с.
40. Педагогика : Учебное пособие для студентов / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
41. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. : Каиров И. А., Петров Ф. Н. и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т.3 : Н-См. – 1966. – 880 с.
42. Педагогіка : Навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
43. Поддьяков Н. Н. О некоторых направлениях в исследовании мышления у дошкольников. // Обучение и развитие младших

школьників. Матеріали міжреспубліканського симпозиуму / Под ред. Г. С. Костюка. – К. : Типолитографія КВІРТУ, 1970. – С. 398–400.

44. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

45. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва : Просвещение, 1965. – 387 с.

46. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – С. 150–165.

47. Русова С. Вибрані педагогічні твори : У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є. І. Коваленко ; Упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.

48. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Жан-Жак Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 654 с.

49. Селиверстов В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 208 с.

50. Симонович А. С. Связь детского сада со школою // Детский сад. – 1867. – № 11–12. – С. 389–398.

51. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука – 1-е видання – Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974 – 776 с.

52. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 185 с.

53. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 159 с.

54. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К. : Рад. школа. – 1969. – 247 с.

55. Теорія спеціальної освіти : навчально-методичний посібник / укл. О. В. Чепка – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017 – 124 с.

56. Тихеева Е. И. Дошкольное воспитание и детские сады // Современный детский сад, его значение и оборудование. – СПб., 1914. – С. 3–10.

57. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и

воспитание детей с нарушениями речи / отв. редактор В. И. Селиверстов. – Москва : МГПИ, 1982. – С. 13–19.

58. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. / Редкол. Столетов В. М. (голова) та ін. – К. : Рад школа, 1983. – (Пед. б-ка). Т.2. Проблеми російської школи / під редакцією Пискунова О. І. (відпов. ред.) та інші. – 360 с.

59. Фадєєва Т. О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням. – Кіровоград : РВЦ, Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, 2002. – 226 с.

60. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

61. Хватцев М. Е. Логопедия М. Е. Хватцев. – М., 1959. – С. 140.

62. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко. – М. : Просв., 1988. – 64 с.

63. Эльконин Д. Б. Психологические условия развивающего обучения. // Обучение и развитие младших школьников. Материалы межреспубликанского симпозиума / Под ред. Г. С. Костюка. – Киев. : Типолитография КВИРТУ, 1970. – С. 31–36.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Театралізована діяльність та її значення у всебічному розвитку дитини

В умовах перехідного періоду освіти до нових креативних технологій особистісно-зорієнтованого виховання посилюється потреба в розвитку творчих здібностей, розкритті творчого потенціалу, формуванні художньо-естетичних цінностей особистості.

Художній розвиток дітей, актуалізація закладених в них природою здібностей і задатків сприяє вмінню самоорганізуватися, приймати елементарні рішення, виявляти творчу активність, ініціативність, оригінальність в різних видах творчої діяльності. Саме творчий підхід до справи є однією із умов виховання активної життєвої позиції особистості.

Велика увага надається цьому питанню в державних законодавчих актах, що стосуються освіти, оскільки розвиток творчого потенціалу дитини є актуальною проблемою сучасності. Дана проблема знайшла широке обґрунтування в Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в концепції художньо-естетичного виховання.

В останні роки в системі освіти, зокрема спеціальної, відбуваються суттєві зміни. У спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей із порушенням мовлення ці зміни стосуються обов'язкового освітнього рівня і змісту навчання. Ідеологія освіти дітей із вадами мовлення виникла на ґрунті сучасного розуміння прав людини. Такий підхід втілюється у тенденції до розвитку інтегративних підходів у навчанні дітей із мовленнєвими вадами.

Заїкання відноситься до одного з найпоширеніших розладів мовлення у дітей, яке глибоко і всебічно вивчалось на протязі століть. Зазвичай воно виникає в ранньому дитинстві і за відсутності необхідної допомоги, може зберігатися довгі роки.

Заїкання проявляється в порушенні ритму, темпу і плавності мовлення, які проявляються у перериваннях, продовженнях або повтореннях окремих звуків і складів. Такі затримки і повторення під час вимовляння слів виникають внаслідок судом м'язів мовленнєвого

апарату, супроводжуються порушенням дихання, змінами в просодії вимови: висоті і силі звуку, темпі мовлення. Різноманітне розуміння сутності заїкання обумовлено рівнем розвитку науки та особливостями тих позицій, з яких науковці підходили та підходять до вивчення цього розладу мовлення.

Природа та механізми заїкання досліджені завдяки праці декількох поколінь вчених (Н.М. Асатіані, Л.І. Белякова, М.І. Буянов, Б.З. Драпкін, Н.А. Власова, Н.І. Жинкін, В.С. Кочергіна, Р.Є. Левіна, А.Р. Лурія, В.М. Шкловський), що дозволило розробити достатньо ефективні механізми подолання різних за проявами форм заїкання (Л.З. Арутюнян, Н.М. Асатіані, Л.І. Белякова, Н.А. Власова, Р.Є. Левіна, С.А. Миронова, Л.Я. Мисулович, Н.А. Чевельова та інші) [45, с. 52].

У даний час дослідники розглядають заїкання з різних позицій: клінічних, фізіологічних, нейрофізіологічних, психологічних, лінгвістичних. Механізми заїкання аналізуються з точки зору спастично-координаційної, анатоמו-фізіологічної, психологічної та психолінгвістичної теорій.

За своїми проявами заїкання досить неоднорідний розлад. Помилково вважати, що воно стосується тільки мовленнєвої функції. У проявах заїкання слід звернути увагу на розлади нервової системи заїкуватих, їх фізичний стан, стан загальної і мовленнєвої моторики, мовленнєві функції, наявність психологічних особливостей.

Становленню сучасного комплексного підходу до подолання заїкання сприяла розробка різноманітних методів корекції. Методики подолання заїкання розроблялися авторами на основі різного розуміння ними сутності заїкання. Різноманітність методик подолання заїкання пояснюється складністю структурних проявів цього мовленнєвого недоліку та недостатнім рівнем знань про його природу.

На необхідність комплексного впливу вперше звернули увагу І.А. Сікорський та І.К. Хмелевський. Так, І.А. Сікорський поєднував лікування заїкання з мовленнєвою гімнастикою, психотерапевтичним, фармацевтичним лікуванням та рухливими вправами.

У сучасній спеціальній методиці комплексний підхід є системою чітко означених, але погоджених між собою засобів взаємодії різних спеціалістів: лікаря, логопеда, психолога, спеціаліста з логопедичної ритміки, фізіотерапевта та соціального працівника [27, с. 26].

Корекційна робота передбачає лікувально-педагогічні засоби, лікувальну фізкультуру, психотерапію, логопедичну ритміку,

логопедичні та виховні заняття. Їх метою є послаблення і подальше подолання мовленнєвих судом, супутніх розладів голосу, дихання, моторики і мовлення. Все це призводить до оздоровлення і укріплення нервової системи в цілому.

Провідні практичні науковці С.А. Миронова та Н.А. Чевельова запропонували систему подолання заїкання у дошкільників в процесі засвоєння програми дитячого садка. Їх методики побудовані на навчанні дітей із заїканням поступовому оволодінню навичками вільного мовлення: від найпростішої ситуативної форми до контекстної.

Під час роботи з дітьми із заїканням вводяться деякі зміни, пов'язані з мовленнєвими можливостями дітей: подовження вивчення більш складних тем, занять, вправ та ін. Тільки за методикою Н.А. Чевельової це здійснюється в процесі розвитку ручної діяльності дітей (виготовлення виробів з паперу, картону, тканини: іграшок-саморобок, вітальних листівок, ялинкових прикрас, персонажів і декорацій лялькового театру, букетів із засушених рослин, килимків для ляльок, серветок тощо).

За С.А.Мироновою простежується така ціле направлена робота, яка націлюється на документацію дитячих установ під час проходження різних розділів програми дитячого садка.

У свою чергу В.І. Рождественська пропонує систему релаксаційних, дихальних, голосових вправ в ігровій формі, завдання на виховання координації мовлення з різноманітними рухами, спрямованими на корекцію темпу мовлення.

Так, М.І. Геркіна, а в подальшому і Є.М. Пелінгер, враховуючи ситуативний характер заїкання і порушення у дітей комунікативної функції мовлення, пропонують методику сюжетних ігор. Починається корекція з розігрування сюжетів з уявним співрозмовником, що на думку автора, дає установку правильної мовленнєвої поведінки в реальних ситуаціях спілкування з однолітками. На наступному етапі розігруються побутові теми, а наприкінці курсу впроваджуються рольові ігри.

Враховуючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що в питаннях подолання заїкання й досі з'являються різні точки зору, з яких найбільш правильною є та, що передбачає комплексний медико-психолого-педагогічний підхід до проблеми реабілітації дітей із заїканням. Для дітей, які заїкаються комплексний медико-психолого-педагогічний вплив є необхідним, оскільки сприяє великій

ефективності процесу їх виховання та навчання, адаптації до соціального життя.

Суттєвою ознакою та впливовим чинником на покращення заїкання у дітей старшого дошкільного віку є необхідна консультація з різними професійними фахівцями, зокрема з вчителями-логопедами, вчителями-дефектологами, невропатологами, лікарями-психотерапевтами, проходження лікувальної фізкультури (ЛФК), вони турбуються про здоров'я дитини, здійснюючи з ними загартування, масаж, фізкультуру.

По-перше, для дітей дошкільного віку, та молодших школярів покращує організм в цілому. По-друге сприяють вироблення у дитини необхідної координації підключаючи роботу по логоритміці сприяють розвитку темпо-ритму і розвивають ритмічність та умінню добре рухатися. Успішна корекція заїкання у дітей старшого дошкільного віку здійснюється лише внаслідок багатоаспектного впливу, спрямованого на формування та регулювання мовленнєвих і немовленнєвих процесів.

Сучасному етапу розвитку системи освіти притаманні пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей. В якості пріоритетного використовується діяльний підхід до особистості дитини. Одним із видів такої діяльності, що широко використовується в процесі виховання та всебічного розвитку дітей, є театралізована діяльність. Провідний психолог Л.С. Виготський визначає драматизацію, або театральну виставу, як найпоширеніший вид дитячої творчості, так як драматична форма відображення вражень у дітей має стихійний характер і проявляється незалежно від бажань дорослих [17, с. 17].

Системні дослідження особливостей використання театралізованих ігор у навчанні дітей відсутні, якщо не враховувати окремі рекомендації із залучення даного виду ігор до корекційної роботи з дошкільниками. Це спонукає до вивчення даної проблеми, оскільки не має сумніву в тому, що ігрова та театралізована діяльність мають велике значення для розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Найулюбленіший вид діяльності дітей безумовно виступає гра, яка є засобом обробки отриманих з навколишнього середовища вражень і знань. Саме у грі яскраво проявляються особливості мислення дитини, її емоційність, активність, потреба у спілкуванні.

Видатний дослідник психології Л.С. Виготський підкреслював неповторну специфіку дошкільної гри. Він наголошував, що свобода і

самотійність дітей у грі поєднуються з дотриманням правил гри. Але це можливо за умови, що правила не нав'язуються дітям, а є наслідком змісту гри, її задач, а їх виконання є найбільшою радістю.

Театралізовані ігри діти люблять найбільше. У сучасних педагогіці і психології відмічається вплив гри на психічний розвиток дитини: формування здібностей, свідомості, моральних норм та правил поведінки, емоційного розвитку.

Відомо, о невеличкі театралізовані вистави приносять багато радісних хвилин для малечі. Їх завдання – виховання звукової культури мовлення дітей. Вони навчаються уважно слухати мову оточуючих, розуміти їх, розрізняти на слух близькі за звучанням словосполучення та слова, швидкість їх вимови, тобто розвиває у дітей слухову увагу та слухове сприйняття.

Театралізовані вистави також сприяють формуванню дикції, артикуляції, голосової динаміки та вмінню управляти своїм голосовим апаратом. Голос дитини в дошкільному віці є досить нестійкий: деякі діти говорять дуже тихо, ледве чутно, інші навпаки розмовляють крикливо. Не всі можуть регулювати гучність власного голосу та швидкість вимови слів. Актори ж вимовляють слова з різною гучністю (пошепки, тихо, помірно, голосно) та в різному темпі (швидко, помірно, повільно).

Театралізована діяльність має великі корекційні можливості. Діти, які приймають в ній участь, знайомляться з навколишнім світом в усьому його різноманітті через образи, кольори, звуки, а вміло поставлені запитання спонукають їх думати, аналізувати, робити висновки. Розумовий розвиток тісно пов'язаний з удосконаленням мовлення. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура її мовлення, інтонації. Роль, яку виконує дитина, репліки, які вона промовляє, ставлять дитину перед необхідністю правильно, чітко, зрозуміло висловлюватись, у неї покращується діалогічне мовлення.

Можна стверджувати, о театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань та дитячих відкриттів, прилучає їх до духовних цінностей. Це – конкретний результат. Але не менш важливо, що театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, спонукають її співпереживати подіям, які розгортаються у виставі.

«У процесі співпереживання, як вказував психолог і педагог, академік Б.М. Теплов, – створюються відповідні відносини і моральні

оцінки, які мають більшу спонукальну силу, ніж оцінки, які просто повідомляються і засвоюються».

Таким чином, театралізована діяльність є важливим засобом розвитку у дітей емпатії, тобто здатності розпізнати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією; вміння уявляти себе в різних ситуаціях на місці іншого, знаходити адекватні засоби співпраці. «Для того, щоб радіти за іншого і співпереживати чужій біді, потрібно вміти за допомогою уяви перевтілюватися в іншу людину, подумки зайняти її місце», – стверджував Б.М. Теплов [23].

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати різні проблемні ситуації від особи будь-якого персонажу. Це допомагає долати нерішучість, невпевненість в собі, сором'язливість. Таким чином, театралізовані заняття допомагають у всебічному розвитку дитини.

Отже, не даремно у вимогах до місту та методів роботи в дошкільних навчальних закладах виділено спеціальний розділ «Розвиток дитини в театралізованій діяльності».

Критерії якого наголошують, о педагог зобов'язаний:

– створювати умови для розвитку творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочувати виконавчу творчість, розвивати здатність вільно та невимушено триматись під час виступу, спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів та інтонації);

– долучати дітей до культури театру (знайомити з театром, театральними жанрами, з різновидами лялькового театру).

– забезпечувати взаємозв'язок театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі;

– дотримуватись умов для спільною роботи що до театралізованої діяльності дітей та дорослих.

Для виконання даних критеріїв є необхідним створення відповідних умов. У першу чергу, це організація роботи. Саме розумна організація театралізованої діяльності дітей допоможе обрати найкращі напрямки, форми та методи роботи за даним питанням.

Змістом театралізованих занять є:

- перегляд лялькових вистав та бесіди за ними;
- ігри-драматизації;
- розігрування різноманітних казок та інсценівок;
- вправи з формування виразності виконання (вербальній та не вербальній);

- вправи з емоційного розвитку дітей [76].

Слід наголосити, театралізовані заняття повинні виконувати одночасно пізнавальну, корекційну, виховну і розвиваючу функції і ні в якому разі не бути тільки підготовкою до виступу. Їх зміст, форми та методи проведення одночасно сприяють досягненню трьох основних цілей: розвитку мовлення, створенню атмосфери творчості, емоційному розвитку дітей.

Як спеціальний допоміжний мовленнєвий матеріал в театралізованій діяльності використовують малі фольклорні форми (потішки, примовки, забавлянки, лічилки, народні дитячі пісеньки тощо), художні твори (віршики, короткі оповідання, казки). Робота з літературним матеріалом привчає дітей уважно слухати, добирати слова-рими, чітко та досить голосно їх промовляти.

Серед різноманітних видів корекції, пов'язаних з використанням різних видів мистецтва, одне з важливих місць займає театралізована діяльність, яка сензитивно відповідає вимогам дитини щодо ігрової діяльності, відображує навколишній світ найбільш зрозумілими для неї засобами та сприяє широкій колективній інтеракції. Але як засіб корекції мовлення і, зокрема, заїкання на сьогодні вона не знайшла свого відображення у працях дослідників.

У наш час нові навчальні стандарти висувають до працівників освіти більш високі вимоги. Одним із важливих педагогічних завдань є підвищення загальнокультурного рівня дошкільників. Формування у дітей естетичного смаку та потреб духовної культури є однією з важливих задач виховного процесу. Прилучення до мистецтва сприяє вихованню у дитини переконань і духовних вимог, формуючи його художній смак [40, с. 3-8].

Оскільки художній досвід – це завжди досвід суб'єктивний, особистісний, дитина повинна не тільки засвоїти, вивчити, запам'ятати ту чи іншу інформацію, але й пережити, дати оцінку, виразити своє відношення до неї. Художності характерні завершеність адекватного втілення творчого задуму, «артистизм», який є умовою активного впливу твору на читача, глядача, слухача. До художніх належать твори, де у співзвучності з ідеальними нормами та вимогами теорії мистецтв реалізується професійний творчий процес, органічно поєднуються форма і зміст.

Кожному митцю завжди притаманне протиріччя між природною суб'єктивністю бачення події людиною-автором та його прагненням об'єктивно розповісти через художній образ про реальні події.

Об'єктивність передбачає особливість художнього методу в усіх жанрах і є тією загальною умовою, коли автор висловлює власну точку зору не декларативно, а відповідно до вимог суспільства.

Таємниця художньої об'єктивності передбачає вміння розмежувати суб'єктивне та об'єктивне, тобто власне «Я» підпорядкувати вищому об'єктивному. Виокремлення ідеї, що виходить з духовного і душевного світу, життєвої пам'яті творця, виводить його на рівень образного узагальнення, відкриває широку артистичну перспективу, дає можливість увібрати в себе схвильованість реально сприйнятого, активізує творчу зосередженість. Це необхідні чинники, що є визначальними у творчості.

У цьому разі вступає в силу протиріччя між задумом твору і необхідністю підпорядкувати реалії буття художньому процесу. Для того щоб гідно пройти шлях від невизначеності задуму до конкретного твору, митець має піднятися над хаотичним розмаїттям творчої фантазії. Багато митців наголошують на тому, що на шляху до реалізації художнього задуму накопичується безліч невизначених образів, які, впливаючи на свідомість автора, кристалізуються у цілісний художній образ.

Для того щоб вирішити поставлене завдання, художник має володіти високим рівнем професійної майстерності, знаннями та вмінням. Лише в такому разі можна досягти адекватності творчого задуму його успішній реалізації. Часто творчим процесом намагаються управляти люди, які хочуть щось зробити на мистецькій ниві, але не вміють реалізувати задумане. Між митцем високого рівня і дилетантом – «поетичною натурою» – існує суттєва відмінність: перший може і вміє реалізувати задумане, а другий лише дискредитує його.

Художній процес, принципи художності у кожного митця базуються на життєвих реаліях. Однак художня ідея не обмежується одним фактом, навіть якщо він надзвичайно значущий. Художник конкретне явище узагальнює, виокремлює з подібних і виводить на рівень художньої ідеї. Професіонал високого рівня досягає бажаного результату завдяки ґрунтовній підготовці, помноженій на щоденну працю – це вищий вияв художності втілюване.

Велике значення для художності має етика творчого процесу, свідомий і вольовий контроль художника за втіленням образу, коли автор захищає образ від випадковостей, стежить за етикою втілення задуму, орієнтується на високогуманні засади. Лише в цьому разі твір може посісти чільне місце в мистецькій загальнолюдській спадщині.

У творі високого громадянського звучання художня і життєва правда завжди продекларована і закріплена автором, не вступає у суперечність із логікою його мистецької ідеї, що дає змогу відокремити істинне від випадкового. Внутрішня художня правда узгоджується з істиною лише через освоєння вищих рівнів і досягнень, здобутих попередниками. А. Чехов казав: «Правдиве те, що художнє».

Мистецтво як вищий вияв художності дає змогу сформувати особистість, сприймати світ цілісно, зберігати і трансформувати здобутки культур і життєвий досвід людства. Багатофункціональність мистецтва забезпечує на всіх етапах розвитку людства розмаїтість форм діяльності: наука - мистецтво пізнання; педагогіка – мистецтво виховання; засоби масової інформації – мистецтво передавання інформації; праця – головне у сутності людини, мистецтво робочого процесу. Розмаїття мистецьких напрямків збагачує кожну з форм та вносить артистичний елемент, що позитивно впливає на якість кінцевого продукту.

Мистецтво не лише навчає, а й розважає. Через естетичний вплив і насолоду, яку людина одержує у процесі художньої творчості та сприйняття, здійснюються функції виховання та інформування, здобуваються знання, передається досвід, аналізуються життєві ситуації та їх вплив на суб'єкта. Природа людини визначає специфіку мистецтва.

Головним у житті людини є праця. Завдяки їй відбувається пізнання у спілкуванні, оцінюються події, збагачується і розвивається інтелектуальний потенціал людини, а це ефективний шлях до самопізнання та самотворення, до формування та вибудови особистості. Особистість – це сукупність суспільних зв'язків, які утверджують її сутність і мають певні ознаки:

Діяльність суб'єкта спрямована до зовнішнього світу: перше – пізнання, друге – оцінка, третє – праця, четверте – спілкування.

Діяльність суб'єкта спрямована на себе: перше є самопізнання, під другим розуміємо самооцінку, третє є самотворення, а четверте вбачає самоспілкування; за допомогою цих чинників можна розкрити та ідентифікувати взаємодію і взаємозв'язки людини із суспільством, вивести підсвідомі процеси на рівень свідомого і втілювати їх у життя.

Мистецтво завжди виконує такі діяльнісно-перетворювальні функції:

- художній твір здійснює ідейно-естетичний вплив на людей;

– задіює людей до цілісно-орієнтованого виховання та бере участь у соціальному перетворенні суспільства;

– процес творчості – це трансформація дійсності на базі уявлень, вражень, фактів. Автор осмислює життєвий матеріал, вибудовуючи при цьому нову реальність і художній світ;

– трансформація матеріалу, яким оперує художник, творячи образ у архітектурі, скульптурі, живопису, літературі, музиці, це завжди перехід із пасивної якості матеріалу в активну якість мистецького образу.

Усі твори мистецтва незалежно від виду і жанру виконують певні чітко визначені функції. Провідною серед них є творча. Ще стародавні греки відзначали особливий духовний характер естетичної насолоди творення, коли художник, вільно володіючи життєвим матеріалом, засобами його художнього втілення, реалізує задумане.

Мистецтво як сфера свободи поєднує громадянську свідомість і професійну майстерність – вище естетичне багатство світу, що завжди викликає захоплення у людей. Викінчена художня форма завжди гармонійно поєднана зі змістом. Художня реальність упорядкована і вибудована за законами краси. Творець відчуває радість творчості, натхнення. Художня творчість – завжди гра. Мистецтво моделює діяльність людини у безкорисливій формі, уособлює свободу творчого потенціалу.

Художня творчість розкриває людям правду життя, дає радість осягнення краси, естетичну насолоду.

Естетична функція мистецтва сприяє:

- формуванню естетичних смаків, здібностей людини;
- формуванню ціннісних орієнтацій у світі;
- пробудженню творчого духу, творчого начала, бажання та вміння творити за законами краси.

Мистецтво вибудовує ціннісну свідомість людини, вчить її бачити життя крізь призму образності. Увесь світ постає як естетично значущий у своєму прояві, природа є естетичною цінністю. Всесвіт набуває поетичності, художності, стає театральною сценою, живописною галереєю, художнім творінням, яке має постійний потяг до вдосконалення.

Мистецтво передає людям відчуття естетичної значущості світу, формує естетичні смаки, пробуджує в людях художників, викликає пристрасть до мистецької діяльності в усіх напрямках (як професійної, так і самодіяльної), закликає перебудовувати світ за законами краси.

Природною є багатовимірність людини. Незалежно від обраної професії вона намагається реалізуватися в мистецтві.

Наприклад, конструктор літаків О. Антонов добре малював, лікар В. Коротич став поетом, ракетобудівник Б. Раушенбах здійснив ґрунтовне дослідження з історії та теорії іконопису. У стабільному суспільстві творчість має завжди визначає високий рівень його культури.

Що вищий рівень розвитку суспільства, то вища потреба творити життя за законами краси. Тому вважається, що ця функція ставатиме більш значущою з розвитком суспільства.

Естетична функція мистецтва забезпечує соціалізацію особистості, формує її соціально-творчу активність, безпосередньо впливає як на мистецтво, так і на всі форми суспільної свідомості.

Пізнавальні функції мистецтва практично безмежні, їх не можна замінити іншими сферами духовного життя. Мистецтво здатне відображати важкодоступні для науки сторони буття, розкриває естетичну різноманітність у щоденному, загострює увагу на новому в уже відомих речах. Зображуючи явище, художник повертає речам їх первісну чарівність, чим збагачує почуття людини, сприйняття нею світу.

Кожний вид мистецтва має певні співвідношення діяльного і пізнавального начал. У деяких з них провідну роль відіграє діяльне начало. Тут більшою мірою розвинена виразність прагматичного, ніж, наприклад, в архітектурі, а там, де переважає пізнавальне, зростає значення зображальності, як у живопису.

Література, театр, кіно та телебачення поєднують обидва чинники: вони і зображальні, і виражальні. Мистецтво є одним із засобів просвітництва, що передає досвід, утверджує факт як явище, закріплює навички мислення, узагальнює систему поглядів, є «підручником життя», який читають навіть ті, хто не любить навчання, суттєво доповнює знання людини про світ. Поєднуючи життєвий досвід особистості з досвідом інших людей, мистецтво є засобом пізнання світу та самопізнання.

Мистецтво завжди несе в собі інформативну функцію. Ще Арістотель зазначав, що твори мистецтва містять значну кількість інформації. Він вважав, що художник зображує у творах те, що невдовзі відбудеться. Ця інформація високо цінується з точки зору сучасної теорії прогнозування. Яскравим прикладом є літературні

твори Ж. Верна, О. Толстого, братів Стругацьких, О. Беляєва, І. Єфремова та ін.

Як і знаковим системам, мистецтву притаманні певні умовності, історичний і національне зумовлений код. Спілкування народів через засвоєння культури минулого робить ці коди та умовності загальнодоступними, вводить їх до арсеналу загальнохудожньої культури людства. Сприйняття твору відбувається за законами спілкування. Художнє спілкування дає можливість людям обмінюватися думками, опановувати історичний і національний досвід незалежно від часу і простору. Мистецтво завжди зміцнює духовний потенціал і сприяє консолідації людських спільнот.

Інформація, яка передається мовою мистецтв відтворюється через танець, театр, архітектуру, живопис, скульптуру, декоративно-прикладне, кіно тощо, максимально є доступним й легко засвоюється. До того ж на земній кулі функціонує понад сто мов, що значно утруднює обмін інформацією. Інформативні можливості художньої мови набагато ширші й якісно вищі: мова мистецтва зрозуміла завдяки метафоричності, гнучкості, емоційності; вона легко сприймається.

Мистецтво завжди об'єднує людські спільноти. У давні часи різномовні племена при укладенні мирної угоди виконували ритуальний танець, який об'єднував їх своїм ритмом. Упродовж XVIII і до початку XX ст., коли політики поділили Італію на дрібні держави, графства та князівства, єдиним, що об'єднувало неаполітанців, римлян, ломбардців і допомагало їм бути єдиною нацією, було мистецтво. У сучасному світі мистецтво прокладає шляхи до взаєморозуміння народів, це інструмент мирного співіснування та співтовариства.

Провідною в мистецтві є виховна функція. Завдяки їй формуються почуття, думки і дії людей. Тоді як інші форми громадської свідомості мають частковий характер (мораль формує моральні норми, політика – політичні погляди, філософія – світогляд, освіта і наука готують спеціаліста), мистецтво діє на особистість комплексно, одночасно на розум, серце і почуття, тобто істотно впливає на духовний стан людини.

Ще стародавні греки стверджували, що мистецтво облагороджує та очищує людину від усілякої скверни. Арістотель розробив і ввів в естетику категорію «катарсис» – очищення засобами «подібних афектів» (почуттів). Показуючи героїв, які пройшли випробування, твори мистецтва змушують людину співпереживати, брати за взірець

їхні кращі риси, збагачуючи цим її внутрішній світ. У процесі сприйняття творів мистецтва людина дістає можливість зняти внутрішню напруженість, хвилювання і стреси, що породжуються реальним життям, і компенсувати психологічну монотонність щоденного буття.

Катарсично-компенсаторна функція мистецтва має три основних визначальних чинники: творчо-ігровий, розважальний; компенсаторний; почуттєвий.

Усі вони істотно впливають на внутрішню гармонію особистості, зберігають і відновлюють її психічну рівновагу. Почуттєва і компенсаторна функції є найважливішими у формувальньо-виховному впливі мистецтва на особистість.

Інформація, яку одержує людина при спілкуванні з творами мистецтва, примножує і розширює реальний життєвий досвід. Це примноження суттєво розширює межі свідомості особистості, озброює її художньо організованим, відібраним і узагальненим осмисленням, сприяє виробленню власних установок, ціннісних орієнтацій у різних життєвих обставинах. Високе мистецтво прямо й опосередковано діє на соціалізацію цілісної особистості й утвердження її самоцінного значення.

Мистецтво охоплює багато видів і жанрів, що зумовлено суспільною практикою художнього освоєння світу. Кожний митець сприймає навколишнє середовище залежно від того, в якому виді мистецтва працює. Так, композитор картину світу сприймає через слух, живописець – через зір, літератор – через слово, діячі театру і кіно – у синтезі слова, дії і форми. Багатоманітність видів мистецтва дає можливість естетично освоювати світ в усій його складності й багатстві. Немає головних чи другорядних видів мистецтва, кожний із них має сильні та слабкі сторони.

Узагальнюючим видом вважається архітектура. Це рукотворна організація навколишнього середовища за законами краси, коли зводяться будівлі та споруди, що мають задовольняти потреби людини в житлі, громадських і культових спорудах. Архітектура створює замкнений, утилітарно-художньо освоєний світ, відмежований від природи. Архітектор протиставляє себе стихійному середовищу і дає можливість використати олюднений простір згідно з матеріальними і духовними потребами. Архітектурний образ невіддільний від функції споруди, органічно визначає функціональне призначення (архітектура поділяється на побутову, ділову та культову), виражає художню

концепцію особистості, уявлення людини про себе і суть своєї епохи. Архітектурі притаманні ансамблеві вирішення. Форми її завжди зумовлені: природою – залежно від географічних і кліматичних умов, характеру ландшафту, безпеки тощо; соціальними потребами – залежно від суспільного ладу, естетичних ідеалів, утилітарних і художніх смаків суспільства. Архітектура пов'язана з декоративним мистецтвом, монументальним живописом, скульптурою.

Скульптура – це просторове образотворче мистецтво, яке відображає світ у пластичних образах, що реалізуються в матеріалах, за допомогою яких передається життєва подоба явища. Зображення людини – переважаючий сюжет у скульптурі.

Скульптурні твори виконують з твердих матеріалів, перевагу віддають мармуру, граніту або іншим видам каменю; відливають із металів: бронзи, чавуну, сталі, різних сплавів; твори дрібної пластики виконують із благородних металів: золота, срібла, рідко платини; вирізьблюють із дерева. Кожна історична епоха шукає нові пластичні матеріали. Так, у ХХ ст. скульптуру почали виконувати з бетону, пластмас, штучних і синтетичних матеріалів.

Скульптура поділяється на круглу – таку, яка сприймається з усіх точок зору, барельєф, рельєф і горельєф, які дають лише часткове зображення предмета. Скульптурі притаманні монументальні форми, тому увічнення відомих особистостей або визначних подій переважно здійснюється у скульптурі. Безліч пам'ятників встановлено в містах і селах. Скульптура загострює психологічний зміст зображення, розширює можливості вираження у пластичних формах духовного життя.

Найпопулярнішими серед пластичних мистецтв є живопис і графіка. Живопис – це зображення на площині картини реального світу у творчому переосмисленні художника. Живопис оперує кольором, максимально наближуючи зображуване до реальної події. З часом живопис трансформувався від умовно площинних трактувань образу до максимально точного відтворення світу. Особливо після ХVІ ст., коли художники освоїли перспективу і почали широко використовувати її у побудові живописного полотна.

Графіка тривалий час була допоміжною фазою при створенні архітектурного проекту, скульптурного твору чи живописного полотна. Активно розвиватись як самостійний вид вона почала з ілюструванням книг як елемент її декору. Після винайдення книгодрукування збагатились графічні техніки. Проте лише у ХVІІІ ст.

графіка почала набувати самодостатнього значення. У цей час з'явилися замовник і споживач графічних творів. Графіка оперує переважно лінією і плямою. Тривалий час вона була чорно-білою, і лише наприкінці XVIII – у XIX ст. почала використовувати колір завдяки технічним нововведенням. Твори графіки виконуються як в одному примірнику – малюнок, акварель, так і у тиражних формах – гравюра, офорт, літографія, що дає можливість безпосередньо виконану художником оригінальну роботу розмножити у певній кількості відбитків, кожний з яких є оригіналом.

Література – один з наймобільніших і найдієвіших видів мистецтва. Література історично змінна. Змінюються в часі відображення життєвих явищ, світоглядні позиції, ідеали творців, виробляються нові художні течії, прийоми та форми. Усі елементи й особливості літературного твору, літературного процесу історично рухливі. Література – це жива художня система, яка чутливо реагує на зміни життєвого процесу.

Головний елемент літературної творчості – слово, яке є вічним будівельним матеріалом літературного образу. Слово закладене в основу мови, яка створюється народом, вбирає в себе весь гуманістичний потенціал народу і стає формою мислення. Історичний процес насичує її асоціативним баченням світу і сприяє художньому відображенню дійсності.

Завдяки гнучкості й безмежності виражальних можливостей слова література здатна вбирати в себе елементи художнього змісту практично будь-якого іншого виду мистецтва. Мовою літератури можна виразити образи інших видів, що часто спостерігаються в літературних творах: це описи природи, пісні, портрета, архітектурної споруди та ін. Якщо в наукових працях висвітлюється лише один вид реальності, який ґрунтовно досліджується й описується, то у творі художньої літератури автор розглядає реальність у багатовимірному сплетінні та взаємодії якостей і особливостей життя.

У XX ст. за активного розвитку аудіовізуальних видів мистецтва – кіно, телебачення – окремі дослідники стверджували, що література відмиратиме, але цього не сталося. На користь читання як збереження культурних літературних традицій свідчить таке:

- розширюється структура реальних культурних запитів у багатьох країнах, завдяки чому підвищується потреба у книгах, збільшуються тиражі, попит на книги в бібліотеках;
- потяг до читання після екранізації художніх творів;

- як кіно не витіснило театр, так і інші аудіовізуальні засоби не витіснять читання;

- кожний вид мистецтва з певними особливими формами відтворення, поширення, сприйняття і комунікації незамінний за громадським значенням.

Читання не можна замінити нічим, жодними іншими художніми враженнями. Це провідна форма мистецької комунікації. Естетичний статус читання пояснюється спіранням на мову народу, якою він користується щоденно і в якій сконцентровано досвід попередніх поколінь і сучасності. Читання літературного твору дає цінну можливість зворотного впливу – розвиває почуття мови, збагачує її і впливає на високий рівень мовотворення. Читання потребує значних інтелектуальних зусиль, має великий виховний ефект і впливає на світоглядну систему особистості. Щоправда, це не стосується масової культури, «література» якої є засобом маніпуляції свідомістю людей. Класична ж література та література високого мистецького рівня сучасників збагачує особистість. Усі перелічені чинники дають змогу вважати літературу провідним типом художньої комунікації.

Синтетичним і узагальнюючим видом мистецтва є театр – вид мистецтва, який акумулює драматургічний твір, тобто літературу, слово, пластичний рух, хореографію, музику, художнє оформлення, світло та архітектурно-просторове рішення сцени. Театр – це колективна творчість, оскільки у спектаклі об'єднуються зусилля драматурга, режисера, акторів, композитора, художника.

Театральні дійства зародилися дуже давно, коли люди відтворювали побутову подію, фіксували її у мистецькому еквіваленті. З часом театральне дійство розвивалось і збагачувалось, набирало усталених форм. На високий рівень його вивели стародавні греки, які ввели класичну триєдність, що стала нормативною та обов'язковою – єдність дії, місця і часу. Це зумовлювалось абсолютною прагматикою, бо старогрецький театр не мав завіси, куліс, задника. Спектакль відбувався у природному середовищі, тому змінити час і місце дії було неможливо.

З розвитком суспільства театральне мистецтво збагачувалось і ускладнювалось, віднаходилися нові жанри і види. До епохи Відродження переважали драма і народний театр, в епоху Ренесансу зародилась опера, яка з часом у Франції, Німеччині, пізніше в Росії стала дуже популярною.

Завдяки технічним досягненням у ХХ ст. з'явився новий вид мистецтва – кінематограф, який увібрав кращі досягнення попереднього часу всіх видів мистецтва: театру, літератури, живопису. Кінематограф фіксує динаміку епохи, оперує часом як окремим засобом виразності, здатний передати стрімку зміну подій, не порушуючи внутрішньої логіки. При безумовних позитивних якостях він має один суттєвий недолік – відсутність зворотного зв'язку творця фільму і співтворців з аудиторією.

За природою кінематограф є синтетичним видом мистецтва. Він, як і театр, об'єднує літературу, живопис, режисуру, акторську гру і музичний супровід.

У кожному виді мистецтва є два великих блоки: професійні митці – люди, які мають відповідну фахову підготовку і певний вид діяльності – це їхня професія; народне мистецтво, де народ є творцем художніх і культурних цінностей. У цьому разі народне і національне зводяться до спільного знаменника:

- народ стає об'єктом художньої творчості, виводить узагальнений тип самого себе, який виражає його на рівні великої ідеї; ці твори легко прочитуються і сприймаються представниками народів інших країн;

- відображення інтересів народу, де визначається життєва і творча позиція митця, що лежить в основі його естетичних ідеалів, має національну самобутність у висвітленні дійсності;

- народ не лише об'єкт, а й суб'єкт мистецтва;

- народ – творець, носій, охоронець мови і культури, у сфері яких відбувається процес художньої творчості, досягаються соціальні результати. Мова є рушійним чинником демократії. Ж. Ж. Руссо зазначав: «... будь-яка мова, що не зрозуміла народові, – це мова рабів»; народ виробляє і береже в пам'яті всі передумови мистецтва;

- важливим чинником народного і національного у мистецтві є те, що народ – це мета мистецтва, він же його кінцевий адресат і споживач, що тримає мистецько-культурне поле, яке забезпечує сприйняття і розуміння мистецтва.

Народне і національне – категорії конкретно історичні; їх зміст діалектично зумовлений. На різних етапах розвитку художньої творчості народна сутність найповніше проявляється тоді, коли оповідь іде про народ з точки зору людства і створюється народом. Лише в цьому разі твір набуває загальнолюдського звучання.

Тобто для пізнання мистецтва недостатньо оволодіти відповідними знаннями, вміннями, навичками, пізнання мистецтва можливо за допомогою мови, на якій говорить саме мистецтво [17; 78].

Однією з форм активного прилучення дітей до світу мистецтва є дитяча театралізована діяльність як засіб розвиваючого впливу на дітей. Театралізована діяльність стосовно дітей дошкільного віку визначається вченими по-різному: «театральна діяльність», «театралізована діяльність» [7, с. 19; 14, с. 4], «театрально-ігрова діяльність» [3, с. 45], «ігри за сюжетами літературних творів» [53, с. 7]. В енциклопедичному словнику юного глядача театралізована діяльність трактується як вид мистецтва, який відображає дійсність художніх сценічних образів, тобто, художніх уявлень актором якогось явища чи ситуації та показ ним цього в мистецтві. Діє засобами міміки, жестів, пантоміміки, є одним із засобів культурного та естетичного виховання, відображає особливості розвитку суспільства і тісно пов'язана з його загальною культурою.

О.В. Трусова використовує як синоніми поняття «театралізована гра», «театрально-ігрова діяльність і творчість», «гра-драматизація» [82, с. 24]. В.Н. Всеволодовський-Генгросс у визначенні театралізованих ігор використовує назву «драматичні» [24, с. 328]. Ці ігри, на його думку, характеризуються «наявністю художнього образу і драматичної дії». Мистецтво театру зародилося ще в стародавні часи. Його елементи є в трудових та релігійних обрядах, в іграх, пізніше – в творчості мандрівних акторів (мімів у Римі, жонглерів, менестрелів та трубадурів у Франції, скоморохів у Києві та ін.). Синтезувавши в собі всі види народної творчості (словесний і музичний фольклор, танець, пантоміму, декоративно-ужиткове мистецтво), театралізована діяльність ще в давнину набула у різних народів самобутніх форм. За допомогою засобів театралізованої діяльності відображалися життєві явища. При цьому використовувались маски, особливі костюми та гримування, символічні деталі тощо [55, с. 53].

Одним із виразних засобів театралізованої діяльності є пантоміміка – сукупність виразних рухів тіла, які супроводжують мовлення та емоції. Це те, що відтворює все наслідуванням – це той вид виразних рухів, за допомогою яких психічний стан, переживання, відношення до різних подій передається за допомогою постави, міміки та жестів. Пантомімічне вираження виникає у людини мимовільно як зовнішній прояв її емоційного стану [85, с. 14].

Саме слово «пантоміма» означає драматичне дійство без слів. Характер дійової особи та сюжет в пантомімі передаються за допомогою міміки та рухів тіла. Пантоміма з'явилася на сході людства. Витоки цього найдавнішого виду мистецтва можна знайти в стародавніх ритуалах, де дія поєднувалась з танцем. Збереглися описи пантомім античного світу, відомі імена відомих акторів пантоміми минулого – Гримальді (Англія), Дебюро (Франція) та ін. Багатовікову традицію має мистецтво пантоміми в національних театрах Сходу. Засновником європейської школи пантоміми був відомий французький діяч Етьєн Декру, який використовував пантоміму як засіб виховання сценічної діяльності акторів. Визнання пантоміми, як виду мистецтва відбувалося разом з розвитком суспільства. Вона займає особливе місце серед інших видів сценічного мистецтва. Зазвичай пантоміму розуміють як мистецтво створення сценічного образу за допомогою пластики, сценічних рухів, міміки, жестів.

Пантомімічна гра є основою гри актора. Достатньо пригадати висловлювання К.С. Станіславського про те, що усі актори вміють сказати те, що не підвладно мовленню; іноді мовчання більш інтенсивне і виразне, ніж саме мовлення.

Безмовна гра може бути більш цікавою, змістовною та переконливою, ніж гра з текстом. Емоційно-виразні рухи – це природна стихія пантоміми і дозволяють вважати пантоміму початковою формою театру. У нашій країні пантоміма відродилася завдяки таким талановитим режисерам і акторам, як А.Я. Таїров, А.Г. Коонен, А.А. Румнев, В.Е. Мейєрхольд та гастрольям французького міма Марселя Марсо [85, с. 85].

Інформативними засобами пантоміміки є жести і міміка. Жести – це рухи рук, які виражають внутрішній стан людини або вказують на будь-який об'єкт зовнішнього середовища. За своїм призначенням жести поділяють на: 1) індикативні (вказівні); 2) ілюстративні, які акцентують або пояснюють висловлену думку; 3) виражальні, які відображають емоційно-вольовий стан людини. Жести спеціально виробляють для посилення впливу на аудиторію. Паралельно з ними відпрацьовують і пластику тіла [89].

Міміка це – сукупність рухів м'язів обличчя, які виражають стан людини або її відношення до того, що вона сприймає, уявляє, пригадує, обмірковує, наприклад, насуплені брови, усмішка, зосереджений погляд [80].

Мистецтво літературного слова відображає дійсність в образах. Твориться воно не тільки значеннями висловлених слів і фраз, а й розумінням емоційного стану героя, його ставленням до себе та до навколишнього світу. Літературне слово є безпосереднім виразником переживань та переконань актора [1].

Здатність творів мистецтва викликати естетичне почуття, давати людині духовно-інтелектуальну насолоду (втіху), збагачувати її внутрішній світ є основою культурного та естетичного виховання. Їх традиції сягають у глибину тисячоліть і пов'язані з сутністю краси, прекрасного, величного, трагічного, про природу і функції мистецтва. Все це надає людині здатність самостійно орієнтуватися в мінливому світі художньо-естетичних цінностей, бути об'єктивною в смакових оцінках (гарно, чудово, неповторно, розкіш та ін.), а також у виборі літературних творів, яким вона надає перевагу [45].

Дитина, що займається театралізованою діяльністю повинна мати, в першу чергу, творчі здібності, тобто володіти такими духовними силами людини як емоції, почуття, уява, фантазія, інтелект [92, с. 6-10].

Важливу роль у творчій діяльності дитини грає уява – процес створення нових образів на основі тих уявлень, якими дитина вже володіє. Необхідними умовами нормального розвитку уяви є органи почуттів, які забезпечують запас чітких та яскравих уявлень, а також певний рівень розвитку мислення та мовлення [84].

Уява це психічний процес, який виявляється у створенні дитиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає у даний момент. Уява має соціальну природу. Вона виникла і розвинулась у процесі трудової діяльності людини і дає змогу уявити результат праці ще до її початку, орієнтуючи людину під час її діяльності. В уявленні очікуваного результату полягає докорінна відмінність людської праці від інстинктивної поведінки тварини. Уява є пізнавальним процесом, специфіка якого полягає в переробленні минулого досвіду людини, що зберігається у вигляді образів і понять. Вона пов'язана з іншими пізнавальними процесами (сприйманням, пам'яттю, мисленням). Детермінується (визначається) уява потребами особистості. Реальному задоволенню потреби передуює живе, яскраве уявлення ситуації, в якій ця потреба може бути задоволена. Як і мислення, уява починає функціонувати в проблемній ситуації, що має різні ступені визначеності. Якщо проблемна ситуація є повністю визначеною, то в

процесі усвідомлення вона перетворюється на задачу, яка розв'язується за допомогою мислення. Роль уяви при цьому незначна. Коли проблемна ситуація є недостатньо визначеною, і у результаті аналізу її не вдається перетворити на задачу, тоді починає функціонувати уява. Її цінність полягає в тому, що, доповнюючи ситуацію, вона дає змогу прийняти рішення і продовжити діяльність навіть за відсутності належної повноти для мислення. Процеси уяви мають аналітико-синтетичний характер. Вони здійснюють перетворення уявлень пам'яті і цим забезпечують створення нових образів чи ситуацій.

Уява – це відображення властивостей реальної дійсності в нових, незвичних зв'язках і поєднаннях. Основними прийомами створення образів уяви є: аглютинація (склеювання), гіперболізація (перебільшення), літота (протилежне до перебільшення – простота), типізація (художнє узагальнення певних життєвих явищ) і схематизація (схильність до мислення готовими, спрощеними схемами). За рівнем вираження активності уяву поділяють на активну і пасивну.

Пасивна уява характеризується створенням образів і програм поведінки, що не втілюються або не можуть бути втілені в життя. Вона виникає як замітник діяльності, коли людина з певних причин ухиляється від необхідності діяти.

Активну уяву поділяють на репродуктивну (відтворюючу) і творчу. Репродуктивна уява є процесом створення образів, що відповідають опису. При цьому, створений образ є лише суб'єктивно новим, а об'єктивно його уже створили інші люди. Його побудова відбувається на основі словесного опису об'єктів, сприймання їх зображень (карт, схем, креслень тощо). Творча уява передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності. Їх новизна полягає не в елементах, а у видозміні цих елементів та їх сполучень.

Творча уява є найважливішою складовою творчої діяльності дитини і відіграє винятково важливу роль у творчості, особливо художній. Особливою формою творчої уяви є мрія.

Мрія – образ бажаного майбутнього. У мрії відображаються потреби, життєві цілі особистості. Цінність мрії полягає в її зв'язку з реальною дійсністю, можливістю втілення мрії у життя шляхом тривалих, цілеспрямованих зусиль. Пуста мрійливість призводить до пасивності, бездіяльності.

Одним із своєрідних видів уяви є фантазія – створення нових образів у вільному комбінуванні елементів реальності. У своїх фантазіях діти звільняються від обмежень, що впливають на їх сприймання, мислення і поведінку в реальному житті. Виходячи за ці обмеження, вони здатні по-новому тлумачити відомі факти, що іноді зумовлює (у дорослих) наукові відкриття. Фантазія є невід’ємною рисою людей творчих професій. Творча активність, викликана фантазією, переважно має спонтанний, некерований характер. Її спрямованість залежить від особистої обдарованості дитини, її інтересів і набутого індивідуального досвіду [15].

Кожній дитині треба навчитися виражати свої емоції та почуття. Нездатність дитини правильно виразити свої почуття, скутість, неадекватність мімічно-жестового мовлення ускладнює спілкування дітей між собою та з дорослими. Нерозуміння ж іншої людини – причина виникнення страху, ворожості. Але емоційна сфера сама по собі не розвивається і дитину треба навчити розуміти свій емоційний стан, розпізнавати ці емоції не тільки в собі, а й в інших людях. Дитина має усвідомити, що між думками, почуттями та поведінкою є зв’язок і емоційні проблеми викликаються не тільки ситуаціями, а й неправильним їх розумінням. Тому з дітьми старшого дошкільного віку проводять заняття з розвитку емоційно-вольової сфери, мета яких навчити дітей розпізнавати почуття та емоції за мімікою обличчя, жестами позою, формувати вміння виражати свої емоції та керувати ними. Багато уваги приділяють навчанню деяких елементів техніки виразних рухів у вихованні емоцій та вищих почуттів і набуттю навичок саморозслаблення. Під час розвивальних занять діти вчаться оволодівати своїми емоціями та співвідносити свої дії з почуттями, бути відповідальною за прийняті рішення.

Емоції – психічні стани і процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання, ставлення до навколишніх об’єктів, інших людей, самого себе, що має для організму сигнальне і регулююче значення, зумовлене їх відношенням до потреб дитини. За вченням І.П. Павлова, фізіологічною основою емоцій є складні безумовні рефлекси [77].

Останнім часом розроблено також інформаційну теорію емоцій, як компенсаторних реакцій організму на недостатність інформації. Термін емоції використовується в широкому розумінні для позначення різноманітних душевних переживань нижчих видів, які ґрунтуються на безумовних рефлексах, інстинктивних виявах психіки.

Протягом життя людини емоції зазнають змін: починають розвиватися в ранньому дитинстві, досягають особливої виразності у зрілому віці.

Класифікуються емоції за структурою: прості або складні (залежно від того, які потреби вони задовольняють); за забарвленістю (позитивні, зумовлені сприятливими для організму подіями або негативні, які стимулюють активність організму, спрямовану на уникнення або усунення шкідливих впливів); за соціальними ознаками (моральні, інтелектуальні, естетичні тощо). Емоції виникають як чуттєва реакція у відповідь на різні за характером сигнали. Вони породжують у свідомості дитини не образи предметів і явищ, а переживання. Емоції виконують сигнальну і регулятивну функції. Зовнішньо емоції виявляються в мимічному виразі обличчя, позі, жестах, виразних рухах. Емоції органічно пов'язані з почуттями. Почуття виникають внаслідок багаторазового переживання однієї й тієї ж емоції; водночас почуття актуалізуються і реалізуються у формі емоції. Спільним джерелом емоцій і почуттів є практична діяльність людини. Розвиненість почуттів, здатність керувати своїми емоціями визначають емоційну культуру особистості. Виховання у дитини здатності до контролю над своїми емоціями є важливою соціально-педагогічною проблемою. Шляхом тренування у спеціально створених педагогічних ситуаціях дитина може навчатися стримувати свої агресивні чи негативні емоції, або ж частіше виявляти позитивні. [38].

Темп і ритм – характеристики, притаманні руху. Ритм розглядається як: 1) послідовність будь-яких елементів (звуків, зображень, предметів), яка проходить у відповідній послідовності; 2) упорядкованість звукового, словесного та синтаксичного складу мовлення [43].

Темп мовлення – ступінь швидкості послідовності звучання елементів мовлення є процесуальною характеристикою мовлення, яка обумовлена спадковими механізмами (швидкістю нервових та психічних процесів, наприклад, мислення), формується під час індивідуального розвитку у взаємодії з оточенням [42, с. 21].

К.С. Станіславський, звернувши увагу на поєднання цих взаємопов'язаних явищ: темп (швидкість) та ритм (частота швидкості) – увів термін «темпоритм» і визначив його, як стан внутрішньої та зовнішньої активності дитини. Зовнішньо темпоритм проявляється в манері розмовляти, енергійності жестів та швидкості пересування у просторі. Внутрішньо – у швидкості та емоційності. Діти із швидким темпоритмом інтенсивні, а з повільним – повільні [93].

Театралізована діяльність допомагає найбільш широко реалізувати творчий потенціал дитини, сприяє розвитку цілого комплексу вмінь, активному сприйняттю мистецтва. Мистецтво – вищий, специфічний прояв естетичної діяльності, поєднання образного мислення з об'єктивною дійсністю, в результаті чого твориться друга, естетична реальність – художній світ. Представлений у творі мистецтва світ може бути відображенням і реального світу, і видуманим, і небувалим світом, але він існує для того, щоб викликати естетичні переживання. У цьому і полягає особливість мистецтва.

Виховання засобами театралізованої діяльності передбачає розвиток повноцінного сприйняття мистецтва, розуміння його мови і його специфіки. Розвиток почуттєвого сприйняття, фантазії, емоцій, думки в процесі впливу мистецтва на дитину здійснюється завдяки цілісному переживанню та осмисленню в мистецтві життєвих явищ. Через це цілісне переживання мистецтво формує особистість в цілому, охоплюючи весь духовний світ дитини [72, с. 291-314].

У традиційній театралізованій діяльності поняття дійсність означає все суще, не залежне від людини і тому найчастіше вживається у словосполученні «художня дійсність». Вона фіксує творчий процес актора та особливості мистецтва слова. Цим самим художня дійсність тісно пов'язана з процесом створення різноманітних сценічних образів.

Сценічні образи ідеально відображають реальність в свідомості людини. Здатність до образного відображення світу забезпечує змістовне, цілеспрямоване перетворення предметного світу і регулює поведінку та діяльність людей. У мистецтві сценічні образи відзначаються своєю своєрідністю. Створення складних сценічних образів, що відображають зв'язки явищ потребує творчої роботи свідомості, здатності до продуктивної уяви [29, с. 15].

У процесі театралізованої діяльності надаються основи акторської майстерності, поглиблюються та систематизуються знання про виразні засоби спілкування, відпрацьовуються манери поведінки на сцені, вміння «контактувати» з глядачами, проводиться робота з художньо-технічного оформлення вистави.

Необхідно також враховувати індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, спиратися на її природні здібності. Формуючи, розвиваючи та вдосконалюючи художньо-творчий потенціал, потрібно починати з більш простого. Накопичення уявлень про себе і світ, «переживання» досвіду інших, відстоювання своєї

позиції, досягнення взаєморозуміння, осмислення духовності своєї поведінки та поведінки оточуючих під час спеціально створених психолого-педагогічних умов бесіди, діалогу, дискусії, гри, вправ формують відношення до себе, до життя і світу, збагачує духовний та творчий потенціал дитини.

Основна мова театрального мистецтва – це дія, діалог та гра – її основні ознаки. Доручення до світу театру дозволяє виховувати позитивні особистісні якості, морально-етичні основи, розвивати психічні функції (увагу, уяву, мовлення, пам'ять). У театралізованій діяльності як допоміжні засоби виступають художнє та декоративно-прикладне мистецтво. Вони виступають не тільки як велике джерело знань про навколишній світ, образи, але і як спосіб вираження своїх почуттів, вражень, емоцій, свого внутрішнього світу. Під час підготовки до вистави, виготовлення дітьми власноруч костюмів і декорацій розвиває моторику, координацію рухів, знайомить з мистецтвом художніх ремесел [66].

Одним із видів дитячої театралізованої діяльності, які широко використовуються в процесі виховання і всебічного розвитку дітей, є театралізована гра.

Л.С. Виготський визначає драматизацію, або театралізоване дійство, як самий розповсюджений вид дитячої творчості, так як драматична форма відображення життєвих вражень притаманна дітям і знаходить своє вираження раптово, незалежно від бажання дорослих. Вона охоплює різні символіко-моделюючі види діяльності і побудована на основі органічної єдності гри, мовлення, малювання, а також формує особистість за допомогою «спілкування з мистецтвом» [61, с. 21-23].

Театралізована гра є найулюбленішою у дітей. У сучасній психології та педагогіці відмічається вплив гри на психічний розвиток дитини: формування здібностей, свідомості, моральних норм та правил поведінки, емоційного розвитку та інші.

Зв'язок театральної гри і просто гри спостерігається в дослідженнях, де дитяча гра розглядається як «мімічне мистецтво актора», «акторська стилізація», «мистецтво дитини», «форма примітивного дитячого мистецтва». Усі дослідники виділяють сюжетно-рольову гру як головний вид діяльності в дошкільному віці, який визначає всебічний розвиток особистості дитини і створює «зону найближчого розвитку» [26, с. 63].

Більшість вчених відмічають особливу роль театралізованих ігор. Театралізована гра – дуже насичена в емоційному відношенні діяльність, в якій діти не помічають дорослих, оскільки бажання пограти у казку досить велике, казка приносить радість та подив – витoki творчості. «Театралізована гра» – «театральність» – «театр» – це спільнокореневі слова, що вказують на спорідненість театралізованих ігор з театром. Театр – синтетичний вид діяльності, який поєднує в собі слово, образ, музику, танець, малювання. Він має свій пізнавальний момент, своє відображення світу на відміну від інших видів мистецтва (живопису, скульптури, музики, поезії) [30, с. 29-34].

Гра належить до важливих засобів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми дошкільного віку. Вона сприяє фізичному розвитку дитини, розвитку пізнавальних процесів і функцій (сприйняття, мислення, мовлення, уваги та інше), формуванню уявлень про навколишній світ [31].

Одним з особливих значень театралізованої діяльності є оволодіння дітьми літературною мовою, у засвоєнні культури мовлення. З цією метою використовуються невеличкі театралізовані вистави. Діти навчаються уважно слухати мову оточуючих, розуміти її, розрізняти на слух близькі за звучанням словосполучення та слова, швидкість їх вимови, тобто у дітей розвивається слухова увага та слухове сприйняття. Театралізовані вистави також сприяють формуванню дикції, артикуляції, голосової динаміки та вмінню управляти своїм голосовим апаратом. Голос дитини в дошкільному віці ще досить нестійкий: деякі діти говорять дуже тихо, ледве чути, інші, навпаки – крикливо. Не всі можуть регулювати гучність власного голосу та швидкість вимови слів. Актори ж вимовляють слова з різною голосністю (пошепки, тихо, помірно, голосно) та в різному темпі (швидко, помірно, повільно).

У процесі розвитку мовлення ритм стає «скелетом» слова і грає важливу роль в процесі засвоєння лексики. Для ритмічних вправ добираються вірші з класичним розміром, вони більш співучі, мовлення плавне, тому що слова з'єднуються за допомогою голосних. Цими віршами можна диригувати. Дітям надають зразки правильного мовлення. Пропонують прослуховування дисків з казками та віршами у виконанні професійних акторів, звертають увагу на те, що всі склади в словах чітко вимовляються [75].

Театралізована діяльність – це, власне, гра в театр «для себе», підготовка та показ вистав «для глядачів». У процесі театралізованої діяльності дошкільники знайомляться з особливим видом праці (актора, режисера, сценариста та інших), застосовують кращі літературні форми.

Театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини. Це – конкретний результат. Але не менш важливо, що театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, спонукають її співчувати героям, переживати разом з ними події вистави.

«У процесі цих переживань, – як зауважував психолог і педагог, академік Б.М. Теплов, – виникають відповідні відносини і моральні оцінки, які мають більшу силу, ніж оцінки, які просто засвоюються».

Таким чином, театралізована діяльність – важливий засіб розвитку у дітей емпатії, тобто здібності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, рухам, інтонацією, вміння уявляти себе на його місці в різних ситуаціях. «Щоб радіти radoщами інших та співчувати чужому горю, потрібно вміти за допомогою уяви зайняти місце іншої людини, подумки стати на її місце», – стверджував Б.М. Теплов [81, с. 56].

Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки завдяки тому, що кожний літературний твір або казка для дітей дошкільного віку завжди мають виховну спрямованість (дружба, доброта, чесність, сміливість та інше), завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й висловлює власне відношення до добра і зла. Улюблені герої стають зразками для наслідування. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з улюбленим героєм дозволяє педагогам через театралізовану діяльність позитивно впливати на дітей.

Відомий композитор Д.Б. Кабалевський в книзі «Виховання розуму і серця» так писав про значення мистецтва для дітей: «Залишаючи враження на все життя, воно вже в ці ранні роки дає нам уроки не тільки краси, але й уроки моралі. І чим багатіше ці уроки, тим легше та успішніше розвивається духовний світ дітей. Якість і кількість цих уроків в першу чергу залежать від батьків та від вихователів дитячих садків. Адже відомо, що маленькі діти активно відносяться до того, що викликає їх цікавість» [46].

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати проблемні ситуації від особи будь-якого літературного героя. Це допомагає

долати нерішучість, невпевненість в собі. Таким чином, театралізовані заняття допомагають дитині розвиватися всебічно.

Мистецтво взагалі має великий вплив на розвиток дитини. Залишаючи враження на все життя, воно вже в ранньому дитинстві дає уроки не тільки краси, але й уроки моралі. І чим багатіше ці уроки, тим легше та успішніше розвивається духовний світ дітей. Якість і кількість цих уроків в першу чергу залежать від батьків та від вихователів дитячих садків. Адже відомо, що маленькі діти активно відносяться до того, що викликає їх цікавість.

Як активна форма художньо-творчої самодіяльності дітей театралізована діяльність єднає психологію, педагогіку, естетику та етику, має велике значення і створює умови для всебічного розвитку особистості. Творча робота з дітьми сприяє духовному збагаченню, морально-естетичному та художньому розвитку, росту соціально-психологічного досвіду. У процесі самопізнання і самовиховання, спілкування, художнього сприйняття та аналізу літературного матеріалу формується світогляд і ціннісне відношення дітей до життя [19].

Отже, використання театралізованої діяльності в розвиваючому процесі дозволяє в цілому підвищити рівень графічної, ігрової діяльності та комунікативної компетентності дітей. Таким чином, вона повинна використовуватися в роботі з дітьми, так як сприяє навичкам активної та творчої колективної взаємодії. У процесі створення і реалізації ігрового задуму знаходять своє відображення уявлення дітей про навколишній світ, та їх відношення до тієї або іншої проблемної ситуації. Оволодіння навичками мимічної, пантомимічної, мовленнєвої виразності сприяє розвитку творчого потенціалу дітей і підвищенню рівня їх соціальної адаптації.

4.2. Проблема театралізованої діяльності в загальній та спеціальній педагогіці

У сучасних наукових дослідженнях визначено, що театралізована діяльність має величезні можливості для збагачення та розкриття творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

В Україні проблему розвитку мовлення в театралізованій діяльності досліджувала Н.В. Водолага. У структурі театралізованої діяльності вона виокремлює артистичні та акторські здібності. Вона зазначає, що артистичні здібності – це особливий рівень прояву спеціальних здібностей дітей, що забезпечує їм успіх у виконанні творів мистецтва різних видів та жанрів (співи, танці, створення і виконання композицій на різних музичних інструментах, декламування, виконання ролей у театральних виставах тощо) [21, с. 133-138].

О.П. Аматьєва визначає акторські здібності дітей дошкільного віку як рівень прояву психологічних проявів індивіда, який забезпечує йому стійкий інтерес та успіх у художньо-мовленнєвій діяльності (виразний переказ художніх творів) та успішне виконання ролей у театральній-ігровій діяльності. Тож, акторські здібності є частиною артистичних. Для них характерна глибина зосередження на своєму основному предметі – театральному образі. Різниця між ними може бути визначена співвідношенням – артист – не обов'язково актор, актор може виступати як артист [3, с. 42-48].

Л.В. Виготський відзначав одномоментність створення дитиною театального образу, що є швидким розрядженням її почуттів [25].

Водночас Н.А. Ветлугіна говорить про можливість формування свідомого ставлення до використання засобів образності лише під впливом цілеспрямованого навчання, в результаті чого діти починають усвідомлювати, що різні явища, ставлення, стан можна виразити, лише змінюючи характер рухів, пози, жестів, міміки, мелодійності інтонацій голосу [20].

Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Педагог розвиває в дошкільників уміння «входити в образ» і «утримувати» його в продовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих та виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва; усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів.

Роль театралізованої діяльності у всебічному розвитку дітей дошкільного віку висвітлено у працях Л.В. Артемової, О.П. Аматьєвої,

Т.І. Науменко, Ю.І. Рубіної. дослідники доводять, що театралізована діяльність має значні можливості щодо творчого самовиявлення особистості в період дошкільного дитинства [3].

Театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С.Ф.Русова довела природність «драматичного інстинкту малюків». Діти щиро включаються у театральну діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання [9].

Види театралізованої діяльності старших дошкільників класифікують:

- за способом організації (індивідуальні чи колективні ігри);
- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування);
- за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок, пальчиковий театр тощо) [86].

Видатний педагог С.Ф. Русова була однією з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності і вбачала в ній ефективний засіб розвитку мовлення і творчих здібностей. Автор виділяла такий вид драматизації, як гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок, оповідань, що їм добре знайомі. С.Ф. Русова визначила два шляхи розвитку мовлення у процесі театралізованих ігор. Якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку збагачує словник дошкільника образними літературними виразами. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує у малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого моменту, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок [17].

Театралізовані ігри використовуються під час навчання дошкільників розповіді за сюжетом картини. Працюючи з картинами,

на яких зображені предмети (об'єкт) в дії, педагог пропонує дітям спочатку показати картину і перерахувати деталі зображені на ній. На даному етапі обов'язково проводиться драматизація, для того щоб перевірити розуміння дітьми значення слів: вони повинні показати за допомогою пантоміми дію, зображену на картині [67, с. 18-23].

Більшість методик театралізованих ігор дошкільників (Р.І. Жуковської, Л.В. Артемової) є методиками організації сюжетно-рольової гри [6, с. 18-19].

Інсценування, як прийом вивчення художнього твору розглядає методика навчання літератури (О.А. Акулова, І.Б. Костіна, В.А. Лазарева, В.П. Острогорський та інші) [44].

Проблема використання театральної-ігрової діяльності у виховному процесі розробляється соціоігровою педагогікою (В.М. Букатов, А.П. Єршова, Т.Г. Пеня) [18, с. 239-246].

Для того щоб створити у дітей цілісну уяву про різні художні засоби, за допомогою яких можна намалювати картину, автор рекомендує проводити ігри та ігрові вправи на співвідношення різних картинок, предметів одного найменування.

Л.Б. Фесюковою розроблені спеціальні заняття «Світ казок», які проводяться в кімнаті казок. Основою цих занять є авторські казки. На цих заняттях синтезуються різні види діяльності. Проводяться вони з усіма дітьми по підгрупам та індивідуально. На заняттях з казкотерапії послідовно реалізуються такі завдання:

- розуміння дитиною себе: розвиток вміння впізнавати себе у дзеркалі, на фотографії, у відеофільмі, розпізнавати свій емоційний стан, оцінювання його;
- формування вміння за допомогою міміки показувати настрій: радість, гнів, подив, переляк, засмучення;
- розвиток навичок емоційного спілкування дітей один з одним та з дорослими;
- навчання немовним (міміка, пантоміміка, жест) та мовним засобам спілкування;
- навчання проявам своїх почуттів та настроїв у відповідності з казковою ситуацією;
- формування основ моральної поведінки;
- навчання найпростішій імпровізації;
- розвиток просторово-часовій орієнтації (створення мізансцен, зміна пір року);

- розвиток загальної моторики в процесі використання імітаційних рухів;
- розвиток дрібної моторики кінцівки та пальців рук під час використання пальчикових іграшок, іграшок-рукавичок та ляльок-бібабо.

До роботи з театралізації послідовно залучається значна кількість художніх творів. Зазвичай, як зазначає автор, один твір (вірш, казка) розглядається на протязі трьох занять.

Перше заняття починається з невеличкої вступної бесіди, яка вводить дітей до казкової атмосфери, або до тієї сфери дійсності, яка висвітлюється в творі. До цієї частини входять ігрові моменти, розглядання картини або обгортки книги. Друга частина заняття присвячена знайомству з літературним твором. Педагог переказує його, спостерігає за реакцією дітей, підсилює емоційні моменти, змінює текст для полегшення розуміння змісту, мотивів вчинків героїв. Наступний крок – короткий огляд твору: відповіді на питання, словникова робота. Повторне читання супроводжується театралізацією за допомогою настільного театру, ляльок-бібабо, пальчикових ляльок, коментованого малювання. У залежності від обсягу твору (короткий вірш або довга казка) можна повторити розповідь на другому занятті, під час якого педагог пропонує дітям відтворити сюжет казки за запитаннями. На третьому занятті питання ставляться за казкою, для уточнення її змісту і ходу розповіді. Педагогу необхідно користуватися різноманітними формами моделювання ситуації: послідовними картинками (план казки), конструктивними засобами (складання окремих деталей – частин декорації з об'ємного конструктора, плаского матеріалу), усіма видами театру. У роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовують символічне моделювання.

На останньому занятті твір (казка або вірш) драматизується дітьми. Їх пропонується за допомогою усіх художніх засобів підсилити роботу по драматизації в продуктивній діяльності (аплікація, малювання – індивідуальне і колективне).

Як заохочувальний етап проводиться драматизація казки з використанням костюмів. Ця робота вимагає від дітей самостійності. Під час підготовки до драматизації дітям надається змога роздивитися костюми, відтворити найхарактерніші рухи перед дзеркалом.

Наприкінці заняття з казкотерапії слід проводити ігри на розвиток дрібної моторики: аплікації, конструювання (зображення

обличчя за допомогою паличок, ниток, дроту), колективне малювання на великому аркуші паперу або шпалерах.

Для сучасного етапу розвитку системи спеціальної педагогіки характерний пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей, так як навчально-пізнавальна діяльність дітей із порушенням психофізичного розвитку не завжди можлива та ефективна під час використання традиційних засобів. Ось чому необхідне використання специфічних засобів навчання і виховання. Засоби навчання повинні відповідати принципам спеціального навчання. У зв'язку з цим цінність використання того чи іншого засобу визначається тим, наскільки воно робить навчання максимально доступним для дітей.

Сучасна спеціальна педагогіка в пошуку нових форм і засобів все частіше звертається до різноманітних видів мистецтва як до засобу розвитку і корекції. Реалізація завдань психокорекції, а також завдань соціального і морального розвитку можлива завдяки відповідним методикам.

У спеціальній педагогіці засоби творчої діяльності використовуються в роботі з різними категоріями дітей із порушенням психофізичного розвитку. Широке розповсюдження набуло використання музичних засобів виховання: промовляння слів, фраз під музику, співи (Л.З. Андропова, Г.А. Волкова) [5, с. 63-67], заняття з музичним супроводом з ритмічними рухами рух, ніг, тулуба, а в подальшому поєднання цих рухів зі співами, мелодекламацією (Л.І. Белякова, В.І. Дресвяннікова, Є.В. Оганесян) [13, с. 69-74]. Існують також різні форми організації роботи з дітьми, які базуються на використанні різноманітних музичних засобів – невеличких театралізованих композицій з використанням сольного співу, хороводів тощо [39, с. 23-27].

Використання ігрової діяльності для корекції недоліків розвитку дітей, як то розумова відсталість, затримання психічного розвитку, порушення мовленнєвого розвитку, порушення зору, слуху є актуальною проблемою в сучасній спеціальній психології та педагогіці. У дослідженнях, присвячених вивченню корекційно-розвиваючих можливостей ігрової діяльності, розглядаються переважно сюжетно-рольова та дидактична гра із старшими дошкільниками, які мають відхилення у розвитку [2].

У роботі з дітьми із порушенням зору автори (Б.І. Коваленко, Ю.А. Кулагін, Л.І. Солнцева, І.С. Моргуліс та інші) рекомендують звернути увагу на те, що саме сюжетно-рольова гра в старшому

дошкільному віці вступає у пору свого розквіту: ускладнюються сюжети, вона набуває творчого характеру, виникають ігри-фантазії, ігри з правилами, режисерські ігри. У процесі драматизації моделюються різні ситуації спілкування, розвивається зв'язне мовлення – необхідна умова адаптації дитини в суспільстві. В іграх драматичного типу у дітей розвиваються особлива чуйність і увага до вчинків людей у житті, вміння бачити і розуміти значення найпростіших дій людини, її почуття, взаємовідносини з людьми, навколишнім середовищем тощо. Адже старші дошкільники з порушеннями зору, як і діти, що мають гарний зір, люблять грати. Вони прагнуть відобразити в іграх ті враження, які отримують завдяки спостереженням за навколишнім життям та участю в ньому [91, с. 8-13].

У дошкільників із ЗПР сюжетно-рольова гра має свої особливості. Методичні дослідження Є.С. Сліпович, Л.В. Кузнецової, Н.Ю. Борякової, І.С. Марченко, С.Г. Шевченко свідчать про те, що у даній категорії дітей потреба в ігровій діяльності значно знижена і перебуває на ранніх етапах свого становлення. Гра має односторонній, наслідувальний характер і часто зводиться до безцільного маніпулювання. Найчастіше діти із ЗПР виконують у грі другорядні ролі або виконують роль глядачів [90, с. 19-22].

У «Програмі виховання та навчання дітей з важкими порушеннями мовлення», «Програмі навчання та виховання дітей з труднощами у навчанні» для дитячих садків компенсуючого типу та в програмах «Малютко», Базова програма виховання та навчання дітей «Дитина», які використовуються у роботі дошкільних навчальних закладів загального типу, виділяють спеціальний розділ «Розвиток дитини в театралізованій діяльності» [33].

У його критеріях підкреслюється, що педагог зобов'язаний:

- створювати умови для творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочувати до творчості, розвивати здібності вільно триматися під час виступу, спонукати до імпровізації за допомогою міміки, виразних рухів, інтонації та інше);
- долучати дітей до театрального мистецтва (знайомити з театральними жанрами, з різними видами театрів);
- забезпечувати взаємозв'язок театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі;
- створювати умови для спільної театралізованої діяльності дітей та дорослих.

У процесі корекційного навчання старших дошкільників з особливими потребами засобами театралізованої діяльності проходить особлива, своєрідна для кожного випадку зміна структури дефекту. Спочатку – перебудова вищих психічних функцій за допомогою художнього сприйняття, потім – пам'ять і словесне мислення. У відповідний момент естетичне сприйняття дає поштовх до розвитку пізнавальної діяльності, оскільки театралізована діяльність не тільки знайомить дитину з новими явищами, але й дозволяє їй зрозуміти художній образ [41].

4.3. Сучасні погляди на сутність заїкання та методи його корекції

Заїкання є одним із найбільш складних і тривалих порушень мовлення, який характеризується розладами темпу, ритму та плавності експресивного мовлення. Це обумовлено судомним станом м'язів мовленнєвого апарату та порушенням комунікативної функції. Цей мовленнєвий розлад, широко розповсюджений серед дітей і дорослих, відрізняється різноманітними причинами виникнення, складним симптомокомплексом і в деяких випадках низькою ефективністю лікування [12].

У працях сучасних дослідників показано, що заїкання обумовлене порушенням кірково-підкіркової взаємодії, в наслідок чого змінюються темп, плавність, модуляція мовлення, проявляються судоми у м'язах органів, які приймають участь у мовленні. Зрив нейродинаміки може бути пов'язаний із гострими психогенними (страх, переляк, конфліктна ситуація) або соматогенними факторами. Розлад кіркової нейродинаміки призводить до порушення індукційних відносин між кіркою і підкіркою, та, як наслідок, до заїкання (В.С. Кочергіна, І.П. Лукашевич, С.С. Ляпідевський, А.М. Свядош) [54, с. 90-95].

Останнім часом з'явилася теорія фізіологічного дефекту або дефіциту як патогенетичної основи заїкання. Автори даної теорії пов'язують заїкання з недостатністю латералізації, з порушенням мовленнєвої функції головного мозку (О.Н. Єфімов, М.І. Цицерошин, А.Ю. Єгоров, Н.Н. Ніколаєнко) [34, с. 48; 35, с. 892-903].

Ж.М. Глозман, А.В. Вартанов, А.А. Кисельов, Н.Л. Карпова під час проведення нейропсихологічних та психофізіологічних досліджень з'ясували, що заїкання не є ізольованим мовленнєвим порушенням. Воно поєднується з синдромом специфічних, мнестичних, нейродинамічних та рухових дефектів, що відображають дисфункцію задньолобових та серединних структур мозку [48].

В останні роки проблемі заїкання були присвячені праці Л.І. Белякової, Є.А. Д'якової, М.І. Лохова, Ю.А. Фесенко, Л.Я. Мисуловина, Є.Ю. Рау, В.М. Шкловського, В.О. Кондратенко, І.А. Поварової та інших вчених [13].

У наш час дослідники розглядають заїкання з різних позицій: клінічних (В.С. Кочергіна, Н.А. Власова), фізіологічних (М.Ф. Брунс, М.І. Жинкін, Є.С. Нікітіна), нейрофізіологічних (Ж.М. Глозман, А.В. Вартанов, А.А. Кисельов, Ю.А. Флоренська), психологічних (Н.Л. Карпова, Ж.М. Кісельніков, Н.Н. Станішевська), лінгвістичних (Р.І. Аванесов, Л.Р. Зіндер, Л.В. Златоусова, М.І. Матусевич, Л.А. Чистович).

Розглядаючи заїкання як симптом неврозу, М.І. Жинкін зауважує, що усі органи регулюються вегетативною нервовою системою. Автор вважає, що блукаючий нерв виходить з-під контролю головного мозку і у людини, яка заїкається порушується довільно некерована система. Розуміючи заїкання як невроз, який протікає на фоні загального неврозу, дослідник визначає механізм його дії як розлад безперервності у відборі звукових елементів під час утворення різнометричного алгоритму слів, вказуючи, що основою заїкання є загальний невроз, який найбільш виразно проявляється в мовленні [37, с. 73-83].

Ю.А. Флоренська займалася патогенетичною розробкою проблеми заїкання. Вона вважала, що до цієї збірної групи мовленнєвих розладів входить ціла низка функціональних проблем мовлення. Серед випадків психогенного невротичного заїкання можна виділяти короточасні логоневротичні реакції дітей в період становлення у них мовлення. Спокій, відпочинок, препарати кальцію та фізіотерапія дають в цьому випадку дуже гарні результати. При ювеніальній формі невротичного заїкання діти по тій чи іншій причині відстають у розвитку від вікової норми. Тому у цьому випадку під час лікування необхідно поєднувати логотерапевтичні прийоми з психоортопедичними прийомами. Найменш сприятливі форми логоневрозів які виникають через остаточні явища перенесених

запальних захворювань центральної нервової системи, або процесів, що отруюють нервову систему хворого (туберкульоз, малярія тощо). У цілому прогнозування кожного випадку невротичного заїкання потребує знання не тільки причини захворювання, але й аналізу конкретного стану хворого [88, с. 73-78].

Опис Ю.А. Флоренською специфічного за патогенезом і клінічною картиною заїкання дозволяє стверджувати, що дві форми мовленнєвого логоневрозу: невротичного і того що є наслідком контузії мають відношення до двох різних нервових структур. Психогенне невротичне заїкання пов'язане в першу чергу з дисфункцією кори мозку, а заїкання що є наслідком контузії – дисфункцією її підкіркових відділень. Ця диференціація поклала тверду функціонально-системну основу для формулювання принципів методики логотерапії [70, с. 13-17].

Принципове місце в працях Ю.А. Флоренської займає розробка в комплексному методі логотерапії мовленнєвих розладів логопедична ритміка. Автор вказує, що лікувальна ритміка, яка вимагає руху у відповідній музичній формі, відіграє велику роль у справі оздоровлення емоційно-вольової сфери дитини. Логопедична ритміка є новим напрямком лікувальної ритміки, вона мобілізує первинні мовленнєві ритми, нормалізує розлад темпу та динаміки мовлення, надає їй емоційної виразності і сприяє корекції мовлення при заїканні [56, с. 104-116].

Н.П. Тяпугін, даючи характеристику особливостям вищої нервової діяльності дитини (період коли зазвичай виникає заїкання), відмічає, що нервовий зрив може провокуватися гострими або тривалими травмами психічного або соматичного характеру і проявляється в порушенні координації мовленнєвих рухів із проявами аритмії та судомми. Мовленнєвий дефект фіксується завдяки механізму умовно рефлексорного зв'язку. Підсилюючись з роками, він особливо виразно починає проявлятися в емоційно важливих ситуаціях у відповідь на негативні, умовні сигнали, які увійшли до патологічного рефлексорного ланцюга. Вказаний патофізіологічний механізм, який багато чого пояснює у виникненні та розвитку заїкання, не завжди є основою в усіх випадках заїкання. Автор вказує на те, що лікування заїкання в будь-якому віці та на будь-якій стадії починається з перевиховання мовлення заїкуватого на основі навчання його дещо повільному та плавному мовленню, яке має регулююче значення. [71, с. 206-213].

За працями І.П. Павлова заїкання є неврозом координації, який обумовлено слабкістю головного мовленнєвого апарату, що викликає довільні рухи, судоми мовленнєвих м'язів та супутні рухи. Невроз – це порушення взаємодії між основними нервовими процесами, який є наслідком перенапруження діяльності головного мозку. У нормальному стані збудження і гальмування врівноважені, але потужний подразник може викликати перенапругу нервових процесів. Виникає так зване «зрушення», наслідком якого є зрив нервової діяльності. У результаті цього в корі головного мозку виникають застійні осередки збудження або гальмування. Їх поява може змінити характер тих або інших функцій, пов'язаних за локалізацією з тими ділянками кори де з'являється патологічний осередок. У новому патологічному оточенні умовні рефлекси набувають негативного характеру, що відображається на якості функції [28].

На думку А.М. Свядош користуватися терміном «невроз» можна тільки для визначення захворювань, які були викликані дією психічної травми. Отже, ототожнення заїкання з логоневрозом можливо лише в тих випадках, коли причиною заїкання є психогенія або коли вже сформований мовленнєвий розлад, травмуючи психіку заїкуватого, викликає у нього вторинні невротичні реакції. В останньому випадку розлад мовлення можна розглядати як заїкання, ускладнене логоневротичним синдромом і тому таке заїкання кваліфікується як логоневроз. Однак неможна повністю прирівнювати поняття «логоневроз» і «заїкання», оскільки іноді причиною логоневротичних нащарувань може бути не тільки заїкання, а й інші розлади мовлення [62].

Багато авторів вказують на «зацікавленість» вегетативної нервової системи при заїканні. Зокрема, М. Zeeman приходить до висновку, що початковим моментом заїкання є розлади зв'язку у вегетативних центрах. На думку автора, свідоме уповільнення темпу мовлення є основним принципом усіх корекційних заходів, не зважаючи на їх різноманітність. Під час уповільнення мовлення у дітей які заїкаються погоджуються дихальні, голосові та артикуляційні рухи, що в значній мірі зменшує м'язову напругу та судоми [60].

Цікавою є думка М. Zeeman відносно тактики формування темпу мовлення у дітей які заїкаються. Він рекомендує після обробки мовленнєвих навичок, використовуючи уповільнений темп мовлення, проводити роботу з його прискорення. Автор вказував на те, що при заїканні усі лікувальні вправи проводяться за принципом свідомої

зміни акценту і темпу мовлення в перший період лікування, після чого потрібно поступово переходити до нормального мовлення. Також він вважає, що невід'ємною частиною кожної методики корекції заїкання є робота над інтонацією, тому необхідно з перших занять виховувати у заїкуватого емоційне, виразне мовлення і не визнавати монотонного та монодинамічного мовлення [57, с. 5-8].

У працях сучасних дослідників, зокрема В.С. Кочергіної, вказано, що заїкання обумовлене порушенням корково-підкіркової взаємодії. У результаті цього змінюються темп, плавність, модуляція мовлення, з'являються судоми м'язів. Розлад коркової нейродинаміки призводить до розладу рефлексорних механізмів мовлення. Зрив нейродинаміки може бути пов'язаним з гострими психогенними (страх, переляк, конфліктна ситуація) або соматогенними факторами [63, с. 35-42].

На думку Т. Ноерфнер, специфічною основою заїкання є той фізичний стан, на основі якого у тих хто говорить свідомо виникає розлад мовлення. Повторення складів на початковій стадії заїкання автор пояснює подвійним роздратуванням моторного мовленнєвого апарату [74].

Роль деяких факторів у виникненні заїкання, наприклад генетичних, спадкових, до сьогодні обговорюється в літературі і не має остаточного вирішення. Доведено, що схожість із заїкання у близнюків складає 18 %, дизиготних близнюків – 32 %, а монозиготних – 77 %. Ступінь ризику для дітей чоловіка який заїкається отримав оцінку: для дівчат – 9 %, для хлопчиків – 22 %. Те саме і для жінки яка заїкається: 17 % і 36 % відповідно [47].

Таким чином, заїкання в багатьох випадках детерміновано генетично. Тип наслідування – мультифакторний. Фактори ризику не спадкової природи (психологічні, неврологічні, соматичні) є провокуючою ланкою в патогенетичних механізмах заїкання.

Не дивлячись на те, що існує велика кількість зарубіжної та вітчизняної літератури, присвяченій заїканню, не існує його уніфікованого визначення, оскільки на даний час відсутня ясність в розумінні сутності, механізмів розвитку і в систематизації заїкання.

Розглянувши різні точки зору на проблему заїкання, можна зробити висновок, що механізми заїкання вивчені недостатньо:

- В одних випадках заїкання визначається як складний невротичний розлад, який є наслідком нервових процесів в корі

головного мозку, розладу корково-підкоркової взаємодії, дихання, голосу, артикуляції.

- В інших випадках – як складний невротичний розлад, який є результатом зафіксованого рефлексу неправильного мовлення і виник внаслідок мовленнєвих труднощів [58].

- По-третє – як складний, переважно функціональний розлад мовлення, який з'явився внаслідок загального і мовленнєвого дизонтогенезу та дисгармонічного розвитку особистості [65].

- У багатьох випадках патофізіологічний механізм заїкання пояснюється органічними змінами центральної нервової системи [64].

У даний час виділяють дві групи причин заїкання: ті, які сприяють виникненню заїкання і ті, що його викликають. При цьому деякі етіологічні фактори можуть як сприяти розвитку заїкання, так і безпосередньо викликати його.

До причин, які викликають заїкання, належать такі: невропатична обтяженість батьків, невропатичні особливості самого заїкуватого, конституційна прихильність, спадковість. При цьому необхідно обов'язково враховувати роль екзогенних факторів, коли прихильність до заїкання поєднується з негативним впливом навколишнього середовища; ураження головного мозку в різні періоди розвитку під впливом багатьох шкідливих факторів: родові травми, асфіксія; інфекційні, травматичні та обмінно-трофічні порушення при різних дитячих захворюваннях.

Перераховані причини викликають різні патологічні розлади в соматичній та психічній сферах, призводять до затримки мовленнєвого розвитку, до мовленнєвих розладів і сприяють розвитку заїкання [51, с. 37-39].

На думку Н.А.Чевельової, щоб викликати нервовий зрив і заїкання достатньо деяких з таких несприятливих умов як:

- фізична ослабленість дітей;
- вікові особливості діяльності мозку: великі півкулі головного мозку формуються переважно на 5-му році життя, в цьому ж віці формується функціональна асиметрія в діяльності головного мозку. Мовленнєва функція особливо вразлива. У хлопчиків порівняно з дівчатами вона формується повільніше, що обумовлює більш виражену нестійкість їх нервової системи;

- прискорений розвиток мовлення (3-4 роки), коли його комунікативна, пізнавальна та регулююча функції швидко розвиваються під впливом спілкування з дорослими. У багатьох дітей

в цей період спостерігається повторення складів та слів (ітерації), які мають фізіологічний характер;

- психічна пригніченість дитини, підвищена реактивність, яка є наслідком ненормальних відносин з оточуючими;

- недостатність позитивних емоцій між дорослим і дитиною. Виникає емоційна напруга, яка часто закінчується заїканням;

- недостатність розвитку моторики, почуття ритму, миміко-артикуляційних рухів.

До групи виконавчих причин відносяться анатомо-фізіологічні, психічні та соціальні.

Анатомо-фізіологічні причини – це насамперед фізичні захворювання з енцефалопатичними наслідками. Це родові травми, які нерідко супроводжуються асфіксією та струсом мозку; органічні розлади мозку з пошкодженням підкіркових механізмів та регулюючих рухів; виснаження нервової системи в наслідок інтоксикації та інших захворювань, які послаблюють головні апарати мовлення: кір, тиф, рахіт, коклюш, хвороби внутрішньої секреції, обміну; хвороби носу і горла; дислалія, дизартрія, затримка розвитку мовлення.

До психічних і соціальних причин відносяться короткочасні психічні травми (переляк, страх); діючі психічні травми, що є наслідком неправильного виховання в сім'ї: розбещеність, імперативне виховання, виховання «зразкової» дитини; хронічні психічні переживання, негативні емоції через конфліктні ситуації [11].

Основним зовнішнім симптомом заїкання є судоми в процесі мовленнєвого акту. Їх тривалість коливається у межах від 0,2 секунд до 12,6 секунд. У важких випадках досягає 90 секунд. Судоми розрізняються за формою (тонічні, клонічні та мішані), за локалізацією (дихальні, голосові, артикуляційні та мішані) та за частотою. При тонічних судомах спостерігається короткочасне поштовхоподібне або тривале скорочення м'язів – тонус. Під час клонічних судом спостерігається ритмічне повторення одних і тих самих судомних рухів м'язів – клонус.

В експресивному мовленні дітей, що заїкаються спостерігаються фонетико-фонематичні та лексико-граматичні порушення. Розповсюдженість фонетико-фонематичних порушень серед заїкуватих дошкільників складає 66,7 %, серед молодших школярів – 43,1 %, учнів основної школи – 14,9 % і старшої – 13,1 %. Серед заїкуватих дошкільників крім порушень звуковимови в 34 % випадків

спостерігаються відхилення у розвитку мовлення, у формуванні фразового мовлення.

Порушуються інтонація, ритм, наголос. Мовлення з необґрунтованими паузами, повтореннями, змінюються гучність і темп вимови, сила, висота, тембр голосу, емоційний стан заїкуватого.

Вивчення нестабільної частотності паросизмів заїкання дозволяє обґрунтовувати поняття про збереженість правильного мовлення.

У проявах заїкання характерними також є різноманітні порушення мовленнєвої та загальної моторики, котрі можуть бути примусовими (мовні судоми, міоклонуси в м'язах обличчя, шиї). А також допоміжні рухи, котрі використовують заїкуваті, щоб замаскувати або полегшити своє важке мовлення [73, с. 16-20].

Під час заїкання спостерігається загальна моторна напруга, неспокій, дискоординація або млявість. Деякі дослідники вказують на зв'язок заїкання з амбидекстрією (ліворукістю).

Заїкання у дітей – це форма мовленнєвої патології, основою якої є розлад вербальної комунікації. Вивчення даної мовленнєвої аномалії, зазвичай, здійснюється за допомогою клінічних, фізіологічних, психологічних та психолого-педагогічних методів.

Такі прояви заїкання, як переривчастість мовлення, порушення темпу і ритму, зупинки, паузи, повторення окремих звуків, складів, слів, а в особливо складних випадках – судомні рухи фіксуються як спеціалістами, так і батьками дітей що заїкаються. Разом з тим, оскільки прояви заїкання залежать від внутрішніх та зовнішніх факторів, які в одних випадках можуть ускладнити, а в інших – пом'якшити прояви дефекту, виникає необхідність у розробці прийомів, котрі виявляють специфіку оволодіння заїкуватими дітьми усним мовленням, письмом, читанням [59].

Невротичне заїкання починається внаслідок реакції на сильний переляк або внаслідок сильної вразливості. Динаміка та клінічна картина виражаються посиленням як мовленнєвих порушень, так і загальних невротичних розладів. Розвиток невротичних рис характеру дітей із невротичним заїканням часто пов'язують із наявністю несприятливої атмосфери у сім'ї та особливо з неправильним вихованням. Сильно завищені вимоги до дитини з боку її батьків може бути причиною виникнення в неї неврастенії, що є сприятливою передумовою виникнення й розвитку в дитині невротичного заїкання. Роль психічної травми, яка викликає початок невротичного заїкання, можуть відіграти й деякі неправильні виховні заходи з боку батьків.

Грубі методи виховання спричиняють у дитини постійне почуття патологічного занепокоєння та хворобливої напруги. До появи заїкання у таких дітей відзначаються характерологічні особливості типу підвищеної вразливості, тривожності, боязкості, уразливості, коливання настрою (частіше настрої знижені), дратівливість, плаксивість, нетерплячість [50].

Причиною виникнення неврозоподібного заїкання можуть стати травми або пошкодження головного мозку (зокрема травми, які дитина могла отримати під час пологів, унаслідок важкого перебігу вагітності матері), а також перенесені захворювання, насамперед інфекційні, вплив спадкових чинників. Лікувати такий вид заїкання потрібно тільки медичним шляхом [49, с. 15-24].

Методи подолання заїкання розглядають відповідно до заходів, які впливають на дитину, що заїкається – медичних або педагогічних. В одному випадку це лікування (терапевтичне, хірургічне, ортопедичне, психотерапевтичне), в іншому – виховання і навчання (дидактичні прийоми) і, нарешті, в третьому – різноманітні поєднання лікувального та педагогічного впливу [4, с. 854-859].

На сьогодні сучасний комплексний підхід до подолання заїкання передбачає лікувально-педагогічний вплив на різні психофізичні стани людини, що заїкається за допомогою різних засобів та зусиль фахівців [10].

До комплексу лікувально-педагогічних заходів для дітей які заїкаються входять лікувальні препарати та процедури, психотерапія, логопедичні заняття, лікувальна фізкультура і ритміка, виховні заходи. Мета цих заходів, які доповнюють один одного – усунення або послаблення судом та відповідних розладів голосу, дихання, моторики; оздоровлення та зміцнення нервової системи і всього організму в цілому; звільнення дитини від неправильного відношення до свого мовленнєвого дефекту, від психологічних нашаровувань у вигляді страху, ніяковості за своє неповноцінне мовлення; виховання її особистості, формування правильної соціальної поведінки.

Логопед, як головний фахівець у боротьбі з дефектами мовлення, в цілому організовує спільну медико-педагогічну роботу необхідних фахівців (лікарів, вихователів, ритмі ста, інструктора з ЛФК, музичного працівника), використовуючи свої методи та засоби для впливу на дітей що заїкаються [79, с. 179-182].

До лікувально-оздоровчої роботи відносяться: створення умов сприятливих для лікування, організація необхідного режиму дня та

раціонального харчування, загартовуючі процедури, лікувальна фізкультура (ЛФК) і ритміка, медикаментозне лікування, фізіотерапія та психотерапія [68].

Для дитини що заїкається необхідно створити спокійний і в той же час гарний настрій, відволікти її увагу від думок про свою ваду мовлення.

Велике оздоровче значення для нервової системи має сон, перебування кожного дня на свіжому повітрі, обтирання, обливання, душ і купання, сонячні ванни, фізичні вправи. Все це є необхідною умовою для гарного функціонування органів мовлення у дитини що заїкається і позитивно впливає на правильність мовленнєвих навиків. Як відомо, заїкання у дітей супроводжується різними розладами моторики. Тому фізичні вправи мають також лікувальне значення [52].

Медикаментозне лікування нормалізує діяльність центральної та вегетативної нервової системи дитини що заїкається, послаблює судоми мовленнєвого апарату, знімає психогенні напруги, сприяє оздоровленню організму в цілому.

Особливе значення має зразок правильного мовлення фахівця. Саме мовленнєве спілкування з дитиною що заїкається, являється потужним фактором впливу на вищу нервову діяльність та відіграє велику роль в індивідуальному та суспільному житті людини. Основними вимогами до мовлення оточуючих є те, що вони говорили спокійно, доброзичливо; мовлення повинно бути простим та зрозумілим для дитини, виразним; неприпустимо наслідування неправильній вимові дитини і тим більше передражнювання її [8].

Систему подолання заїкання у старших дошкільників в процесі засвоєння програми дитячого садка запропонувала С.А. Миронова. У програму вводяться деякі зміни, пов'язані з мовленнєвими можливостями дітей: подовження строків вивчення більш складних тем занять та інше. Її методика будується на навчанні дітей які заїкаються поступовому оволодінню навичками вільного мовлення: від найпростішої її ситуативної форми до контекстної. Використовується ця методика під час проходження різних розділів програми дитячого садка [69, с. 68-72].

Враховуючи ситуативний характер заїкання і розлад у дітей комунікативної функції мовлення, М.І. Геркіна пропонує методику сюжетних ігор. Починається корекція з розігрування сюжетів з уявним співрозмовником, це дає можливість, на думку автора, встановити правильну мовленнєву поведінку в ситуаціях зі справжнім

співрозмовником. На наступному етапі розігруються побутові теми, наприкінці курсу – рольові ігри, які відображають високий рівень самостійності та самоорганізації дітей. У дітей що заїкаються ці якості виховуються на початку в творчих іграх за пропонованим сценарієм, а потім за сценаріями самих дітей [83, с. 52-58].

На думку І.А. Поварової невід'ємною частиною кожної методики корекції заїкання є робота над інтонацією, яку слід спрямовувати на розвиток уміння слухати чуже мовлення та надавати своєму мовленню відповідну інтонацію виразне мовлення вимагає від дитини що заїкається вміння володіти різними мовленнєвими темпами та модуляціями голосу.

Методика Н.А. Чевельової будується на поступовому оволодінні дітьми, які заїкаються навичками вільного мовлення: від найпростішої ситуативної її форми до контекстної в процесі розвитку ручної діяльності дітей. Автор відкидає необхідність використання дихальних, голосових та інших вправ, спрямованих на корекцію темпу мовлення і підкреслює, що спокійний, дещо уповільнений темп виготовлення саморобок нормалізує темп мовлення дошкільників. Виховання мовлення за цією методикою проходить в декілька етапів: пропедевтичний, супровідне мовлення у поєднанні з наочною дією, попереднє мовлення без виконаної дії, закріплення активного мовлення або мовлення у контексті.

Висуваючи свої твердження, Г.А. Волкова також вважає, що у дітей дошкільного віку заїкання необхідно долати за допомогою ігрової діяльності. Це дозволяє створити різні ситуації, які відображають реальні події та взаємовідносини між людьми. Участь в різноманітних ігрових ситуаціях, виконання ролей від другорядних до провідних виховує у дітей які заїкаються необхідні особистісні якості. У процесі диференційованого використання ігрової діяльності відбувається корекція особистісних відхилень дитини яка заїкається і на основі цього виховання їх мовлення [22].

Так, Л.С. Журавльова вказує на певний взаємозв'язок між мовленням і музикою, що зумовлює розвиток дитячого мислення і сенсорних функцій і пропонує спрямовувати корекційно-розвивальну роботу з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням на основі вдосконалення темпо-ритмічної організації мовлення засобами музично-дидактичних ігор. Залучення дітей старшого дошкільного віку із заїканням в ігровий процес розвиває

сприймання і відтворення властивостей музичних звуків, розвиває мовленнєві звуки, активізує роботу сенсорних аналізаторів: слухового, зорового, мовнорухового та кінестетичного, сприяє розвитку сенсорних і моторних функцій [19].

Л.З. Андропова звертає увагу на необхідність уповільнення швидкості мовлення заїкуватого і наголошує, що її неможна нав'язувати, і тому на початковій стадії лікування необхідно вводити поскладове мовлення із зовнішньою допомогою (логоритміка) [32].

Логопедична ритміка має психотерапевтичне, психологічне і виховне значення, впливає на загальний тонус, моторику, сприяє рухливості нервових процесів у ЦНС.

Основні завдання логоритміки:

- 1) робота над моторикою, розвиток статичної, динамічної координації, зняття м'язового напруження;
- 2) розвиток почуття ритму, відпрацювання тонкої ритмічної моторики;
- 3) корекція відчуття темпу;
- 4) розвиток музичного слуху і пам'яті;
- 5) корекція дихання;
- 6) тренування мовленнєвого апарату, розвиток артикуляції і вимови;
- 7) корекція поведінки, розвиток емоційно-вольових процесів.

Найголовніша умова правильного мовлення – це плавний подовжений видих, чітка та ненапружена артикуляція [5, с. 63-67].

Оскільки дихання, голосоутворення та артикуляція – це єдині взаємообумовлені процеси, тренування дихання, покращення голосу та уточнення артикуляції проводиться одноразово. Завдання ускладнюються поступово: тренування тривалого мовного видиху спочатку проводиться на окремих звуках, потім – на словах і нарешті – на короткій фразі, під час читання віршів та прози [36].

Комплекс вправ для виховання навичок мовленнєвого дихання рекомендується проводити в стані спокою (лежачи, сидячи, стоячи) та під час руху.

Завдання гімнастики: засвоїти техніку мішано-діафрагмального дихання з активізацією м'язів черевного пресу; свідомо регулювати його ритм, а також правильне співвідношення вдиху та видиху, розподіл видиху на певні мовні відрізки, що диктуються логікою.

Регулярні заняття дихальною гімнастикою сприяють вихованню правильного мовленнєвого дихання з подовженим, поступовим

видихом, що дозволяє отримати запас повітря для вимови різних за довжиною мовних відрізків.

Вправи під музику допомагають коригуванню загальної моторики, а рухливі вправи у поєднанні з мовленням дитини координують рухи відповідних груп м'язів (рук, ніг, голови, тіла). Ці вправи добре впливають на мовлення дитини. Музичний супровід завжди викликає позитивні емоції і має велике значення у вихованні особистості дитини, у тренуванні та корегуванні загальної та мовленнєвої моторики [16].

Враховуючи стан моторики при невротичній та неврозоподібній формах заїкання, слід здійснювати диференційований підхід при подачі й вивченні матеріалу. Для дітей з невротичною формою заїкання незалежно від віку основна увага приділяється вихованню точності рухів, умінню переключати активну увагу на якість виховання рухів, їх завершеність, тобто на доведення рухів до кінця згідно з інструкцією. Для заїкуватих цієї групи вправи можуть бути різними за формою, ритмом і темпом. Незважаючи на добрий розвиток моторики пальців рук і артикуляційної моторики, для їхніх рухів характерна виснажливність, тому тренувальні вправи не повинні бути тривалими.

Форми музичних та ритмічних вправ можуть бути різноманітними: зміна темпу, характеру музики, співи, мелодекламація, читання віршів у супроводі відповідних рухів, танці, мовленнєві ігри та вправи на цих заняттях використовуються переважно ігрові прийоми, які викликають велику цікавість у дітей та активізують їх [87].

Проведений нами аналіз наукових джерел свідчить про те, що при всьому розмаїтті питань організації корекційної роботи з усунення заїкання недостатньо дослідженою залишається проблема використання в корекції засобів театралізованої діяльності.

Введення в структуру занять ігрового, творчого, емоційного матеріалу суттєво підвищує мотивацію дітей із контролю за мовленням та ефективність результатів роботи, спрямованої на корекцію заїкання. Аналіз сучасних матеріалів, присвячених дитячим іграм (М.І. Геркіна, Є.М. Пелінгер, І.Г. Виготська, В.Н. Всеволодовський-Генгросс та інші), показав таку картину: в передовій практиці закріпився підхід до гри як до діяльності, яка має велике загальновиховне значення.

Педагоги, які вивчають ігри своїх вихованців, в роботі з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням прагнуть створити необхідну основу для розвитку ігор самодіяльного характеру, навчаючи дітей за допомогою дидактичних принципів (цікавий та простий мовленнєвий матеріал, послідовність ігор від простих до творчих, ведуча роль дорослого) ігровим вмінням та діям, створюючи нескладні ігрові ситуації. Однак, розробленої методики, в якій головним засобом в усуненні заїкання виступають театралізована та ігрова діяльність, досі не існує. Тому розробку науково-методичних рекомендацій з цієї проблеми ми вважаємо одним з нагальних завдань в корекційній педагогіці [24].

Список використаних джерел:

1. Аванесов Р. И. Русское литературное произношение / Р. И. Аванесов. – 6-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 383 с.
2. Айрапетьянц Э. Ш. Принцип конвергенции анализаторных систем / Э. Ш. Айрапетьянц, А. С. Батуев. – Л. : Наука, 1969. – 64 с.
3. Аматыева О. П. Развитие творческих способностей дошкольников у театрально-игровой деятельности / О. П. Аматыева // Педагогика і психологія. – 1997. – № 1. – С. 42-48.
4. Андропова Л. З. Использование методов дестабилизации устойчивого патологического состояния в клинике и лечении заикания / Л. З. Андропова, М. И. Лохов // Физиология человека. – 1983. – № 9. – С. 854-859.
5. Андропова, Л. З. Комплексная система устойчивой нормализации речи заикающихся / Л. З. Андропова. – М. : МОИУХ, 1990. – 167 с.
6. Артемова Л. В. Развитие теории та практики дитячої гри / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 18-19.
7. Артемова Л. В. Театр і гра : [навч. посіб.] / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 286 с.
8. Асланова С. Р. Показатели неплавности речи у детей дошкольного возраста как фактор риска заикания : дис. канд.

пед. наук : 13.00.03. «Коррекционная педагогика» / С. Р. Асланова. – М., 2001. – 140 с.

9. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.

10. Беккер К. П. Логопедия / Клаус-Петер Беккер, М. Совак ; пер. с нем. Г. В. Барышниковой ; под ред. проф. Н. А. Власовой. – М. : Медицина, 1981. – 288 с. : ил.

11. Белякова Л. И. Особенности ЭЭГ больных с заиканием / Л. И. Белякова // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1975. – № 12. – С. 18-34.

12. Белякова Л. И. Сравнительный анализ состояния двигательных и речедвигательных функций у заикающихся дошкольников / Л. И. Белякова, И. Кумала // Дефектология. – 1985. – № 1. – С. 69-74.

13. Белякова, Л. И. Характеристика показателей неплавности речи у дошкольников / Л. И. Белякова, С. Р. Асланова // Ребенок : раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М., 2001. – С. 61-66.

14. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Антонина Кирилловна Бондаренко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 157, [3] с.

15. Бонфельд М. Ш. Музыка : Язык. Речь. Мышление. / Морис Шлемович Бонфельд. – М. : Владос, 1991 – 125 с.

16. Борякова Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: дисс. канд. психол. наук : 19.00.10 «Коррекционная психология» / Н. Ю. Борякова; АПН, НИИ дефектологии. – М., 1983. – 182 с.

17. Боскис Р. М. О сущности и лечении заикания у детей дошкольного возраста / Р. М. Боскис // Лечение душевнобольных : сб. научн. трудов / М-во здравоохранения СССР – М., 1940. – С. 279-290.

18. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 255 с.

19. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Иванова. – М. : Искусство, 1965. – 379 с.

20. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 37 с.

21. Водолага Н. В. Роль театралізованих ігор в мовленнєвому розвитку дошкільників / Н. В. Водолага // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ, 2000. – Вип. 8. – С. 133-138.

22. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : [учеб. пособие для студ. пединститутів по спец. № 21111 «Дефектология» / Галина Анатольевна Волкова. – М. : Просвещение, 1985. – 191 с.

23. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие / Г. А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 144 с.

24. Гавриш Н. В. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі / Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 15.

25. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. пособие для препод. и учителей школ / Александр Николаевич Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

26. Генезис сенсорных способностей / Л. А. Венгер, К. В. Тарасова, Т. В. Лаврентьева [и др.]. – М. : Педагогика, 1976. – 256 с.

27. Гиляровский В. А. К вопросу о генезе заикания у маленьких детей и роли его для общего развития личности и его лечения / В. А. Гиляровский // Советская невропатология, психотерапия и психогигиена : [сб. науч. трудов]. – М., 1932. – Т. 1. Вып. 9/10. – С. 570-582.

28. Гопіченко О. М. Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях із дітьми / Олена Марківна Гопіченко // Педагогіка та методика спеціальні :

[збірник наукових праць]. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2000. – С. 3-7.

29. Гра дошкільника : теорія і практика : дайджест 5 / Упор. Г. І. Григоренко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. – 196 с. – (Бібліотека вихователя дошкільного навчального закладу).

30. Дель С. В. Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции : дисс. канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Дель Светлана Васильевна. – Екатеринбург, 2005. – 198 с.

31. Егоров А. Ю. Функциональная специализация полушарий мозга человека : учеб. пособие к спецкурсу / А. Ю. Егоров. – СПб. : Ин-т соц. педагогики и психологии, 2000. – 48 с.

32. Ефимов О. И. Особенности билатеральных отношений колебаний биоэлектрических потенциалов коры больших полушарий мозга у детей с заиканием / О. И. Ефимов, М. Н. Цицерошин // Физиология человека. – 1988. – Т. 14. – № 6. – С. 892-903.

33. Житницький А. З. Драматургія масових театральних заходів : навч. посібник / А. З. Житницький. – Х. : ХДАК. – 2004. – 128 с.

34. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. Н. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1990. – 238, [2] с.

35. Журавльова Л. С. Розвиток мовлення у старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. С. Журавльова. – К., 2009. – 23 с.

36. Закон про дошкільну освіту // Урядовий кур'єр. – 2001. – 8 серпня. – С. 3-8.

37. Запорожец А. В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А. В. Запорожец. – М. : АПН СССР, 1979. – 155 с.

38. Захаров В. И. Дневные и ночные страхи у детей / В. И. Захаров. – СПб. : Союз, 2004. – 320 с.

39. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 346 с.

40. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности : [сб. науч. тр.] / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука. – 1974. – С. 64-72.

41. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи : интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта-Наука, 2000. – 200 с.

42. Игры в логопедической работе с детьми : пособие для логопедов и воспитателей детсадов / под. ред. В. И. Селиверстова. – К. : Рад. шк., 1985. – 184 с.

43. Калачева И. О. Использование семейной психотерапии в процессе реабилитации детей раннего возраста, страдающих заиканием / И. О. Калачева // Заикание : проблемы теории и практики. – М., 1992. – С. 100-107.

44. Карвасарский Б. Д. Неврозы : руководство для врачей / Борис Дмитриевич Карвасарский. – М. : Медицина, 1990. – 576 с.

45. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии : учебн. пособие / Н. Л. Карпова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : МПСИ : Флинта, 2003. – 200 с.

46. Коломойцева М. Н. Формирование логопедической культуры родителей детей раннего возраста / М. Н. Коломойцева // Логопед. – 2011. – № 5. – С. 37-39.

47. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка : роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка / М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.

48. Кондратенко В. О. Заїкання : феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищ. навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – К. : Вища школа, 2006. – 70 с.

49. Конопляста С. Ю. Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків : навчально-методичний посібник / С. Ю. Конопляста, Т. Морозова ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 144 с.

50. Копачевская Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Л. А. Копачевская. – М., 2000. – 182 с.

51. Крапивина Л. М. Методические рекомендации по организации и содержанию логопедических занятий с заикающимися дошкольного возраста / Л. М. Крапивина // Заикание : проблемы теории и практики / МГПУ им. В. И. Ленина. – М., 1982. – С. 126-141.

52. Крыжановский Г. Н. Общая патофизиология нервной системы : руководство / Г. Н. Крыжановский. – М. : Медицина, 1997. – 352 с.

53. Лаврова Е. В. Исследование состояния голоса у заикающихся дошкольников / Е. В. Лаврова, В. И. Филимонова // Заикание : проблемы теории и практики : [сб. науч. тр.] / Под ред. Л. И. Беяковой. – М., 1992. – С. 107-113.

54. Левина Р. Е. Пути изучения и преодоления заикания у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1966. – Вып. 4. – С. 118-125.

55. Леонова С. В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Леонова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

56. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

57. Либман А. Патология и терапия заикания и косноязычия // Хрестоматия по логопедии (извлечения и

тексты) : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений : в 2 т. / А. Либман ; под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – С. 74-76.

58. Лобова А. Ф. Аудиальное развитие детей / А. Ф. Лобова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 160 с.

59. Лобова А. Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку / А. Ф. Лобова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 156 с.

60. Лохов М. И. Заикание и логоневроз. Диагностика и лечение : (заикание как модель нарушений при пограничных психических расстройствах) / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – СПб. : Сотис, 2000. – 288 с.

61. Лохов М. И. Основные подходы к лечению заикания и логоневроза в контексте общей терапии моносимптоматических пограничных психических расстройств детского возраста / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко, Л. П. Рубина ; НИИ экспериментальной медицины РАМН, Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия», Санкт-Петербург // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – 2005. – Т. 02. № 1. – С. 56-61.

62. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / Ін-т проблем виховання АПН України ; відп. ред. З. П. Плохій. – К. : Пед. думка, 1999. – 285 с.

63. Марченко І. С. Формування інтонаційної сторони мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення / І. С. Марченко, Н. Ю. Василевська // Корекційна педагогіка : вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. - № 3. – С. 35-38.

64. Методичні рекомендації та матеріали до програми «Дитина» : навчально-методичний посібник / Е. В. Белкіна, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, Е. С. Вільчковський. – К. : Освіта, 1994. – 224 с.

65. Миронова С. П. Основы коррекционной педагогики / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010 – 264 с.

66. Набієва Т. Н. Основные факторы риска возникновения заикания / Т. Н. Набієва // Дефектология. – 2000. – № 1. – С.18-23.

67. Набієва Т. Н. Шляхи усунення м'язової патології при заїканні / Т. Н. Набієва // Дефектологія. – 2000. – № 6. – С. 28-36.

68. Некрасова Ю. Б. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психологического состояния заикающихся / Ю. Б. Некрасова // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 75-82.

69. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР ; под общ. ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

70. Павлов И. П. Полное собрание сочинений : в 6 т. / Иван Петрович Павлов. – Изд. 2-е, доп. – М. : Л. : АН СССР, 1951. – Т. 3. Кн. 1. – 1951. – 390 с.

71. Поварова И. А. Практикум для заикающихся / И. А. Поварова. – СПб. : Союз, 2000. – 128 с.

72. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под. ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

73. Рау Е. Ю. Ситуационный феномен заикания и его преодоление / Е. Ю. Рау // Расстройства речи : клинические проявления и методы коррекции : сб. научн. трудов. – СПб., 1994. – С. 52-58.

74. Румнев А. А. О пантомиме / А. А. Румнев. – М. : Искусство, 1964. – 144 с.

75. Селиверстов В. И. Заикание у детей : пособие для логопедов / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 208 с.

76. Селиверстов В. И. Заикание у детей : психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия : учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 2000. 208 с.

77. Сеченов И. М. Избранные произведения : в 2 т. / И. М. Сеченов ; ред. и послесловие Х. С. Коштоянца. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. Физиология и психология / Прим. сост. С. Г. Геллерштейн. – (Классики науки).

78. Сикорский И. А. О заикании / И. А. Сикорский. – Спб. : К. Риккер., 1889. – 314 с.

79. Симонов П. В. Эмоции и поведение: потребностно-информационный подход / П. В. Симонов // Физиология поведения. Нейробиологические закономерности : руководство по физиологии / под ред. А. С. Батуева. – Л. : Наука, 1987. – С. 487-523.

80. Симонов П. В. Что такое эмоции? Мозговые механизмы эмоций / П. В. Симонов // Лекции о работе головного мозга. – М. : ИП РАН, 1998. – С. 5-26.

81. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М., 1947. – С. 42-222.

82. Трусова Е. В. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста : автореф. дисс. канд. пед. наук. / Е. В. Трусова. – М., 1986. – 24 с.

83. Філатова Ю. О. Порушення онтогенезу плавності мови / Ю. О. Філатова // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 34-38.

84. Флоренская Ю. А. К вопросу о просодическом течении заикания / Ю. А. Флоренская, И. С. Авербух // Проблемы неврастений и неврозов. – М. : Л., 1995. – Вып. 1. – С. 126-130.

85. Фльоріна Є. О. Розмовне мовлення в дитячому садку. Бесіда в дитячому садку. Розповідання в дошкільній практиці /

Є. О. Фльоріна // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / Упоряд. А. М. Богуш. – К., 1999. – Ч. 2. – С. 40-50.

86. Функциональная асимметрия мозга и принципы организации речевой деятельности / Н. Н. Николаенко, А. Ю. Егоров, А. П. Ткаченко [и др.] // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. № 2. – С. 33-39.

87. Хватцев М. Е. К проблеме заикания (этиология и симптоматика) / М. Е. Хватцев // Развитие мышления и речи у аномальных детей : ученые записки Ленинград. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – Л., 1963. – Т. 256. – С. 221-228.

88. Цицерошин М. И. О проявлении деятельности интегративных механизмов мозга в его биоэлектрической активности / М. И. Цицерошин, А. А. Погосян // Биофизика. – 1993. – Т. 38. Вып. 2. – С. 344-350.

89. Юрова Р. А. Заняття з логоритміки у групах для дітей із заїканням : методичні рекомендації / Укл. А. В. Щолокова, Р. А. Юрова, – К. : НМЦСО, 2000. – 52 с.

90. Юрова Р. А. Диференційний підхід у подоланні заїкання / Р. А. Юрова // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 2. / Укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К. : Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 274-276.

91. Ястребова А. В. Пути коррекции заикания у детей в условиях массового обучения / А. В. Ястребова // Дефектология. – 1979. – № 3. – С. 59-65.

92. Ястребова А. В. Коррекция заикания школьников : пособие для учителей-логопедов. – М. : Просвещение, 1980. – 104 с.

93. Andrews, G. Stuttering: speech pattern characteristics under fluency inducing conditions / G. Andrews // J. Speech Hear. Res. – 1982. – Vol. 25. – P. 208-216.

ПІСЛЯМОВА

Відомості про авторів

Малишевська

Ірина Анатоліївна

– доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Хрипун

Дар'я Миколаївна

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Білан

Валентина Андріївна

– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

П'ясецька

Наталія Анатоліївна

– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Лемещук

Марина Анатоліївна

– кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Чепка

Олена Володимирівна

– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Бегас

Людмила Дмитрівна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Наукове видання

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

Том 2

За загальною редакцією канд. пед. наук, доц. Лемещук М. А.

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 12.04.2018 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк.14,12

Тираж 300 прим. Замовлення № 1059

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com