

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 1, 2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Засновник – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Журнал «Inclusion and Diversity» засновано в 2023 році, виходить 2 рази на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія КВ № 25408-15348Р від 15.02.2023 року

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 8 від 27.02.2023 р.)

Головний редактор:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Миронова С. П. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Пахомова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рарот Галина – доктор габілітований, професор Люблінського технічного університету, Республіка Польща

Шеремет М. К. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

Бойченко Марина Анатоліївна Підготовка майбутніх докторів філософії в галузі спеціальної та інклюзивної освіти: досвід США.....	5
Бондаренко Юлія Анатоліївна, Наумець Дар'я Ігорівна Аналіз змісту духовно-морального виховання у практиці дошкільної освіти.....	10
Боряк Оксана Володимирівна Затримка психомовленнєвого розвитку як медико-психолого-педагогічна проблема.....	15
Буйняк Мар'яна Геннадіївна, Михальська Світлана Анатоліївна Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дошкільників з особливими освітніми потребами, в інклюзивно-ресурсному центрі.....	20
Докучина Тетяна Олександрівна Особливості розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	24
Колишкін Олександр Володимирович Адаптивна фізична культура як важлива галузь соціальної практики.....	28
Косенко Юрій Миколайович Формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти.....	33

CONTENTS

Boichenko Maryna

Training of future Doctors of Philosophy in the field of special and inclusive education:
U.S. experience.....5

Bondarenko Yuliia, Naumets Daria

Analysis of the content of spiritual and moral education in the practice of preschool education.....10

Boriak Oksana

Delayed psycho-speech development as a medical-psychological-pedagogical problem.....15

Buiniak Mariana, Mykhalska Svitlana

Features of psychological and pedagogical support of parents who educate preschoolers
with special educational needs in the inclusive resource center.....20

Dokuchyna Tetiana

Features of the personality development of adolescents with intellectual disabilities.....24

Kolyshkin Oleksandr

Adaptive physical education as an important field of social practice.....28

Kosenko Yuriy

The formation of elementary legal knowledge among schoolchildren with intellectual disabilities
in the conditions of a special institution of secondary education.....33

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США

Бойченко Марина Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-0543-8832

Researcher ID: B-8776-2019

У статті розкрито зміст та особливості організації процесу підготовки докторів філософії зі спеціальної та інклюзивної освіти в американських закладах вищої освіти на прикладі освітньо-наукової програми «Спеціальна освіта: PhD в галузі соціального, емоційного й поведінкового здоров'я та інклюзивної освіти», запровадженої в Коледжі освіти та соціальних послуг Університету Вермонта. Показано, що досліджувана освітньо-наукова програма є міждисциплінарною та охоплює такі предметні галузі, як спеціальна освіта, соціальна робота й охорона здоров'я, а також передбачає залучення аспірантів у межах освітнього й наукового складників до міждисциплінарного співробітництва задля просування справедливості та інклюзивності в освіті. У зазначеній програмі передбачене залучення здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до спільних прикладних досліджень, спрямованих на розроблення й тестування програм і практик у школах та місцевих громадах. Окреслено вимоги до вступу на освітню програму та зміст обов'язкових курсів освітнього складника. Виявлено особливості, які можуть бути творчо імплементовані у практику підготовки аспірантів в українських закладах вищої освіти, зокрема: а) міждисциплінарність освітньо-наукових програм, що дає змогу здобувачам освіти сформувати більш ґрунтовні уявлення про предмет дослідження та сфокусуватися на тому аспекті, що найбільше відповідає їхнім науковим інтересам; б) послідовне опанування освітнього й наукового складників освітньо-наукової програми з обов'язковим складанням комплексного кваліфікаційного іспиту, який відкриває можливість для реєстрації на опанування кредитів наукового складника (написання й захисту дисертаційної роботи); в) прикладний характер наукових досліджень аспірантів, їх практична орієнтованість, спрямованість на розв'язання проблем, пов'язаних із функціонуванням місцевої громади, закладів освіти та сімей, які до неї належать.

Ключові слова: вища освіта, підготовка майбутніх докторів філософії, підготовка аспірантів, спеціальна та інклюзивна освіта, США.

Boichenko Maryna. Training of future Doctors of Philosophy in the field of special and inclusive education: U.S. experience

The article reveals the content and features of the organization of the process of PhD training in special and inclusive education in American higher education institutions using the example of the educational and scientific program "Special education: PhD in the field of social, emotional and behavioral health and inclusive education", introduced by the College of Education and Social Services of the University of Vermont. It is shown that the studied educational and scientific program is interdisciplinary and covers such subject areas as special education, social work and health care, involves post-graduate students within the educational and scientific component in interdisciplinary cooperation for the promotion of justice and inclusiveness in education. The specified program envisages the involvement of PhD students in joint applied research aimed at the development and testing of programs and practices in schools and local communities. The requirements for admission to the educational program and the content of the core courses of the educational component are outlined. Features that can be creatively implemented in the practice of training post-graduate students in Ukrainian higher education institutions have been identified, in particular: a) the interdisciplinary nature of educational and scientific programs, which allows students to form a more thorough understanding of the subject of research and focus on the aspect that best suits their scientific interests; b) sequential mastering of the educational and scientific components of the educational and scientific program with the mandatory completion of a comprehensive qualification exam, which opens the possibility to register for mastering the credits of the scientific component (writing and defending a dissertation); c) applied nature of scientific research of graduate students, their practical orientation, focus on solving problems related to the functioning of the local community, education institutions and families that belong to it.

Key words: higher education, training of future doctors of philosophy, training of post-graduate students, special and inclusive education, USA.

Вступ. Сучасні перетворення в усіх сферах суспільного життя в Україні, викликані низкою чинників, зокрема воєнним станом у країні через повномасштабне вторгнення РФ на територію України, зумовлюють необхідність кардинальних змін у системі освіти та професійної підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися й ухвалювати рішення в умовах невизначеності під час професійної діяльності. У цьому контексті необхідна модернізація програм підготовки здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня, випускники

яких мають не лише надавати якісні освітні послуги як викладачі закладів вищої освіти, а й брати активну участь у процесі формування освітньої політики та вдосконалення освітньої практики за допомогою впровадження інноваційних розробок, створених у процесі наукового дослідження. Крім цього, невідворотним наслідком воєнного стану є збільшення кількості осіб з особливими освітніми потребами, що актуалізує необхідність модернізації програм підготовки фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Незаперечним

є факт, що невід'ємною складовою частиною вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх докторів філософії в зазначеній галузі є вивчення позитивних концептуальних ідей досвіду країн, які мають значні здобутки в цьому напрямі. Однією з таких країн є США, у закладах вищої освіти яких здійснюється ефективна підготовка інноваційних фахівців – докторів філософії в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Аналіз науково-педагогічного дискурсу свідчить про значний інтерес українських дослідників до проблем підготовки здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня (цими питаннями займалися, наприклад, О. Антонова, І. Вітвицька, А. Вітченко, О. Дубасенюк, І. Козубцов, С. Коломієць, І. Линьова, Т. Логвиненко, В. Меньяло, І. Олійник, І. Рєгейло, А. Сбруєва, О. Семенов, Н. Сидорчук, Я. Топольник, І. Чистякова, П. Щипанський та інші автори). Водночас змістово-процесуальні засади підготовки докторів філософії зі спеціальної та інклюзивної освіти в американських закладах вищої освіти (далі – ЗВО) поки що не отримали детального висвітлення.

З огляду на зазначене **метою роботи** є розкриття змісту та особливостей організації процесу підготовки докторів філософії зі спеціальної та інклюзивної освіти в американських ЗВО на прикладі освітньо-наукової програми «Спеціальна освіта: PhD в галузі соціального, емоційного й поведінкового здоров'я та інклюзивної освіти», запровадженої в Коледжі освіти та соціальних послуг (College of Education and Social Services) Університету Вермонта.

Матеріали та методи. Реалізація окресленої мети здійснювалася за допомогою низки теоретичних методів, зокрема загальнонаукових (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми та пропозиції програм підготовки докторів філософії в галузі спеціальної й інклюзивної освіти), конкретно-наукових (термінологічного аналізу, що уможливив визначення ключових понять дослідження, компаративного аналізу, який дав змогу порівняти наявні пропозиції освітніх послуг, що надавалися американськими закладами вищої освіти).

Результати. Програма «Спеціальна освіта: PhD в галузі соціального, емоційного й поведінкового здоров'я та інклюзивної освіти» (“Special Education: PhD in Social, Emotional, and Behavioral Health and Inclusive Education”) спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців з інноваційними міждисциплінарними методологічними навичками, здатних вирішувати критичні питання, пов'язані з підтримкою освітньої рівності та підвищенням ефективності інклюзивної освіти задля забезпечення соціального, емоційного й поведінкового здоров'я дітей, молоді та дорослих (від народження до 21 року), які зазнали таких негативних впливів, як травми, жорстоке поводження, бідність, расизм та інші форми маргіналізації. Випускники програми мають бути здатними до проведення наукових досліджень, педагогічної діяльності та освітнього лідерства для забезпечення соціального, емоційного й поведінкового здоров'я майбутніх поколінь [5].

Міждисциплінарна освітньо-наукова програма, що охоплює такі предметні галузі, як спеціальна освіта, соціальна робота й охорона здоров'я, передбачає залучення аспірантів у межах освітнього та наукового складників до міждисциплінарного співробітництва задля просування справедливості й інклюзивності в освіті. У цій програмі передбачене залучення здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до спільних прикладних досліджень, спрямованих на розроблення й тестування програм і практик у школах та громадах.

Суспільна значущість і доцільність упровадження зазначеної програми підтверджена статистичними даними, наданими Американською асоціацією зайнятості в освіті (American Association for Employment in Education) в аналітичному звіті «Про попит і пропозицію педагогів за 2021–2022 рр.» (2021–2022 Educator Supply & Demand Report) [1]. Ці дані свідчать про те, що потреба у спеціально підготовлених фахівцях у галузі спеціальної освіти та соціального, емоційного й поведінкового здоров'я перевищує кількість наявних фахівців. Пандемія COVID-19 посилила тривалу нестачу викладачів університетів, які мають досвід інклюзивної освіти. Загальним результатом є зменшення можливостей школи, що ставить під загрозу добробут дітей, молоді та їхніх сімей, що непропорційно лягає на учнів – представників расових та етнічних меншин та учнів з обмеженими можливостями [1].

Основною вимогою для вступу на освітньо-наукову програму є наявність таких даних:

- ступеня магістра в галузі спеціальної освіти або суміжної галузі (наприклад, соціальної роботи, консультування, шкільної психології);
- дворічного стажу професійної діяльності (учитель у галузі спеціальної освіти, соціальний працівник, поведінковий інтервенціоніст тощо);
- трьох рекомендаційних листів, що засвідчують наявність потенціалу для здійснення наукових досліджень та лідерства;
- особистої заяви із чітким формулюванням кар'єрних цілей як викладача вищої школи в галузі спеціальної освіти або спорідненої дисципліни;
- зразка письмової роботи, що підтверджує сформовані навички наукового письма, відданість суспільним змінам і справедливості для здобувачів освіти зі спеціальними освітніми й поведінковими потребами, а також потенціал для проведення незалежного наукового дослідження.

Процес відбору кандидатів для вступу до аспірантури передбачає використання загальної рейтингової шкали для оцінки конкурсних матеріалів абітурієнтів. Наступною після рейтингування процедурою є проведення віртуальних співбесід із найкращими претендентами.

Освітній складник освітньо-наукової програми «Спеціальна освіта: PhD в галузі соціального, емоційного й поведінкового здоров'я та інклюзивної освіти» передбачає вивчення 5 обов'язкових курсів та складання комплексного іспиту.

Програмні результати досліджуваної програми охоплюють такі компетентції:

- знання практики та наукових досліджень, пов'язаних із культуровідповідним партнерством сім'ї, школи й громади, спрямованим на підтримку рівності в освіті, інклюзії та соціального, емоційного й поведінкового здоров'я;
- уміння налагоджувати активне науково-практичне партнерство та здійснювати спільні прикладні дослідження, спрямовані на залучення спільноти;
- знання й навички щодо психологічних, освітніх втручань і втручань щодо стосунків задля попередження емоційних та/або поведінкових розладів у дітей і молоді;
- знання, навички та методологічний досвід для розроблення, упровадження, оцінювання й поширення теоретично обґрунтованих прикладних шкільних і громадських практик, які сприяють збереженню соціального, емоційного та поведінкового здоров'я дітей і молоді [5].

Як було зазначено, програма «Спеціальна освіта: PhD в галузі соціального, емоційного й поведінкового здоров'я та інклюзивної освіти» передбачає вивчення низки обов'язкових курсів, зокрема:

EDSP 401 «Теорія науки про профілактику» (Prevention Science Theory) – навчальний курс, спрямований на вивчення багаторівневих теорій розвитку дитини, теоретичних положень науки про профілактику, різних аспектів питань організаційних змін, рівності й соціальної справедливості, охорони здоров'я та шкільної освіти і профілактики. Здобувачі ступеня доктора філософії в межах цього курсу мають вивчати основні теорії змін (розвитку, структурних, шкільних/спільнотних/контекстуальних змін), навчитися розміщувати ці теорії в соціально-історичних контекстах, досліджувати спроби інтеграції теорій та оцінювати релевантність теорій для постановки дослідницьких питань і пошуку власних відповідей на ці питання, а також демонструвати вміння застосовувати теоретичні моделі під час проведення власних досліджень.

EDSP 402 «Критичні питання політики в галузі соціального, емоційного та поведінкового здоров'я» (Critical Issues in SEBH Policy), метою якого є вивчення шляхів взаємодії вчених, які займаються міждисциплінарними дослідженнями, та педагогів-практиків, спрямованої на усунення розбіжностей між політикою і практикою подолання освітніх труднощів в учнів із соціальними, емоційними, поведінковими розладами та проблемами зі здоров'ям під час навчання в загальноосвітній школі (K-12). Зазначений курс приділяє особливу увагу тлумаченню й застосуванню законодавства про спеціальну освіту з критичним аналізом того, наскільки законодавчі вимоги щодо спеціальної освіти є ефективними для задоволення потреб учнів з емоційними й поведінковими розладами в системах державних шкіл. Курс «Критичні питання політики в галузі соціального, емоційного та поведінкового здоров'я» також передбачає залучення здобувачів вищої освіти третього рівня до критичного оцінювання вимог і практичних наслідків

соціальної роботи, освіти та політики в галузі охорони здоров'я, спрямованих на допомогу молоді зі спеціальними освітніми потребами. Аспіранти мають навчитися критично аналізувати сучасні політичні ініціативи, спрямовані на підтримку молоді із соціальними, емоційними й поведінковими розладами, яка перебуває в зоні ризику щодо виключення зі школи, ув'язнення тощо. Окреслені питання розглядаються крізь призму расової належності та наявності інвалідності задля кращого розуміння впливу поточних політичних ініціатив на здоров'я і поведінкові результати для молоді. Також курс передбачає вивчення ключових елементів ефективного розроблення політики та вивчення процесуальних особливостей участі освітніх теоретиків і практиків у просуванні політичних ініціатив на місцевому, державному й федеральному рівнях для досягнення справедливих результатів для молоді із соціальними, емоційними та поведінковими потребами.

EDSP 403 «Партнерство сім'ї, школи та громади для забезпечення соціального, емоційного й поведінкового здоров'я» (Family, School, and Community Partnerships for SEBH) – курс, що базується на теоріях, політиках та критичних питаннях, вивчення яких передбачене в межах розглянутих вище курсів EDSP 401 та EDSP 402, щоб підкреслити міждисциплінарну дослідницьку базу, пов'язану з профілактичними методами, які сприяють забезпеченню соціального, емоційного й поведінкового здоров'я за допомогою партнерства сім'ї, школи та громади. Здобувачі освіти мають отримати знання щодо змісту та критичне розуміння дослідницької бази багатьох програм і практик, орієнтованих на профілактику, у межах наявної співпраці сім'ї, школи та громади, спрямованих на підвищення рівності в освіті й забезпечення соціального, емоційного та поведінкового здоров'я дітей і молоді. У межах курсу передбачене здійснення аспірантами огляду наукових рецензованих статей, присвячених вивченню підходів сім'ї, школи та громади до забезпечення соціального, емоційного й поведінкового здоров'я дітей і молоді, результатом чого має стати розуміння наявної дослідницької бази, а також здатності виявляти прогалини та формулювати потребу, проводити дослідження для заповнення цих прогалин.

EDSP 404 «Дослідницька практика партнерства в дії» (Research Practice Partnerships in Action), що дає здобувачам ступеня доктора філософії можливість брати участь в одному з двох науково-практичних партнерств Коледжу освіти та соціальних послуг Університету Вермонта (RPP; VT DCF/AOE) з представниками громади задля здійснення практико-орієнтованих досліджень. У межах цього курсу передбачене вивчення особливостей організації колективної дослідницької діяльності, дослідницьких методів та розроблення прикладних інструментів для трансферу результатів у сім'ї і практику місцевої громади. Дослідницька практика партнерства уможливорює участь здобувачів освіти у «критичному й расово свідомому підході до спільних досліджень», де дослідницькі питання керуються громадою та підтримуються університетами, що сприяє

справедливим змінам на практиці. Під час вивчення курсу аспіранти ознайомлюються з історією та метою дослідницької практики партнерства для посилення спільних досліджень, керованих громадою і підтримуваних університетами. Завдяки безпосередній співпраці зі створеними в Коледжі освіти та соціальних послуг Університету Вермонта дослідницькими партнерами аспіранти розв'язують практичні дослідницькі завдання, перетворюють висновки на прикладні інструменти для сімей і місцевої громади.

EDSP 405 «Психопедагогічні втручання та дослідження окремого випадку» (Psycho-Educational Interventions and Single Case Research), що вивчає контекстуальні фактори й соціальні детермінанти здоров'я та освіти, включно з расизмом, бідністю, травмами та іншими негараздами, які створюють для дітей і молоді (особливо здобувачів освіти – представників етнічних та расових меншин і здобувачів освіти з обмеженими можливостями) ризик появи емоційних та поведінкових труднощів (emotional and behavioral difficulties – EBD), що сприяє соціальній маргіналізації та ставить деяких учнів на шлях переходу від школи до в'язниці. Зазначений курс має на меті запобігання таким випадкам. По-перше, курс стосується психонавчання дітей і молоді з емоційними й поведінковими труднощами. Основна увага приділяється розробленню втручань, орієнтованих на стосунки. Вирішальною основою підходу, орієнтованого на стосунки, є індивідуальні стосунки між учителем і дитиною, між дітьми в колективі та стосунки окремої дитини з колективом. Наголошується на використанні міжособистісних стосунків як засобу зміни поведінки дітей. По-друге, цей курс передбачає ознайомлення аспірантів із процесом аналізу з використанням базової логіки та з тим, як вона застосовується до методології проєктування окремого випадку, яка є дослідницьким дизайном, що дає змогу інтервенціоністу встановити стосунки зі здобувачем освіти. Курс ознайомлює здобувачів вищої освіти з інструментами вимірювання й запису поведінки, а також інструментами візуального аналізу та побудови графіків. Заплановане обговорення декількох планів дослідження окремих випадків, включно із загальними характеристиками, сильними сторонами, внутрішньою та зовнішньою валідністю, а також етичними міркуваннями під час планування й реалізації дослідження [5].

Зауважимо також, що освітній складник освітньо-наукової програми завершується комплексним іспитом, який має бути складений до кінця третього курсу.

Після завершення всіх обов'язкових курсів здобувачі освіти мають написати 1–2 статті для наукового журналу за тематикою одного із цих курсів. Наявність зазначених статей є обов'язковою умовою допуску до комплексного кваліфікаційного іспиту. Здобувачі освіти також представляють свої наукові роботи екзаменаційній комісії на усному науковому колоквиумі. Варто наголосити на тому, що складення комплексного іспиту є обов'язковим перед реєстрацією на опанування дисертаційних кредитів, тобто власне перед переходом до наукового складника освітньо-наукової програми, у межах якої передбачене написання дисертаційного дослідження.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що підготовка здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти в університетах США має низку особливостей, які можуть бути творчо імplementовані у практику підготовки аспірантів в українських ЗВО.

Насамперед варто наголосити на міждисциплінарному характері освітньо-наукових програм, який у межах представленої публікації продемонстрований на прикладі програми підготовки докторів філософії «Спеціальна освіта: PhD в галузі соціального, емоційного й поведінкового здоров'я та інклюзивної освіти». Саме міждисциплінарність дає можливість здобувачам освіти сформувати більш ґрунтовні уявлення про предмет дослідження та сфокусуватися на тому аспекті, який найбільше відповідає їхнім науковим інтересам.

Важливою практикою американських університетів є послідовне опанування освітнього та наукового складників освітньо-наукової програми з обов'язковим складанням комплексного кваліфікаційного іспиту, який відкриває можливість для реєстрації на опанування кредитів наукового складника (написання й захисту дисертаційної роботи).

Вартим наслідування є прикладний характер наукових досліджень аспірантів, їх практична орієнтованість, спрямованість на розв'язання проблем, пов'язаних із функціонуванням місцевої громади, закладів освіти та сімей, які до неї належать.

Представлені міркування не вичерпують усі аспекти порушеної проблеми підготовки докторів філософії зі спеціальної та інклюзивної освіти в американських ЗВО, а тому подальші наукові розвідки будуть спрямовані на порівняння пропозиції освітніх програм третього рівня вищої освіти з метою виявлення кращих практик, які можуть бути творчо імplementовані в діяльність українських закладів вищої освіти.

Література:

1. American Association for Employment in Education. 2021–2022 Educator Supply & Demand Report (Digital Access). URL: <https://aaee.glueup.com/event/2021-2022-educator-supply-demand-report-digital-access-53997/>.
2. Boichenko M. Research motivation of PhD students under martial law: challenges and ways of improvement. *Studies in Comparative Education*. 2022. № 2. P. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270856>.
3. PhD Training Under Martial Law in Ukraine / I. Chystiakova, O. Ivani, O. Mekhed, Yu. Nosko, S. Khrapatyi. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. Vol. 22. № 15. P. 151–163. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i15.5568>.
4. Sbruieva A., Boichenko M. Societal dimension of doctoral education in the European higher education area: priorities and trends. *Studies in Comparative Education*. 2020. № 1(39). P. 42–52. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2020.211317>.

5. The University of Vermont. College of Education and Social Services. Special Education: PhD in Social, Emotional, and Behavioral Health and Inclusive Education (PhD). URL: <https://www.uvm.edu/cess/doe/special-education-phd-social-emotional-and-behavioral-health-and-inclusive-education-phd>.

References:

1. American Association for Employment in Education (2022). 2021–2022 Educator Supply & Demand Report (Digital Access). Retrieved from: <https://aaee.glueup.com/event/2021-2022-educator-supply-demand-report-digital-access-53997/> [in English].
2. Boichenko, M. (2022). Research motivation of PhD students under martial law: challenges and ways of improvement. *Studies in Comparative Education*, no. 2, pp. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270856> [in English].
3. Chystiakova, I., Ivani, O., Mekhed, O., Nosko, Yu., Khrapaty, S. (2022). PhD Training Under Martial Law in Ukraine. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, vol. 22, no. 15, pp. 151–163. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i15.5568> [in English].
4. Sbruieva, A., Boichenko, M. (2020). Societal dimension of doctoral education in the European higher education area: priorities and trends. *Studies in Comparative Education*, no. 1(39), pp. 42–52. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2020.211317> [in English].
5. The University of Vermont (2022). College of Education and Social Services. Special Education: PhD in Social, Emotional, and Behavioral Health and Inclusive Education (PhD). Retrieved from: <https://www.uvm.edu/cess/doe/special-education-phd-social-emotional-and-behavioral-health-and-inclusive-education-phd> [in English].

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бондаренко Юлія Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-3676-7978

Наумець Дар'я Ігорівна,
учитель-дефектолог
Закладу дошкільної освіти (ясел-садка) № 12 «Олімпійський»
Сумської міської ради
ORCID ID: 0000-0001-5906-6475

У статті здійснено аналіз змісту програмового забезпечення дітей дошкільного віку в аспекті духовно-морального виховання. З'ясовано, що в концепції українського виховного ідеалу духовно-моральне виховання є складовою частиною національного, національно-патріотичного виховання, на чому акцентовано в низці праць представників української педагогіки минулого й сучасності. Духовно-моральне виховання у працях педагогів ґрунтується на вихованні християнських цінностей та спрямовується на відродження моральності в українському суспільстві з піднесенням на високий рівень його духовної культури, освіти, науки й мистецтва. Здійснений теоретичний аналіз освітніх програм, зокрема «Дитина в дошкільні роки», «Соняшник», «Впевнений старт», «Скарбниця моралі», «Українське дошкільля», «Я у Світі», свідчить про орієнтацію їх змісту на розвиток духовних і моральних якостей особистості, що актуалізує їх широке використання в сучасних умовах розвитку українського суспільства на тлі підвищення якості національного виховання підростаючого покоління. У парціальних програмах «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» та «Зерно любові» акцент зроблено на формуванні в дітей навичок соціально визнаної поведінки, уміння орієнтуватися у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим. Здійснений аналіз програм свідчить про цілеспрямоване орієнтування на формування ціннісних основ особистості дитини, розвиток духовних і моральних почуттів, засвоєння норм та правил поведінки, духовно-моральних звичок, що забезпечить повноцінний розвиток дитини на подальших етапах її життєдіяльності.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, дошкільний вік, програми навчання й виховання.

Bondarenko Yuliia, Naumets Daria. Analysis of the content of spiritual and moral education in the practice of preschool education

The article analyzes the content of preschool children's software in the aspect of spiritual and moral education. It has been found that in the concept of the Ukrainian educational ideal, spiritual and moral education is a component of national, national-patriotic education, which is emphasized in a number of works of representatives of Ukrainian pedagogy of the present and past. Spiritual and moral education in the works of teachers is based on the education of Christian values and is aimed at the revival of morality in Ukrainian society with the elevation to a high level of its spiritual culture, education, science and art. A theoretical analysis of educational programs, in particular "Child in preschool years", "Sunflower", "Confident start", "Treasury of morals", "Ukrainian kindergarten", "I am in the World", proved the orientation of their content to the development of spiritual and moral qualities of the individual, which actualizes their wide use in modern conditions of the development of Ukrainian society against the background of improving the quality of national education of the younger generation. In the partial programs "Spiritual and moral education of preschool children based on Christian values" and "Seed of love", the emphasis is on the formation of skills in children: socially recognized behavior; the ability to navigate in the world of human relationships, readiness to empathize and sympathize with others. The carried out analysis of the programs proved a purposeful focus on the formation of the value foundations of the child's personality, the development of spiritual and moral feelings, the assimilation of norms and rules of behavior, spiritual and moral habits, which will ensure their full development at the next stages of life.

Key words: spiritual and moral education, preschool age, training and education programs.

Вступ. Формування особистості — одне з найбільш складних завдань, які поставлені перед освітою. Система виховання має вплив на формування особистості лише за умови її побудови на міцному національному підґрунті. Зокрема, у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки» від 9 жовтня 2020 р. № 932 акцентовано на формуванні духовно-морального складника національно-патріотичного виховання, особливо в сучасних умовах розвитку Української держави на тлі

військової агресії з боку росії, відстоювання європейських цінностей.

Моральні якості засвоюються та закріплюються в ранньому віці, вони слугують основою поведінки людини, формування її цінностей і поглядів. У більшості досліджень дошкільний вік характеризується як сенситивний для виникнення соціально схвалюваних способів поведінки особистості.

У наш час є досить програм для навчання й виховання дітей дошкільного віку, проте в сучасному суспільстві пріоритет віддається пізнавальному розвитку дітей,

натомість духовно-моральне виховання залишається нецілеспрямованим і несистемним, що призводить до порушення цілісного, гармонійного розвитку особистості, унаслідок чого розвиток внутрішньої моральної активності дитини загальмовується на емоційному рівні, не формується поведінковий компонент.

Аналіз досліджень і публікацій. У концепції українського виховного ідеалу духовно-моральне виховання є складовою частиною національного виховання, на чому акцентовано в низці праць представників української педагогіки (зокрема, А. Богуш, Г. Ващенко, О. Вишневського, В. Жуковського, І. Огієнка, С. Русової, Т. Саннікової, І. Сіданіч, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших).

Так, І. Сіданіч духовно-моральне виховання особистості розкриває як соціокультурний феномен, який спирається на національні традиції формування громадського ідеалу, традиційні християнські цінності. Духовно-моральне виховання вона розглядає в широкому значенні як цілеспрямоване створення духовних, матеріальних, організаційних умов для всебічного гармонійного розвитку особистості. Учена зазначила: «Духовні умови визначаються релігійними, політичними, економічними формами суспільної свідомості. Під матеріальними умовами розуміється все соціальне середовище, яке охоплює систему соціально-економічних відносин, властивих сучасному суспільству, інституціалізовану систему освіти й виховання» [11, с. 278].

А. Богуш стверджує, що духовність як інтегроване поняття обов'язково має обіймати його світське й релігійне розуміння та розглядатися як своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що виявляється в позитивній поведінці та діяльності людини, характеризує цілісність її як особистості [1].

Н. Жигайло вважає, що функцією духовно-морального виховання є, з одного боку, формування людини, здатної духовно розвиватися, а з іншого – формування людини, стійкої до зла завдяки сформованому морально-духовному імунітету [4, с. 8–9].

Визнання важливості духовності в освіті й вихованні, на переконання К. Ушинського, є запорукою національного розвитку та прогресування держави. Педагог писав: «У християнстві є й буде завжди джерело відродження народів, хоч би в який стан не ввергнула їх історична доля» [5, с. 91]. Він вважав, що якщо дитина не усвідомить основні істини християнської моралі, то вона не зможе вибрати їх керівними у своєму житті, тому систематичне ознайомлення дитини з духовними істинами має розпочатися якомога раніше.

Вагомий внесок у вирішення проблеми духовно-морального виховання ми знаходимо в концепції С. Русової. В одній із відомих її праць «Нова школа» педагог зазначила, що в основу становлення особистості дитини з раннього віку має покладатися Закон Божий та Євангеліє, оскільки в цьому віці дитина найбільш сприймає морально-духовні ідеї та цінності. Перетворюючись на життєві принципи, ці ідеї стають фундаментом особистості вихованця, визначають його поведінку та стиль взаємодії з іншими людьми, спрямовують до добра. Педагог

звертала увагу на читання Біблії та оповідей морального змісту, святкування християнських свят тощо.

У педагогічно-науковій творчості В. Сухомлинського процес виховання розглядається як багатогранний процес постійного духовного збагачення як вихованців, так і тих, хто їх виховує. Критерієм вихованості високогуманної особистості В. Сухомлинський вважав не лише високий рівень її моральності, а й піднесення до вищого ступеня людської краси та духовності. У своїй праці «Як виховати справжню людину» педагог висвітлює моральний ідеал, який включає в себе найкращі риси українського народу: життєрадісне світосприймання, здатність бачити поруч із собою людину, уміти співпереживати та радіти успіхам інших, мати в серці почуття справедливості, совісті, скромності, щедрості, милосердя.

Проблема духовно-морального виховання особистості стала однією з провідних у творчій спадщині Г. Ващенка. На його переконання, виховання християнських цінностей повинне лежати в основі українського виховання з раннього дитинства. Він акцентував на тому, що ідеал українця базується на двох основних принципах: християнській моралі та українській духовності. Педагогічна спадщина Г. Ващенка свідчить про те, що духовний розвиток особистості неможливий без живої віри, взаємодії людини з Богом, без спрямування особистості до духовної досконалості. У своїх працях він звертався до традицій духовного виховання, які вироблені християнською культурою впродовж тисячоліття, поєднуючи їх із національними цінностями [2].

Таким чином, духовно-моральне виховання у працях педагогів ґрунтується на вихованні християнських цінностей і спрямоване на відродження моральності в українському суспільстві з піднесенням на високий рівень його духовної культури, освіти, науки та мистецтва. Однак, незважаючи на наявність великої кількості досліджень, присвячених питанням духовно-морального виховання як складника національного виховання та виховання особистості загалом, проблема розвитку в дошкільників в абсолютно новій соціальній ситуації постає дуже гостро та, за словами Л. Буєвої, потребує досконалого змістового наповнення «життєвих цінностей, які визначають зміст, якість і спрямованість людського буття й образ людський у кожному індивіді».

Постановка завдання. Сучасні умови військового нападу радикально змінили життя дітей, розвиток їхніх потреб, мотивацій, емоційно-інтелектуальної сфери. Необхідність здійснення духовно-морального виховання дошкільників зумовлена тим, що саме в цьому віці формуються духовні й моральні почуття, риси характеру, духовно-моральні звички, засвоюються норми та правила поведінки. Забезпечення духовно-морального виховання дошкільників сприятиме надалі створенню конкретних результативних проєктів національного виховання підростаючого покоління в контексті розвитку духовно-моральних якостей особистості за загальної спрямованості освітнього процесу на всебічний розвиток дитини. Згідно із цією позицією надзвичайно актуальним є здійснення аналізу програмового

забезпечення з питання духовно-морального виховання дошкільників, що й стало метою роботи.

Виклад основного матеріалу. Сучасне нормативно-правове та програмове забезпечення дає нам можливість відстежити питання духовно-морального виховання дітей дошкільного віку. Так, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.), Закон України «Про дошкільну освіту», державні програми виховання, навчання та розвитку дитини дошкільного віку визначають домінування особистісної орієнтації в освіті. Дошкільника чи не вперше стали визнавати суб'єктом, а не об'єктом виховного впливу. Як зазначають автори Базового компонента дошкільної освіти, вихідною умовою оновлення сучасної системи дошкільної освіти є модернізація її змісту, гуманізація цілей і принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основного ресурсу суспільного прогресу.

У базовій Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2014 р.) виокремлено основні соціальні компетентності дитини: уміння орієнтуватися в людському оточенні (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять тощо); уміння розуміти інших, їх настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати всіх, допомагати їм і турбуватися про них; спроможність вибирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності [10].

Комплексна додаткова освітня програма «Дитина в дошкільні роки» (2016 р.) зорієнтована на загальні цінності й інтереси дитини, урахування її вікових можливостей, збереження дитячої субкультури, взаємозв'язок усіх аспектів життя малюка. Ця освітня програма поділяється на 4 частини та розглядає розвиток духовного потенціалу дошкільників із 3-річного віку. У програмі окремо зазначено, що дитині потрібно прищеплювати дружнє ставлення до дорослих і дітей: уміння уважно вислуховувати дорослих, відповідати на їхні запитання, виконувати їхні прохання та вказівки; розвивати доброзичливе ставлення до інших, товариськість, уміння грати й діяти разом, бути готовими допомогти в разі необхідності, поділитися своїми іграшками; уміння проявляти симпатію та емпатію до однолітків, зацікавленість до їхніх потреб. Окрім того, дошкільнят необхідно ознайомлювати з нормами поведінки, зокрема реагувати на прохання дорослого не кричати, не штовхатися й не битися, поступатися іграшкою товаришеві, граючись разом, не заважати, не забирати чужі речі, не кидати їх, під час денного сну поводитися тихо, а також навчати бережного ставлення до речей, іграшок, матеріалів, зелених насаджень на майданчику [3].

У варіативній частині аналізованої програми пропонується розширювати уявлення дошкільнят про традиції святкування свят християнської культури, ознайомлювати їх із релігійним значенням цих свят, залучати дітей до участі у святах у ролі глядачів та активних учасників; створювати відповідні умови для виховання моральних якостей і виявлення позитивних емоцій (поваги до рідних, доброти, уміння надати допомогу іншим, ввічливості, послуху, співчуття), прищеплювати

дітям орієнтири добра, чесності, милосердя на основі віри, надії й любові (учити чуйності до ровесників і старших, розвивати здатність до співпереживання, уміння вирішувати конфлікти) [3].

У Комплексній програмі розвитку, навчання й виховання дітей раннього дошкільного віку «Соняшник» (2014 р.) морально-духовне виховання дошкільників представлено у другому розділі, що має назву «Розвиток і виховання душі та серця» [6]. У віці від 0 до 1 року («Немовлятко») передбачений зміст морального виховання включає навчання ввічливого спілкування, подяки після прийому їжі, за отримані подарунки тощо (наприклад, кивання голівкою); формування елементарного вміння жаліти й співчувати (пожаліти ляльку, що впала, бабусю, яка хвора), розрізняти, що є добрим і поганим. У віці від 1 до 2 років («Малюшко») моральне виховання передбачає розвиток елементарних навичок етичного спілкування (вітання, прощання, подяка після прийому їжі, за подарунки тощо), заохочення до проявів доброзичливості у взаєминах із людьми, які оточують дитину, виховання таких гуманних почуттів, як доброта, чуйність, товариськість, співчутливість, милосердя. У період від 2 до 3 років («Мовляшко») продовжується виховання перелічених гуманних почуттів, а також започатковується розвиток здатності висловлювати задоволення з приводу власних успіхів, щиро радіти успіхам своїх однолітків.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2010 р.) відповідає запитам практикуючих педагогів та враховує сучасні теоретичні й методичні рекомендації, пропонує орієнтування змістового наповнення навчально-виховної роботи з дошкільниками, направляє педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей за основними напрямками з особливим приділенням уваги ігровій діяльності як провідному й незамінному засобу розвитку дітей дошкільного віку [7].

Розробники програми у розділі «Пізнавальний розвиток» (напряму «У світі людей») виділяють завдання морально-духовного виховання дошкільнят, зокрема: 1) закріплювати та збагачувати знання дітей про соціальне середовище (родину, рід, сім'ю, дитячий садок, школу, село, місто, країну); 2) викликати почуття належності до місця народження та проживання, тобто малої батьківщини (назва селища, міста, мікрорайону); 3) виховувати громадянські почуття та зацікавленість у сучасних подіях країни; 4) вчити любити й шанувати сімейні свята, брати активну участь у їх організації та проведенні; 5) дотримуватися сімейних традицій, зміцнювати їх; 6) поважати пам'ять предків; 7) збагачувати знання про інші нації та народи (2–3 країни), виховувати прихильне ставлення до людей інших національностей, учити миролюбності тощо.

Однією з найпоширеніших програм є Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» (2012 р.), у якій завдання морально-духовного виховання презентовано в розділі «Соціально-моральний розвиток». Воно стосується виховання гуманних почуттів і дружніх взаємин, колективізму, уточнення поняття

загальних норм моралі, що потрібні для формування моральних якостей, тощо [9]. У програмі «Українське дошкілля» вперше введено окремий напрям роботи з дошкільниками – «Духовне виховання». Особливу увагу приділено прищепленню культури поведінки дітей. У ранньому дошкільному віці завданнями соціально-морального розвитку дітей стають формування елементарних уявлень про добро й зло; культивування шанобливого ставлення до членів сім'ї, родини; виховування слухняності, виявлення симпатії до ровесників, любові та співчуття до всього живого, а також ввічливого поведіння у громадських місцях.

На необхідність духовного збагачення дітей дошкільного віку орієнтувалася Л. Лохвицька у процесі написання авторської парціальної програми «Скарбниці моралі» (2014 р.). Її зміст передбачає вивчення таких тематичних розділів: «Про мораль знати – різних бід уникати», «Дорослих поважати й чемним зростати», «З дітьми дружно жити і їх розуміти», «Довіру проявляти та співпереживати», «Гарних манер набувати і ввічливими ставати», «Добрі справи творити і завжди їм радіти», «У злагоді бути – про образи забути», «Себе оцінити і кращим зробити». Вони спрямовані на становлення моральної свідомості й самосвідомості дитини, опанування морального досвіду, прищеплення норм та культури поведінки в суспільстві з акцентуванням на формуванні духовних стрижнів особистості дитини [8].

Теоретичний аналіз досліджуваного питання свідчить про наявність парціальних програм із духовно-морального виховання дітей дошкільного віку, рекомендованих

Міністерством освіти і науки України, зокрема «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» (2019 р.) та «Зерно любові» (2018 р.), у яких акцентування відбувається на формуванні в дітей навичок соціально визнаної поведінки, уміння орієнтуватися у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим. Зміст програм орієнтований на те, щоб із раннього дитинства дати дітям у процесі ознайомлення їх з оточуючим світом «абетку» людських взаємин, людської культури, домогтися того, щоб у них виникла потреба в доброті, чуйності, людяності, любові до свого краю, Батьківщини, навколишнього світу.

Висновки. Таким чином, аналіз програмового забезпечення змісту духовно-морального виховання дошкільників свідчить про орієнтацію на розвиток духовних і моральних якостей особистості, що актуалізує їх широке використання в сучасних умовах розвитку та трансформації українського суспільства на тлі підвищення якості національного виховання підростаючого покоління. Зокрема, парціальні програми мають цілеспрямоване розкриття цього питання та орієнтують на формування основних людських духовно-моральних якостей: доброти, правди, любові, чесності, гідності, краси, мудрості, справедливості тощо. Важливість здійснення духовно-морального виховання з дошкільного віку допоможе закласти ціннісні основи особистості дитини, розвивати духовні й моральні якості, засвоювати норми та правила поведінки, набувати духовно-моральних звичок, що забезпечить її повноцінний розвиток на подальших етапах життєдіяльності.

Література:

1. Богуш А. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах* : збірник наукових праць. Київ, 2000. Кн. 1. С. 18–23.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків : у 2 т. 3-є вид. Полтава : Полтавський вісник, 1994. Т. 1. 191 с.
3. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / наук. кер. К. Крутий. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2016. 160 с.
4. Жигайло Н. Психологія духовного становлення майбутнього фахівця : монографія. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. 336 с.
5. Непознанный Ушинский : хрестоматія науочно-християнської педагогіки / сост. : В. Ильченко, К. Деревянко. Луганск : Пресса, 1998. 248 с.
6. Калуська Л. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
7. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2010. URL: <https://www.slideshare.net/osvitasmila/programa-7760937>.
8. Лохвицька Л. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниці моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 264 с.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : у 2 ч. / О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова та ін. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. Ч. 2. 452 с.
11. Сіданіч І. Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (XX – початок XXI століття) : монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. 464 с.

References:

1. Bohush, A. (2000). Definitssii "dukhovnist" i "moralnist" v aspekti natsionalnoho vykhovannia v Ukraini [Definitions of "spirituality" and "morality" in the aspect of national education in Ukraine]. *Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh: zbirnyk naukovykh prats* [Moral and spiritual development of personality in modern conditions: collection of scientific works]. Kyiv, vol. 1, pp. 18–23 [in Ukrainian].

2. Vashchenko, H. (1994). *Vykhovnyi ideal: pidruchnyk dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv* [The educational ideal: textbook for teachers, educators, youth and parents], in 2 vols., 3rd ed. Poltava: Poltavskyi visnyk, vol. 1, 191 p. [in Ukrainian].
3. Krutii, K. (ed.) (2016). *Dytyna v doshkilni roky: kompleksna osvithnia prohrama* [Child in preschool years: comprehensive educational program]. Zaporizhzhia: TOV "LIPS" LTD, 160 p. [in Ukrainian].
4. Zhyhailo, N. (2008). *Psykhologhiia dukhovnoho stanovlennia maibutnoho fakhivtsia: monohrafiia* [Psychology of spiritual formation of the future specialist: monograph]. Lviv: Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 336 p. [in Ukrainian].
5. Il'chenko, V., Derevyanko, K. (eds.) (1998). *Nepoznannyi Ushinskiy: khrestomatiya nauchno-khristianskoy pedagogiki* [Unknown Ushinsky: an anthology of scientific and Christian pedagogy]. Lugansk: Pressa, 248 p. [in Russian].
6. Kaluska, L. (2014). *Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia i vykhovannia ditei doshkilnoho viku "Soniasnyk"* ["Sunflower" comprehensive program of development, education and upbringing of preschool children]. Ternopil: Mandrivets, 144 p. [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine (2010). *Prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku "Vpevnenyi start"* ["Confident start" development program for older preschool children]. Kyiv. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/osvitasnila/prohrama-7760937> [in Ukrainian].
8. Lohvytska, L. (2014). *Prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku "Skarbnytsia morali"* ["Treasury of morals" moral education program for preschool children]. Ternopil: Mandrivets, 128 p. [in Ukrainian].
9. Bilan, O. et al. (2012). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ukrainske doshkillia"* ["Ukrainian kindergarten" preschool child development program]. Ternopil: Mandrivets, 264 p. [in Ukrainian].
10. Aksonova, O. et al. (2014). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ya u Sviti"* ["I am in the World" preschool child development program], in 2 vols. Kyiv: MCFER-Ukraine LLC, vol. 2, 452 p. [in Ukrainian].
11. Sidanich, I. (2013). *Dukhovno-moralne vykhovannia ditei u vitchyzniani shkoli (XX – pochatok XXI stolittia): monohrafiia* [Spiritual and moral education of children in a national school (20th – beginning of the 21st century): monograph]. Kyiv: NVP "Interservice" LLC, 464 p. [in Ukrainian].

ЗАТРИМКА ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЯК МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Боряк Оксана Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-2484-1237
Researcher ID: Z-1041-2018
Scopus Author ID: 57430338900

У статті обґрунтовано медико-психолого-педагогічний підхід до визначення затримки психомовленнєвого розвитку. У логопедичній практиці, як і в галузі спеціальної освіти загалом, поширене порушення психофізичного розвитку, яке виокремлене у групу порушень, що має назву «затримка мовленнєвого розвитку». З огляду на те, що мовлення належить до пізнавальної функції організму людини, у разі його порушення страждають усі провідні психічні функції: сприймання, мислення, пам'ять, уява. Відповідно, інертність розвитку мовлення, як правило, свідчить про інертність дозрівання / формування провідних психічних процесів.

Численні дослідження в галузі логопедії свідчать про те, що в разі затримки мовленнєвого розвитку спостерігається стійка тенденція проявів затримки психічного розвитку. Відповідно, сьогодні дедалі частіше фахівці-практики під час тлумачення прояву порушення, яке раніше визначалося як «затримка мовленнєвого розвитку», вживають категорію «затримка психомовленнєвого розвитку».

Теоретична й експериментальна нерозробленість проблеми ранньої діагностичної та корекційної допомоги дитині із затримкою психомовленнєвого розвитку в сензитивний період ускладнює активізацію її адаптивних і компенсаторних можливостей.

Розуміння позицій провідних учених у галузі спеціальної і вікової психології, аналіз експериментальних даних із проблеми дослідження психомовленнєвого розвитку дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку в єдності раннього й дошкільного віку показали, що питання комплексного втручання щодо допомоги дітям із затримкою психомовленнєвого розвитку не розкрито повною мірою.

У процесі визначення термінологічно змістовного аспекту поняття психомовленнєвого розвитку в разі затримки психомовленнєвого розвитку щодо відповідних вікових періодів вважаємо його інтегративним стосовно психічного, мовленнєвого, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, що має певну структуру, варіативність якої характеризується індивідуально-типовими особливостями порушеного розвитку в разі затримки психомовленнєвого розвитку, що лягли в основу нашого розуміння сутності цього феномену.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, порушення мовлення, затримка психомовленнєвого розвитку, мовленнєвий онтогенез, психічні функції, ранній вік, медико-психолого-педагогічний підхід.

Boriak Oksana. Delayed psycho-speech development as a medical-psychological-pedagogical problem

The article substantiates the medical-psychological-pedagogical approach to determining the delay in psycho-speech development. In speech therapy practice, as well as in the field of special education in general, there is a widespread violation of psychophysical development, which is separated into a group of violations called "delayed speech development". Given that speech belongs to the cognitive function of the human body, when it is disturbed, all leading mental functions suffer: perception, thinking, memory, imagination. Accordingly, the inertia of speech development, as a rule, indicates the inertia of maturation / formation of leading mental processes.

Numerous studies in the field of speech therapy show that with delayed speech development, there is a steady trend of delayed manifestations of mental development. Accordingly, today, more and more practitioners are using the definition of "delayed psycho-speech development" when defining the manifestation of a disorder that was previously defined as "delayed speech development".

The theoretical and experimental lack of development of the problem of early diagnostic and corrective assistance to a child with delayed psycho-speech development in a sensitive period makes it difficult to activate its adaptive and compensatory capabilities.

Understanding the positions of leading scientists in the field of special, age-related psychology, analysis of experimental data on the problem of researching the psycho-speech development of children with psycho-speech development delay in the unity of early and preschool age showed that the issue of comprehensive intervention to help children with psycho-speech development delay is not fully disclosed. Defining the terminologically meaningful aspect of the concept of psycho-speech development in the case of delay in psycho-speech development in relation to the relevant age periods, we consider it integrative in relation to mental, speech, intellectual, emotional-volitional development, which has a certain structure, the variability of which is characterized by individual-typical features of impaired development with delayed psycho-speech development, which formed the basis of our understanding of the essence of this phenomenon.

Key words: speech activity, speech disorder, delay in psycho-speech development, speech ontogeny, mental functions, early age, medical-psychological-pedagogical approach.

Вступ. З активним розвитком низки природничих наук (генетики, біохімії, ембріології, загальної біології, фізики, хімії, екології тощо) дедалі більшого значення

набувають генетичні чинники, які вважаються причиною більше ніж половини випадків порушень психофізичного розвитку.

Серед категорій осіб із порушеннями психофізичного розвитку виокремлюються порушення, які сьогодні визначаються як затримка психомовленнєвого розвитку (далі – ЗПМР). Затримка психомовленнєвого розвитку може бути симптомом багатьох розладів, зокрема інтелектуальних порушень, розладів слуху, психосоціальної депривації, аутизму, факультативного мутизму, рецептивної афазії та церебрального паралічу.

Поширеність ЗПМР у дітей із порушеннями психофізичного розвитку була висвітлена в низці досліджень закордонних авторів (Baker & Cantwell, 1982, 1987, 1987; Beitchman, Hood & Inglis, 1990; Beitchman, Nair, Clegg, Ferguson & Patel, 1986; Benasich, Curtiss & Tallal, 1993; Cantwell & Baker, 1985, 1987; Cantwell, Baker & Mattison, 1979; Paul, Cohen & Caparulo, 1983; Stevenson & Richman, 1978; Tomblin, Zhang, Buckwalter & Catts, 2000).

Найбільш поширені прояви ЗПМР виявлено в дітей із розладами дефіциту уваги та розладами поведінки (наприклад, синдромом дефіциту уваги/гіперактивності). Серед дітей із психічними розладами поширеність ЗПМР була виявлена приблизно від 40% до 80% випадків (Baltaxe & Simmons, 1988; Camarata, Hughes & Ruhl, 1988; Chess & Rosenberg, 1974; Cohen, Davine, Horodezky, Lipsett & Isaacson, 1993; Cohen, Davine & Meloche-Kelly, 1989; Gualtieri, Koriath, van Bourgondien & Saleeby, 1983; Javorsky, 1995; Love & Thompson, 1988; Mack & Warr-Leeper, 1992; Tirosh & Cohen, 1998).

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань використано теоретичний метод (для вивчення й аналізу науково-методичної літератури, сучасних наукових і прикладних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, зіставлення наукових поглядів у медичній, педагогічній та психологічній площині), емпіричний метод (зокрема, абстрагування й системне моделювання під час розроблення діагностичного інструментарію визначення проявів затримки психомовленнєвого розвитку в ранньому віці).

Результати дослідження. Серед сучасних досліджень українських науковців і практиків ЗПМР є досить новим напрямом з огляду на різке збільшення кількості дітей із цим розладом. Сьогодні переважають ґрунтовні дослідження українських авторів щодо затримки мовленнєвого розвитку (О. Боряк, Л. Журба, Л. Журавльова, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Тарасун, І. Трофіменко, В. Тищенко, М. Шеремет та інші вчені).

На думку Л. Журби, О. Мاستюкової, G. Radmilović, V. Matijević, I. Zavoreo, затримка психомовленнєвого розвитку виявляється в поєднанні затримки психічного розвитку та затримки мовленнєвого розвитку у вигляді інертного дозрівання й, відповідно, гальмування провідних психічних процесів: уваги, сприймання, мислення та мовлення.

Термін «затримка психомовленнєвого розвитку» тлумачиться як порушення, пов'язане із затримкою в емоційному, інтелектуальному та мовленнєвому розвитку дитини. Це не самостійний розлад, а наслідок відхилень у розвитку головного мозку та центральної нервової системи.

Відповідно, затримка психомовленнєвого розвитку є групою розладів, об'єднаних клінічними проявами, що виявляються у відставанні психічного та/або мовленнєвого розвитку від вікової норми [2].

Серед причин, що зумовлюють виникнення ЗПМР, можна назвати такі чинники:

- 1) хвороби матері під час вагітності (інфекції, отруєння, травми);
- 2) кисневе голодування плода в утробі матері (гіпоксію);
- 3) тяжкі пологи (стрімкі, передчасні, обвивання пуповини навколо ший), травму дитини під час пологів (перинатальну енцефалопатію, травму центральної нервової системи, шийних відділів хребта);
- 4) тяжкі інфекції, що викликали захворювання мозку;
- 5) травми в ранньому віці;
- 6) генетичні та хромосомні захворювання (у разі їх наявності порушена структура мозку);
- 7) гіперопіку чи педагогічну занедбаність;
- 8) тяжкі психічні травми в ранньому віці.

Усі визначені причини виникнення ЗПМР можна узагальнити й класифікувати в такі групи:

- внутрішньоутробна патологія (найбільш тяжкі порушення психіки й мовлення виникають у разі порушень розвитку плода, що відбуваються в термін від 4 тижнів до 4 місяців); цьому сприяють токсикози під час вагітності, вірусні та ендокринні захворювання, травми, несумісність крові тощо;
- родова травма та асфіксія, що домінують у внутрішньоутробній патології нервової системи;
- різні захворювання, наприклад часті інфекційні та вірусні захворювання, запальні захворювання центральної нервової системи, ранні шлунково-кишкові розлади, на які дитина хворіє в перші роки життя;
- черепно-мозкові травми зі струсом мозку та іншими ушкодженнями центральної нервової системи;
- спадкові чинники (у таких ситуаціях мовленнєві розлади є одним із симптомів генералізованого ураження нервової системи та протікають на тлі психічних і рухових порушень);
- несприятливі соціально-побутові умови, що призводять до мікросоціально-педагогічної занедбаності, вегетативної дисфункції, емоційно-вольових порушень та дефіциту мовленнєвого розвитку [3].

Затримка психомовленнєвого розвитку може бути як самостійним розладом, так і відбуватися на тлі інших порушень розвитку. Адаптивна поведінка має тенденцію змінюватися з віком, а отже, діти стають менш залежними від батьків, потребують менше постійної допомоги, дедалі більше пристосовуються до навколишнього середовища. Відповідні навички, необхідні для адаптації дитини в найближчому колі, дитячому садку, школі тощо, розвиваються відповідно до певних вікових інтервалів. Порушення таких навичок, зокрема затримка мовлення, гальмує мислення, викликає психомовленнєві затримки, і навпаки, вроджені психічні та неврологічні захворювання зумовлюють затримку мовлення.

Затримку психомовленнєвого розвитку можуть супроводжувати такі порушення:

- розлад експресивного мовлення – дитина не вимовляє слова, не будує діалог;
- проблеми з рецептивною мовою – дитина не сприймає мовлення;
- відхилення в мовленнєвій артикуляції – дитина не вимовляє звуки;
- афазія при аутизмі – дитина не говорить і не розуміє мовлення;
- інтелектуальні порушення – порушені інтелект та поведінка, не розвинені соціально-побутові навички;
- глухота.

Причиною появи ЗПМР можуть стати інші захворювання, зокрема епілепсія, вроджені аномалії центральної нервової системи та обмінні порушення в ній, дитячий церебральний параліч, патології судин головного мозку, підвищений внутрішньочерепний тиск, гідроцефалія тощо.

ЗПМР істотно ускладнює соціальну адаптацію як у дитинстві, так і в дорослому віці, іноді призводить до розладів поведінки. Проблеми з логічним мисленням або засвоєнням інформації часто викликають замкнутість, почуття неповноцінності, а отже, змінюють поведінку дитини. Як наслідок, можуть виникнути труднощі із засвоєнням шкільних навичок, соціалізацією в колективі та пошуком роботи.

Часто спостерігаються психомовленнєві затримки серед дітей віком від 5 років: дитина починає активно спілкуватися, і це етап, коли батьки бачать очевидні проблеми.

Є декілька класифікацій визначення ЗПМР, переважно педагогічні, медичні та психологічні.

Клінічна педагогічна класифікація проявів ЗПМР:

I. Порушення усного мовлення:

1) порушення фонації:

- а) дислалія;
- б) дизартрія;
- в) риолалія;
- г) заїкання;
- д) тахілалія;
- е) брадіартрія;
- ж) порушення голосу;

2) структурно-семантичні порушення:

- а) алалія;
- б) афазія.

II. Порушення писемного мовлення:

- а) дисграфія;
- б) дислексія [7].

Психолого-педагогічна класифікація проявів ЗПМР:

I. Порушення засобів спілкування:

1) недорозвинення фонетики та фонематичного мовлення:

- а) порушення звуковимови (спотворення, плутанина, заміна, відсутність звуку);
- б) фонематичний розлад (сприйняття, неготовність до фонематичного аналізу):
 - недостатнє розпізнавання й розрізнення неправильно вимовлених звуків;

- недостатнє розрізнення кількості звуків від різних фонетичних груп з їх відносно сформованою вимовою;
- глибоке фонематичне недорозвинення, коли дитина не може практично відокремити звуки від слів, визначити послідовність звуків у слові;

2) загальний недорозвиток мовлення.

II. Розлади застосування засобів спілкування: заїкання.

Класифікація затримки розвитку з порушенням мовлення (Л. Булахової):

1) рухова алалія;

2) сенсорна алалія;

3) затримка розвитку дислалії:

- з дисграфією;
- з дислексією;
- з акалькулією;
- з диспраксією;
- унаслідок вродженої або рано набутої глухоти та втрати слуху;
- унаслідок сліпоти або гіпозорії [6].

У сучасній медико-педагогічній літературі визначають декілька груп дітей із порушеннями психофізичного розвитку, за яких спостерігається ЗПМР. Відповідно, ЗПМР є медико-педагогічною проблемою, що стосується аспектів педіатрії, дитячої неврології, логопедії, психології.

Сьогодні у практиках спеціальної освіти під час визначення порушень розвитку допускаються відхилення нормативних меж у термінах мовленнєвого розвитку на 2–3 місяці в дівчат і 4–5 місяців у хлопчиків. Правильно оцінити те, чи є запізнення термінів появи активного мовлення затримкою мовленнєвого розвитку або ж індивідуальною особливістю, можуть лише фахівці.

Діти із ЗПМР потребують консультації дитячого невролога, дитячого отоларинголога, логопеда, психолога, за необхідності – консультації у психіатра, додаткового медичного обстеження.

ЗПМР – це термін, який вживається лікарями для опису стану, у якому дитина, порівняно з іншими однолітками, освоює рідну мову сповільненими темпами відповідно до етапів раннього мовленнєвого онтогенезу.

У цьому випадку логопеди зазначають «затримку мовленнєвого розвитку», для дітей це буде правомірно до 4 років.

Порушення трапляється в 10% малюків і стосується таких параметрів мови й мовлення: словника та граматики, звуків раннього онтогенезу, фразового та зв'язного мовлення.

ЗПМР негативно позначається на психіці, може бути доповнена ще одним порушенням – затримкою психічного розвитку, яка часто йде в парі із затримкою мовленнєвого розвитку. Може спостерігатися синдром незграбної дитини, пов'язаний із розвитком: порушення координації, диспраксія.

У медицині розглядають два варіанти затримки мовлення: затримку мовленнєвого розвитку та затримку психомовленнєвого розвитку.

У першому випадку страждає лише мовлення: дитина інтелектуально здорова, усе розуміє, проте мало говорить.

У другому випадку в дитини під впливом затримки мовлення проявляється порушення інтелектуального розвитку. Найчастіше затримка психомовленнєвого розвитку плавно впливає з порушення мовлення. Тому якщо лікарі поставили такий діагноз, то не варто чекати, що все саме минеться, що дитина переросте й почне говорити на рівні з однолітками.

Згідно з даними Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) мовленнєві порушення відносять до класів «Психічні розлади та розлади поведінки» і «Поведінкові та емоційні розлади, які проявляються в дитячому або підлітковому віці» (див. таблицю 1).

Фахівець повинен знати зазначені шифри, однак не має права використовувати їх у власних висновках, які є педагогічними. Шифри Міжнародної класифікації хвороб використовуються з метою уніфікації термінології у професійних колах у всьому світі, що в багатьох випадках є найпростішим способом для спеціалістів із різних країн зрозуміти суть порушення [7].

Прояви мовленнєвих та психічних порушень у разі ЗПМР вимагають комплексної корекційно-розвивальної роботи в декількох напрямках: медичному, психологічному, педагогічному. Відповідно, потрібно визначити теоретико-методичні засади зазначених напрямів корекційно-розвивальної роботи з метою виявлення

актуального стану розробленості проблеми допомоги дітям із ЗПМР.

Висновки. Отже, затримка психомовленнєвого розвитку має такі особливості: значне відставання в розвитку імпресивного й експресивного мовлення, обмежений словниковий запас; незадовільний стан сформованості мовленнєвої функції, що є підставою для розроблення системи корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на подолання затримки мовленнєвого розвитку в зазначеній групі дітей. До мовленнєвих порушень додають прояви порушень психічного розвитку, оскільки проблеми з логічним мисленням або засвоєнням інформації часто викликають замкнутість, почуття неповноцінності та, відповідно, змінюють поведінку дитини. Як наслідок, можуть виникнути труднощі із засвоєнням пізнавальних навичок, соціалізацією в колективі та спілкуванням. Часто спостерігаються психомовленнєві затримки серед дітей віком від 5 років, коли дитина починає активно спілкуватися, і це етап, коли батьки бачать очевидні проблеми.

Своєчасне вивчення дасть змогу повною мірою використовувати можливості сензитивних періодів формування дитячого мовлення, ефективно коригувати темп психомовленнєвого розвитку дитини та попереджати виникнення вторинних порушень. Чим раніше будуть виявлені індивідуальні проблеми в ранньому мовленнєвому розвитку дитини, тим більш ефективним буде процес корекції.

Таблиця 1

Специфічні мовленнєві розлади за МКХ-10

Код	Категорія	Зміст	Перелік порушень
F80	Специфічні розлади розвитку мовлення	F80.0 Специфічний розлад артикуляції	– розлади розвитку артикуляції; – розлади фонологічного розвитку; – дислалія; – функціональний розлад артикуляції (лепетне мовлення)
		F80.1 Розлади експресивного мовлення	дисфазія/афазія, пов'язана з розвитком, експресивний тип
		F80.2 Розлади рецептивного мовлення	– вроджене порушення слухового сприймання; – дисфазія/афазія, пов'язана з розвитком, рецептивний тип; – афазія розвитку Верніке; – словесна глухота; – змішаний рецептивно-експресивний розлад мовлення
		F80.8 Інші розлади розвитку мовлення	– шепеляве мовлення; – сигматизм
		F80.9 Неуточнені розлади розвитку мови та мовлення	
F81	Специфічні розлади розвитку шкільних навичок	F81.0 Специфічні розлади читання	– «затримки» читання; – дислексія розвитку; – специфічна затримка в читанні; – порушення орфографії в поєднанні з розладами читання
		F81.1 Специфічні розлади орфографії	специфічна затримка розвитку навичок орфографії (без розладів навичок читання)
		F81.8 Інші розлади розвитку шкільних навичок	розлади розвитку навичок експресивного писемного мовлення
F98	Інші розлади поведінки та емоцій, що виникають у дитячому та підлітковому віці	F98.5 Заїкання	запинання в мовленні
F98		F98.6 Метушливе мовлення	

Література:

1. Задержка психоречевого развития: клинический протокол диагностики и лечения. Рекомендовано Экспертным советом РГП на ПХВ «Республиканский центр развития здравоохранения» Министерства здравоохранения и социального развития Республики Казахстан от 15 сентября 2015 г., протокол № 9 / С. Алтынбеков, Г. Джалдыгулов, Н. Расопова, Э. Сатбаева. URL: <https://www.zdrav.kz/sites/default/files/protocols/7%20Задержка%20психоречевого%20развития.pdf>.
2. Боровцова Л., Козодаева Л. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста. *Гаудеамус*. 2015. № 1(25). С. 111–120.
3. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : науково-методичний збірник / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова. Київ : Контекст, 2000. С. 150–170.
4. Ключев Е. Речевая коммуникация. Рига : Рипол классик, 2002. 315 с.
5. Тимошенко І. Майстер-клас по сенсорній інтеграції. *Інклюзивно-ресурсний центр Ірпінської міської ради*. 2018. 24 лютого. URL: http://dinadefectologopedblogpostcom.blogspot.com/2018/02/blog-post_24.html?m=1.
6. Марченко А. Розвиток комунікативних навичок дошкільників із затримкою психомовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2020. № 4. С. 220.
7. Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children / N. Pakhomova, I. Baranets, V. Pakhomova, O. Scherban, O. Boryak. *Світ медицини та біології*. 2021. № 1(75). С. 125–129.

References:

1. Altynbekov, S., Dzhaldygulov, G., Raspopova, N., Satbaeva, E. (2015). Zaderzhka psikhorechevogo razvitiya: klinicheskiy protokol diagnostiki i lecheniya. Rekomendovano Ekspertnym sovetom RGP na PKhV "Respublikanskiy tsentr razvitiya zdavookhraneniya" Ministerstva zdavookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya Respubliki Kazakhstan ot 15 sentyabrya 2015 g., protokol № 9 [Psychoverbal developmental delay: a clinical protocol for diagnosis and treatment. Recommended by the Expert Council of the RSE on REM "Republican Center for Health Development" of the Ministry of Health and Social Development of the Republic of Kazakhstan dated September 15, 2015, Protocol № 9]. Retrieved from: <https://www.zdrav.kz/sites/default/files/protocols/7%20Задержка%20психоречевого%20развития.pdf> [in Russian].
2. Borovtsova, L., Kozodaeva, L. (2015). Profilaktika rechevykh narusheniy u detey rannego vozrasta [Prevention of speech disorders in young children]. *Gaudeamus*, no. 1(25), pp. 111–120 [in Russian].
3. Illiashenko, T. (2000). Zatrymka psykhichnoho rozvytku u ditei: prychny vynyknennia ta korektsiia [Mental retardation in children: causes and correction]. *Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspilstvo: naukovo-metodychnyi zbirnyk [Steps to competence and integration into society: scientific and methodological collection]* / N. Sofii, I. Yermakov (eds.). Kyiv: Kontekst, pp. 150–170 [in Ukrainian].
4. Klyuev, E. (2002). *Rechevaya kommunikatsiya [Speech communication]*. Riga: Ripol klassik, 315 p. [in Russian].
5. Tymoshenko, I. (2018). Maister-klas po sensornii intehtatsii [Master class on sensory integration]. *Inklyuzyvno-resursnyi tsentr Irpynskoi miskoi rady – Inclusive resource center of the Irpin city council*, February 24. Retrieved from: http://dinadefectologopedblogpostcom.blogspot.com/2018/02/blog-post_24.html?m=1 [in Ukrainian].
6. Marchenko, A. (2020). Rozvytok komunikatyvnykh navychok doshkilnykiv iz zatrymkoiu psykhomovlennievoho rozvytku [Development of communication skills of preschoolers with delayed psycho-speech development]. *Lohopediia – Speech therapy*, no. 4, pp. 220 [in Ukrainian].
7. Pakhomova, N., Baranets, I., Pakhomova, V., Scherban, O., Boryak, O. (2021). Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children. *Svit medytsyny ta biolohii – The world of medicine and biology*, no. 1(75), pp. 125–129 [in English].

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ

Буйняк Мар'яна Геннадіївна,

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0001-8472-4847

Михальська Світлана Анатоліївна,

доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0001-7435-8791

У статті здійснено аналіз результатів дослідження особливостей психолого-педагогічного супроводу батьків дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру. З'ясовано, що більшість сімей відвідує інклюзивно-ресурсний центр із метою соціалізації, розвитку, навчання та виховання дитини. Встановлено, що більшість батьків усвідомлює важливість співпраці з фахівцями-консультантами інклюзивно-ресурсного центру, тому виконує їхні рекомендації. Зазначається бажання батьків отримувати більше інформації про особливості психофізичного розвитку їхньої дитини та консультативної допомоги для стабілізації емоційного стану в умовах війни. Встановлено, що більшість батьків позитивно оцінює стан співпраці з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Констатовано переконаність усіх фахівців-консультантів у важливості співпраці з батьками, оскільки тільки в такий спосіб можна забезпечити якісне надання корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами. Фахівці-консультанти констатують прагнення більшості батьків співпрацювати. Значна частина фахівців-консультантів назвала такі труднощі й перешкоди у співпраці з батьками дошкільників з особливими освітніми потребами: неприйняття батьками наявності особливостей розвитку в дитини, недостатню психолого-педагогічну компетентність батьків, надмірний контроль фахівців батьками. Визначено шляхи оптимізації психолого-педагогічного супроводу батьків в умовах інклюзивно-ресурсного центру, зокрема: необхідно покращувати мотивацію батьків до співпраці з фахівцями; потрібно вдосконалювати психолого-педагогічну компетентність батьків із питань розвитку, навчання й виховання дитини з особливими освітніми потребами; варто частіше проводити заходи для батьків і залучати їх до корекційно-розвиткових занять. Встановлено, що більшість фахівців інклюзивно-ресурсного центру позитивно оцінює стан співпраці з батьками дошкільників з особливими освітніми потребами. Автори дійшли висновку, що більшість батьків позитивно мотивована до взаємодії з фахівцями-консультантами інклюзивно-ресурсного центру та усвідомлює її значущість.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, батьки дітей з особливими освітніми потребами, фахівці, інклюзивно-ресурсний центр.

Buiniak Mariana, Mykhalska Svitlana. Features of psychological and pedagogical support of parents who educate preschoolers with special educational needs in the inclusive resource center

The article highlights the analysis of the peculiarities of psychological and pedagogical support of parents of preschoolers with special educational needs in the inclusive resource center. It was found that the majority of parents visit the inclusive resource center for the purpose of socialization, development, education and upbringing of the child. They realize the importance of cooperation with specialists-consultants of the inclusive resource center and therefore follow their recommendations. It was proved that in order to improve the cooperation of parents with specialists-consultants in the inclusive resource center necessary to organize more various interactive events. It was noted that the desire of parents to receive more information about the peculiarities of their child's psychophysical development and consultative help to stabilize the emotional state in war conditions is gradually growing. It was revealed that the majority of parents positively estimate the cooperation with the specialists of the inclusive resource center. It was highlighted the importance of consultant specialists cooperation with parents, as it is the core possibility to provide the correctional and developmental services to children with special educational needs. The consulting specialists emphasize that the desire of the majority of parents to cooperate with them becomes more frequent. A significant part of consultant specialists noted the following difficulties and obstacles in cooperation with parents of preschoolers with special educational needs: parents' rejection of the child's developmental characteristics, insufficient psychological and pedagogical competence of parents, excessive control of specialists by parents. It was determined the optimization ways of the psychological and pedagogical support of parents in the inclusive resource center: to motivate parents to cooperate with specialists; to improve the psychological and pedagogical competence of parents in matters of development, education and upbringing of a child with special educational needs; to organize events for parents more often and involve them in corrective and developmental classes. According to the research, it was established that in general specialists of the inclusive resource center positively estimate the cooperation with parents of preschoolers with special educational needs. The authors sum up that most parents are positively motivated to interact with specialists-consultants of the inclusive resource center and are aware of its importance.

Key words: psychological and pedagogical support, parents of children with special educational needs, specialists, inclusive resource center.

Вступ. Сім'я відіграє провідну роль у вихованні, розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Батьки, які виховують дитину з ООП, перебувають у стані хронічного стресу, тривожності та розгубленості через наявність у їхньої дитини порушення в розвитку. У зв'язку із цим вони потребують допомоги та підтримки фахівців [4; 5]. Як показує практика, першою установою, куди звертаються батьки дітей з ООП по допомогу, є інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ). Тому насамперед на фахівців-консультантів ІРЦ покладається завдання та відповідальність у забезпеченні кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу батьків [1].

Інклюзивно-ресурсні центри надають великий спектр діагностичних, корекційно-розвиткових і консультативних послуг дітям з ООП та їхнім родинам. Одним із провідних завдань ІРЦ є психолого-педагогічний супровід батьків дітей з ООП, зміст якого полягає в інформуванні батьків про особливості психофізичного розвитку їхньої дитини, наданні рекомендацій щодо корекційно-розвиткового впливу та консультативної допомоги з різних питань виховання й розвитку дітей з ООП. На цей час одним із завдань інклюзивно-ресурсного центру в роботі з батьками визначено надання батькам психологічної та консультативної підтримки в період дії правового режиму воєнного стану [2; 3].

Важливість співпраці з батьками зумовлена необхідністю їх залучення до психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, однією з умов ефективності якого є активна участь батьків. Сім'я та фахівці ІРЦ повинні бути партнерами, що мають спільну мету, спрямовану на корекцію порушень психофізичного розвитку дитини та її соціалізацію. Партнерство з родиною має вагомe значення для успішної реалізації корекційно-розвиткової роботи в умовах ІРЦ [2; 4].

Особливої значущості набуває психолого-педагогічний супровід батьків дітей дошкільного віку з ООП, оскільки це допоможе сформувати в батьків адекватне ставлення до дитини та її порушення, правильну позицію щодо її виховання й розвитку на більш ранніх етапах онтогенезу, а також вчасно розпочати корекційно-розвиткову роботу з дитиною.

Аналіз досліджень. Проблему психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП розглядали Ю. Бистрова, Л. Гречко, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Н. Софій, О. Таранченко, З. Удич, О. Чопік та інші вчені. Питання співпраці з батьками, які виховують дітей з ООП, досліджували такі вітчизняні науковці: М. Бевзюк, М. Буйняк, З. Борисенко, А. Висоцька, О. Галян, Т. Ілляшенко, Т. Жук, С. Миронова, С. Михальська, А. Шевцов, Д. Шульженко та інші.

Метою дослідження є визначення особливостей психолого-педагогічного супроводу батьків дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Результати дослідження. З метою вивчення стану психолого-педагогічного супроводу батьків дошкільників з ООП в умовах ІРЦ нами було проведено екс-

периментальне дослідження. Як методи дослідження були використані розроблені нами анкети для батьків дошкільників з ООП та для фахівців-консультантів ІРЦ.

У визначенні змісту анкет ми орієнтувалися на типові труднощі, з якими найчастіше стикаються фахівці-консультанти ІРЦ в організації роботи з батьками, а саме:

- неприйняття батьками особливостей розвитку дитини;
- недостатню психолого-педагогічну компетентність батьків;
- недостатню інформованість батьків про особливості розвитку своєї дитини;
- надмірний контроль фахівців із боку батьків;
- труднощі у встановленні контакту з батьками, що зумовлені різними причинами психологічного й соціального характеру;
- надмірну зайнятість батьків та невиконання ними рекомендацій фахівців тощо.

Анкета для батьків дошкільників з ООП містила 7 запитань, які спрямовані на вивчення стану й особливостей психолого-педагогічного супроводу батьків в умовах ІРЦ та на визначення окремих аспектів готовності батьків до цієї взаємодії, зокрема:

- 1) важливість співпраці батьків та фахівців-консультантів ІРЦ;
- 2) мета відвідування батьками ІРЦ;
- 3) проблеми та труднощі батьків у процесі виховання дитини з ООП;
- 4) бажання батьків поповнювати знання про особливості розвитку й виховання дитини;
- 5) виконання та дотримання батьками рекомендацій фахівців-консультантів ІРЦ;
- 6) форми й методи співпраці ІРЦ з батьками;
- 7) оцінка стану співпраці з фахівцями ІРЦ.

Анкета для фахівців-консультантів ІРЦ містила 5 запитань, спрямованих на вивчення особливостей психолого-педагогічного супроводу батьків дошкільників з ООП в умовах ІРЦ, а саме:

- 1) важливість ефективної співпраці з батьками;
- 2) перешкоди та труднощі у взаємодії з батьками дітей з ООП;
- 3) зворотний зв'язок у процесі співпраці з батьками;
- 4) шляхи оптимізації психолого-педагогічного супроводу батьків дошкільників з ООП в ІРЦ;
- 5) оцінка фахівцями-консультантами ІРЦ стану співпраці з батьками дошкільників з ООП.

Опишемо результати проведеного нами анкетування.

Анкета для батьків дошкільників з ООП

Для підвищення вірогідності результатів анкетування батьків було анонімним. У ньому взяли участь 75 батьків дошкільників з ООП. Віковий діапазон батьків – від 25 до 45 років.

За результатами анкетування було отримано такі відомості:

1. На запитання «Чи важлива, на Вашу думку, командна співпраця батьків та фахівців-консультантів ІРЦ?» було отримано такі відповіді: «Так, командна робота є дуже важливою» – 63%; «Це не зовсім

важливо» – 12%; 20% респондентів не дали відповідь на це запитання. Відповіді свідчать про те, що більшість батьків усвідомлює важливість співпраці з фахівцями-консультантами ІРЦ, проте можна припустити, що 20% респондентів, які не дали відповідь на запитання, не вважають співпрацю з фахівцями-консультантами значущою. Такі показники можуть свідчити й про відсутність або низький рівень мотивації батьків до співпраці з фахівцями.

2. На запитання «Чи дотримуетесь Ви рекомендацій, які надають фахівці-консультанти ІРЦ?» було отримано такі відповіді: «Так» – 92%; «Ні» – 8%. Такі результати загалом можна оцінити як позитивні, оскільки більшість батьків дала ствердну відповідь. Проте, з огляду на результати попереднього запитання, можна припустити, що частина відповідей була соціально бажаною.

3. На запитання «Які заходи Ви запропонували би організувати в ІРЦ для батьків?» опитані батьки дали такі відповіді: «Тематичні зустрічі, круглі столи, тренінги» – 20%; «Організація клубу взаємодопомоги» – 16%; «Консультації, бесіди» – 48%; «Індивідуальні та групові заняття з дітьми за участю батьків» – 48%. Аналіз відповідей засвідчив, що батькам більше до вподоби інтерактивні форми роботи. Це можна вважати позитивним моментом, оскільки саме у процесі міжособистісної взаємодії відбувається становлення партнерських і довірливих взаємин між батьками та фахівцями.

4. На запитання «Консультації на які теми Ви хотіли би почути найближчим часом?» було отримано такі відповіді: 56% батьків виявили бажання одержати консультативну допомогу з питань, що стосуються особливостей розвитку їхньої дитини та її сімейного виховання, що свідчить про їх зацікавленість питаннями виховання та розвитку дитини; майже половина респондентів (44%) висловила ініціативу щодо консультацій із проблем збереження психоемоційної рівноваги батьків та дітей в умовах воєнного стану. Такий відсоток свідчить про актуальність зазначеної проблеми для батьків у сучасних умовах, а також про те, що батьки розуміють значущість власного психоемоційного стану та його вплив на дитину. З огляду на це вважаємо, що на період воєнного стану важливим напрямом діяльності фахівців ІРЦ має бути психологічна підтримка батьків, навчання їх технік подолання стресу.

5. На запитання «З якою метою Ви відвідуєте ІРЦ?» було отримано такі відповіді: 92% опитаних батьків зазначили, що відвідують ІРЦ з метою соціалізації, розвитку, навчання та виховання дитини; 8% не дали відповідь на це запитання. Такі результати свідчать про усвідомлену позицію батьків щодо виховання й розвитку дитини та достатній рівень мотивації до співпраці з фахівцями-консультантами ІРЦ. У відсотковому співвідношенні вони збігаються з відповідями на запитання щодо виконання батьками рекомендацій фахівців. Із цього можна зробити висновок, що ті батьки, які звертаються до ІРЦ з метою соціалізації, розвитку, навчання й виховання дитини з ООП (92%), також виконують рекомендації фахівців. Це вкотре підтверджує їх готовність до співпраці.

6. На запитання «Як би Ви оцінили на цей час співпрацю з фахівцями-консультантами ІРЦ?» батьки дошкільників з ООП дали такі відповіді: 84% зазначили «Працюємо згаджене», «Співпрацюємо добре», «Оцінюю співпрацю як позитивну», «Ми одна команда» тощо; 16% респондентів не дали відповідь на це запитання. Отримані показники свідчать про те, що більшість опитаних батьків позитивно оцінює стан співпраці з фахівцями-консультантами ІРЦ. Це підтверджено й відповідями на попередні запитання.

7. На запитання «Що, на Вашу думку, необхідно покращити у співпраці з батьками фахівців-консультантів ІРЦ?» 72% респондентів відповіли, що «задоволені тим, як фахівці з нами співпрацюють»; 28% опитаних батьків відповіли, що хотіли би отримувати більше інформації про дітей. Такі результати вкотре підтверджують, що здебільшого батьки задоволені взаємодією з фахівцями-консультантами ІРЦ. Проте останнім варто звернути увагу на побажання батьків отримувати більше інформації про особливості розвитку й виховання дітей з ООП, що також було спостережено в попередніх запитаннях.

Кількісний і якісний аналіз результатів анкети для батьків свідчить про те, що більшість батьків, які виховують дошкільників з ООП, мотивована до взаємодії з фахівцями-консультантами ІРЦ та усвідомлює її значущість. Батьки позитивно оцінюють стан співпраці з фахівцями ІРЦ, проте висловили побажання, щоб для них в ІРЦ було організовано різні інтерактивні заходи та надавалося більше інформації про особливості психофізичного розвитку їхньої дитини. Також варто зазначити пропозиції батьків щодо отримання ними консультативної допомоги для стабілізації емоційного стану в умовах війни.

Анкета для фахівців-консультантів ІРЦ

В анкетуванні взяли участь 24 фахівці-консультанти ІРЦ.

Кількісне та якісне опрацювання відповідей показало такі результати:

1. 100% опитаних фахівців-консультантів переконані у важливості співпраці з батьками, оскільки тільки в такий спосіб можна забезпечити якісне надання корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП.

2. На прохання назвати труднощі та перешкоди у співпраці з батьками дошкільників з ООП отримано такі відповіді: «Неприйняття батьками наявності особливостей розвитку у дитини» – 62,5%; «Недостатня психолого-педагогічна компетентність батьків» – 37,5%; «Надмірний контроль фахівців батьками» – 75%. Також за результатами бесід, проведених із фахівцями-консультантами ІРЦ, було виявлено певні бар'єри, які ускладнюють співпрацю з батьками, зокрема:

- особистісні якості та установки, які заважають конструктивній взаємодії батьків і фахівців;
- приховування інформації про особливості розвитку дитини чи сімейне виховання;
- недостатня зацікавленість батьків перспективами розвитку дитини;
- упевненість батьків лише у своїй правоті;
- підвищений рівень тривожності батьків;
- часті зміни позицій батьків дітей з ООП щодо освітнього маршруту дитини;

– труднощі у взаємодії з неповними та неблагополучними сім'ями.

3. На запитання «Як Ви оцінюєте зворотний зв'язок під час співпраці з батьками дітей з ООП?» було отримано такі відповіді: 25% опитаних фахівців-консультантів вважають, що не всі батьки йдуть на контакт; 75% респондентів зазначили, що батьки охоче прагнуть співпрацювати та йдуть на контакт. Такі результати за своїм відсотковим співвідношенням подібні до відповідей батьків, що свідчить про досить високий рівень співпраці фахівців-консультантів ІРЦ та батьків дошкільників з ООП.

4. На запитання, яке стосувалося шляхів оптимізації психолого-педагогічного супроводу батьків в умовах ІРЦ та покращення співпраці з ними, було запропоновано такі варіанти вирішення проблеми: 62,5% опитаних фахівців зазначили, що потрібно покращувати мотивацію батьків до співпраці з фахівцями; 37,5% респондентів вважають, що необхідно вдосконалювати психолого-педагогічну компетентність батьків із питань розвитку, навчання й виховання дитини з ООП; усі опитані фахівці (100%) зазначили, що в ІРЦ потрібно частіше проводити заходи для батьків та частіше залучати їх до корекційно-розвиткових занять. Зауважимо, що всі фахівці-консультанти ІРЦ (100%) усвідомлюють свою роль у психолого-педагогічному супроводі батьків та свою відповідальність у співпраці з ними. Також позитивним моментом є те, що фахівці усвідомлюють потребу в удосконаленні різних аспектів психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з ООП. Це є значним стимулом, який дасть змогу фахівцям швидко й ефективно реагувати на запити батьків.

5. На запитання «Як Ви оцінюєте стан взаємодії з батьками дітей з ООП в ІРЦ?» було отримано такі відповіді: 62,5% опитаних фахівців оцінюють стан взаємодії на високому рівні, 37,5% респондентів – на достатньому рівні. Отримані результати вкотре свідчать про досить високий рівень співпраці фахівців-консультантів та батьків в умовах ІРЦ, які були базою нашого дослідження. Значним позитивом є те, що фахівці ІРЦ, незважаючи на незначну розбіжність у відсотках відповідей порівняно з батьками, також переважно позитивно оцінюють стан їх співпраці.

Висновки. Отже, результати проведеного нами анкетування та бесід із батьками дошкільників з ООП свідчать про те, що більшість батьків позитивно мотивована до взаємодії з фахівцями-консультантами ІРЦ та усвідомлює її значущість. Батьки позитивно оцінюють стан співпраці з фахівцями ІРЦ, проте висловили побажання, щоб для них в ІРЦ було організовано різні інтерактивні заходи та надавалося більше інформації про особливості психофізичного розвитку їхньої дитини. Також варто зазначити пропозиції батьків щодо отримання ними консультативної допомоги для стабілізації емоційного стану в умовах війни. Проте нами було виявлено й суттєві перешкоди, що заважають ефективній співпраці батьків дошкільників з ООП та фахівців-консультантів ІРЦ. Отримані результати свідчать про необхідність удосконалення психолого-педагогічного забезпечення для оптимізації взаємодії фахівців та батьків дошкільників з ООП в умовах ІРЦ, що й вважаємо перспективним напрямом дослідження проблеми.

Література:

1. Литовченко С. Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4(93). С. 30–36.
2. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. Порошенка та ін. Київ : Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка», 2018. 252 с.
3. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2022 р. № 493 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>.
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник / за заг. ред. Т. Докучиної. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 172 с.
5. Удич З. Психолого-педагогічний супровід батьків дошкільника з особливими потребами. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 8. С. 143–151. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_27.

References:

1. Lytovchenko, S. (2019). Diialnist IRTs u systemi pidtrymky ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: aktualni pytannia [Activities of the inclusive resource center in the system of support for children with special educational needs: current issues]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: learning and upbringing*, no. 4(93), pp. 30–36 [in Ukrainian].
2. Poroshenko, M. et al. (eds.) (2018). *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Organizational and methodological principles of activity of inclusive resource centers: educational and methodological manual]. Kyiv: All-Ukrainian Charitable Organization “Poroshenko Charitable Fund”, 252 p. [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine (2022). Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnia 2022 r. № 493 [On making changes to the Regulation on the inclusive resource center: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2022 № 493]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Dokuchyna, T. (ed.) (2020). *Psykhologichnyi suprovod inkluzyvnoi osvity: pidruchnyk* [Psychological support of inclusive education: textbook]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 172 p. [in Ukrainian].
5. Udych, Z. (2016). Psykholoho-pedahohichniy suprovod batkiv doshkilnyka z osoblyvymy potrebamy [Psychological and pedagogical support of parents of preschoolers with special needs]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*, iss. 8, pp. 143–151. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_27 [in Ukrainian].

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Докучина Тетяна Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ORCID ID: 0000-0001-7892-7728

Статтю присвячено проблемі розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями. Наукове дослідження зумовлене актуальністю вивчення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, сприяння розвитку якої є вагомим завданням спеціальної освіти для успішної соціальної адаптації та самореалізації дітей. Теоретичний аналіз літературних джерел дав змогу визначити основні психологічні характеристики підліткового віку, зокрема психологічні новоутворення, які є основою для становлення особистості (розвиток самосвідомості, мотиваційної сфери, саморегуляції поведінки, самовизначення тощо). Дисгармонійний розвиток психіки зумовлює специфічний недорозвиток особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями. Незрілою виявляється потребно-мотиваційна сфера, що характеризується переважанням органічних потреб та складністю формування соціальних потреб, низькою спонукальною силою мотивів і їх неусвідомленістю. Характерним є недорозвиток «Я-концепції», що проявляється в суперечливості й непослідовності «Я-образу», недостатній сформованості уявлень про себе, неадекватності самооцінки та самоставлення. Аналіз літератури також свідчить про те, що попри загальні найбільш типові характеристики особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями спостерігаються також специфічні особливості розвитку особистості в разі різних форм олігофренії та деменції. У статті представлено опис визначених особливостей особистості підлітків із різними формами олігофренії та деменції. Обґрунтовано позитивний вплив корекційно спрямованого навчання та виховання на розвиток особистості учнів з інтелектуальними порушеннями. Визначено перспективи подальших наукових розвідок, спрямованих на вивчення проблеми формування гармонійної особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховній діяльності.

Ключові слова: особистість, підлітковий вік, «Я-концепція», «Я-образ», мотиви, самооцінка, підлітки з інтелектуальними порушеннями, олігофренія, деменція, розвиток, поведінка.

Dokuchyna Tetiana. Features of the personality development of adolescents with intellectual disabilities

The article is devoted to the problem of personality development of adolescents with intellectual disabilities. Scientific research is determined by the relevance of studying the personality of adolescents with intellectual disabilities, the promotion of which development is an important task of special education for successful social adaptation and self-realization of children. The theoretical analysis of literary sources made it possible to determine the main psychological characteristics of adolescence, in particular, psychological neo formation that are the basis for the formation of a personality (development of self-awareness, motivational sphere, self-regulation of behavior, self-determination, etc.). The disharmonious development of the psyche determines the specific underdevelopment of the personality of adolescents with intellectual disabilities. The need-motivation sphere is immature, characterized by the predominance of organic needs and the complexity of forming social, low motivational power of motives and their unconsciousness. The underdevelopment of the "Self-concept" is characteristic, which is manifested in the contradictions and inconsistencies of the "Self-image", insufficiently formed ideas about oneself, inadequacy of self-esteem and self-attitude. The analysis of the literature also proved that despite the general most typical characteristics of the personal development of adolescents with intellectual disabilities, there are also specific features of the development of the personality in various forms of oligophrenia and dementia. The article presents a description of certain personality traits of teenagers with various forms of oligophrenia and dementia. The positive influence of correctional education and upbringing on the personality development of students with intellectual disabilities is substantiated. The prospects of further scientific investigations aimed at studying the problem of forming a harmonious personality of adolescents with intellectual disabilities in educational and educational activities have been determined.

Key words: personality, cellular age, "Self-concept", "Self-image", motives, self-esteem, adolescents with intellectual disabilities, oligophrenia, dementia, development, behavior.

Вступ. Підлітковий вік є своєрідним етапом переходу від дитинства до дорослого життя. У цей період відбуваються якісні зміни в розвитку особистості, що сприяють формуванню когнітивної та емоційно-поведінкової зрілості. Гармонійне функціонування психіки є значущою умовою розвитку особистості. Відтак наявність психічного недорозвитку в підлітків з інтелектуальними порушеннями має негативний вплив на становлення їхньої особистості. Формування особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями є пріоритетним завданням спеціальної освіти з метою

забезпечення їх успішної соціальної адаптації та самореалізації в житті. Це актуалізує необхідність вивчення особливостей особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Проблему розвитку особистості в підлітковому віці широко досліджували у психології (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, З. Фрейд, К. Юнг та інші фахівці). Учені визначили структуру та новоутворення особистості в підлітковому віці, виділили низку чинників, які визначають розвиток особистості підлітків. Різні аспекти проблеми розвитку особистості дітей

і підлітків з інтелектуальними порушеннями вивчали Л. Виготський, С. Buică-Belciu, J. Jones, Н. Коломинський, G. Leonardson, М. Матвеева, Ж. Намазбаєва, D.-V. Popovici, В. Синьов, Т. Упо та інші автори. Дослідження вчених свідчать про специфіку розвитку особистості дітей цієї категорії, яка розвивається за тими самими закономірностями, що й у дітей із типовим розвитком, проте в патогенних умовах, які зумовлені органічним пошкодженням кори головного мозку.

Метою статті є визначення особливостей розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі теоретичного аналізу літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. Особистість формується у процесі взаємодії з навколишнім середовищем, у різних видах діяльності та спілкування. На розвиток особистості впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. С. Белякова та К. Шовкова на основі узагальнення різних теоретико-методологічних підходів до дослідження підліткового віку виділили основні психологічні новоутворення цього періоду, зокрема: відкриття «Я», появу рефлексії, розвиток самосвідомості, уявлень про власне майбутнє, потребу у спілкуванні, формування світогляду, оволодіння моральними цінностями й нормами, формування основ самовизначення, прагнення до самостійності. Визначені новоутворення формуються під впливом соціального оточення та найближчого оточення підлітка [1, с. 455–456].

Н. Токарева, А. Шамне та Н. Макаренко серед новоутворень підліткового віку визначають такі: а) новий рівень самосвідомості, основним чинником якої є прагнення до самопізнання; б) якісні зміни в мотиваційній сфері; в) новий рівень внутрішньої та особистісної саморегуляції [5, с. 31–32].

Т. Шепелік визначила, що підлітки з інтелектуальними порушеннями відстають у темпах становлення особистості від ровесників із типовим розвитком через відсутність усвідомлення та використання можливостей до саморозвитку й самовдосконалення. Для них характерна інфантилізація життєво-сислової сфери особистості, що зумовлено низьким рівнем усвідомлення смисложиттєвих орієнтацій. Це проявляється в низькій цілеспрямованості, недорозвитку мотивації до діяльності та самоконтролю, недостатньому усвідомленні власного майбутнього тощо. Загалом у підлітків з інтелектуальними порушеннями спостерігається низький рівень гармонійного розвитку особистості [6, с. 13–14].

Потребово-мотиваційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується переважанням органічних потреб та складністю формування соціальних потреб. Діти з інтелектуальними порушеннями не вміють самостійно структурувати свій час, заповнювати його цікавими справами. Переважання органічних потреб зумовлює появу патологічних потягів у деяких підлітків з інтелектуальними порушеннями [3, с. 256–257].

Важливим внутрішнім чинником розвитку особистості є активність, яка розглядається і як вроджена потреба в самоактуалізації, і як соціальні потреби, недорозвиток яких характерний для дітей з інтелектуаль-

ними порушеннями. Соціальні й пізнавальні інтереси дітей з інтелектуальними порушеннями є поверхневими, нестійкими, мають низьку інтенсивність. Пізнавальні інтереси в дітей з інтелектуальними порушеннями не виникають самі по собі. У процесі спеціального навчання в них можна сформувати зацікавленість умовами та формами роботи, дуже рідко вони проявляють інтерес до змісту навчального матеріалу [4, с. 142–144].

Мотиви діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями характеризуються такими рисами: а) низькою спонукальною силою, що проявляється у відмові від бажаного в разі виникнення перешкод або необхідності докладати зусилля; б) несформованістю ієрархії мотивів, що характеризується переважанням органічних потреб і мотивів, які їм відповідають, над соціальними потребами; в) пригніченим етапом боротьби мотивів, що перешкоджає засвоєнню мотивів соціальної поведінки; г) недостатністю розуміння мотивів поведінки інших людей та оцінюванням їхніх вчинків не за причинами, а за результатами; г) неусвідомленням мотивів власної діяльності, що виявляється у схильності до невмотивованих вчинків, неможливості пояснити причини своєї поведінки [3, с. 257–260].

У дітей з інтелектуальними порушеннями тривалий час відсутня потреба та інтерес до самопізнання, є недорозвиненою «Я-концепція», що зумовлено порушеннями пізнавальної діяльності та несприятливими соціальними умовами. Основними механізмами утворення когнітивного компоненту «Я-концепції» («Я-образу») у дітей з інтелектуальними порушеннями є приписування бажаних якостей. Для них недоступною є побудова уявлень про себе шляхом осмислення внутрішнього світу, аналізу мотивів власної поведінки тощо. М. Матвеева визначила, що для підлітків з інтелектуальними порушеннями характерне виділення окремих якостей особистості, проте вони ще не здатні об'єднати їх у цілісну систему. Підлітки не досить усвідомлюють свої бажання, не можуть про них розповісти. У старших класах власний внутрішній світ не є значущою цінністю, потреба в самопізнанні та самореалізації не досить сформована [2].

Для більшості дітей з інтелектуальними порушеннями характерна суперечливість «Я-образу», його непослідовність, неадекватність. В основі утворення «Я-ідеального» лежить соціальна вимога, а не бажання бути таким. У старшокласників «Я-реальне» відрізняється від «Я-ідеального» за обсягом, зокрема «Я-реальне» містить більше позитивних якостей, крім того з'являються й негативні риси. Найважче для усвідомлення підлітків є «Я-дзеркальне»: вони не можуть визначити, чи подобаються однокласникам, не здатні з'ясувати причини власної соціальної позиції в колективі тощо. Загалом для «Я-образу» дітей з інтелектуальними порушеннями характерний низький рівень диференційованості та швидка зміна уявлень про себе [2].

D.-V. Popovici та С. Buică-Belciu у процесі розгляду «Я-концепції» в поєднанні чотирьох сфер, зокрема когнітивно-активної, поведінкової, афективно-мотиваційної та морально-аксіологічної, визначають, що всі вони

слабко розвинені в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Когнітивно-активна сфера визначається низьким інтересом до пізнання справжніх потреб і мотивів інших людей, невисловлених намірів чи різних позицій. Самосприйняття сильно залежить від настрою та думок інших людей. Поведінкова сфера дуже чутлива до впливу навколишнього середовища. Підліток з інтелектуальними порушеннями засвоює стереотипні зразки поведінки й стосунків через поверхневу участь у міжособистісній взаємодії. В афективно-мотиваційній сфері переважають мінливі емоції та імпульсивні потреби. «Я-образ» і самооцінка постійно переоцінюються або знецінюються під дією зовнішніх впливів. Морально-аксіологічна сфера є найменш розвинутою. «Я-концепція» не досягає найвищих стадій розвитку, ціннісна орієнтація практично відсутня [7].

Особливості самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються своєрідністю співвідношення між інтелектуальними та афективними процесами, що виявляється у труднощах правильної оцінки своєї поведінки, інтелектуальних можливостей, якостей особистості. Для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями характерна завищена самооцінка, що зумовлено загальним інтелектуальним недорозвитком (Е. Де Греєф) та почуттям малоцінності, низькими оцінками з боку оточуючих (Л. Виготський) [4, с. 18–19]. Корекційно спрямоване навчання створює позитивний вплив на розвиток самооцінки учнів, яка у старшокласників має тенденції до адекватності. Так, у процесі виконання тесту Е. Де Греєфа підлітки та старшокласники не намагаються оцінити себе вище за вчителя, проте часто оцінюють свій інтелект вище, ніж інтелект товариша. Н. Коломинський довів, що самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями є різною залежно від виду діяльності. Найбільш тісний взаємозв'язок самооцінки та рівня домагань спостерігається у трудовій діяльності, найменш тісний – у навчальній. Їм легше оцінити характер своєї діяльності, ніж свої інтелектуальні можливості та себе як особистість [4, с. 148–149].

Теоретичний аналіз літературних джерел також свідчить про наявність відмінностей і специфічних особливостей розвитку особистості учнів з інтелектуальними порушеннями з різними формами олігофренії та деменції, зокрема:

1. У дітей із неускладненою формою олігофренії спостерігається вторинний характер порушення емоційно-вольової сфери, що призводить до деяких особливостей поведінки (імпульсивності, слабкості вольової регуляції), які здебільшого проявляються в конфліктних і незрозумілих для дітей ситуаціях.

2. Основною особливістю дітей з олігофренією, ускладненою переважанням збудження над гальмуванням, є проблеми з організацією власної поведінки, що зумовлені слабкістю процесу гальмування. Їхні емоції є вкрай нестійкими, швидко змінюються. В окремих дітей спостерігається схильність до афективних спалахів. Для поведінки дітей характерні імпульсивність, вередливість, нестриманість та швидка втомлюваність.

Труднощі внутрішнього гальмування виявляються в порушенні цілеспрямованості діяльності.

3. Поведінка дітей з олігофренією, ускладненою переважанням гальмування над збудженням, характеризується пасивною підкореністю, безініціативністю, бездіяльністю, дисциплінованістю. Діти не впевнені в собі, є тривожними, замкненими, образливими, сором'язливими, некомунікабельними, вразливими.

4. Психологічною особливістю дітей з олігофренією, ускладненою психопатоподібним синдромом, є підвищена готовність до афективних спалахів через накопичення негативної енергії. Інтелектуальний потенціал цих дітей здатний забезпечити більш гармонійний розвиток їхньої особистості, проте порушення емоційно-вольової сфери, навпаки, зумовлює патологію формування особистості. Знижена критичність мислення в них поєднується з підвищеною сугестивністю. Через несформованість мотивації діяльності може бути порушена її цілеспрямованість. Для дітей цієї групи характерні егоцентризм, некритичне ставлення до себе, неспроможність визнати свою провину, негативізм, агресивність, знижена чутливість до зовнішніх оцінок, емоційна тупість, не досить розвинене або відсутнє почуття прив'язаності. Дітям властива соціопатичність, що проявляється у труднощах формування моральної свідомості, нечутливості до соціальних впливів, переважанні органічних потреб, відсутності пізнавального інтересу. Можуть формуватися патологічні потяги.

5. Структура порушення в дітей з олігофренією, ускладненою лобним синдромом, визначається не лише недорозвитком пізнавальної діяльності, але й особливостями поведінки, зокрема порушенням її довільної регуляції. У разі лобного синдрому наявні виразні зміни системи мотивів і потреб. Інтереси збіднені й утилітарні, легко формуються патологічні потяги. Поведінка дітей цієї групи є невмотивованою та безпосередньою, вони не вміють спілкуватися з дітьми й дорослими, у них відсутнє адекватне ставлення до оточуючих людей. Відповідно до особливостей поведінки діти з лобним синдромом можуть бути розділені на дві підгрупи: одні є м'якими, пасивними, а інші – неорганізованими, імпульсивними [3; 4].

6. Основними психологічними особливостями дітей із деменцією, що виникла внаслідок менінгоенцефаліту, є порушення мотиваційного та організаційного компонентів розумової діяльності. У дітей цієї групи спостерігаються розлади поведінки й характеру. Одним із наслідків перенесення менінгоенцефаліту може бути порушення потребово-мотиваційної сфери. Тому для них характерне переважання органічних потреб над соціальними, що зумовлює появу патологічних потягів.

7. Поведінка дітей із деменцією, що виникла внаслідок ревматизму центральної нервової системи, характеризується метушливістю, надмірною рухливістю. У разі втоми та хвилювання діти стають ще більш неспокійними й метушливими. Вони досить вразливі, у них спостерігається занижена самооцінка та високий рівень тривожності.

8. Особливості емоційно-вольової сфери дітей з епілептичною деменцією проявляються в полярній

зміні емоційної сфери: їм притаманне парадоксальне поєднання злопам'ятності й лагідності, дратівливості та ввічливості, жорстокості й сентиментальності тощо. Також спостерігається виразна напруженість афекту зі спалахами гніву, що легко виникають. Характерні періодичні зміни настрою, переважає дисфорія, капризність, роздратованість, агресивність.

9. У дітей із шизофренічною деменцією емоційна холодність є одним із негативних симптомів, що виражається в несформованості співпереживання, співчуття, у проявах агресії тощо. Такі діти рідко мають друзів, іноді погано ставляться до батьків, педагогів. У них спостерігається неадекватна реакція на стимулювання (похвалу, зауваження), причому діапазон емоційних реакцій може бути від байдужості до надмірної чутливості. Аутичність, яка властива дітям із шизофренічною деменцією, виявляється у відчуженості від зовнішнього світу, прагненні дітей перебувати у власних мареннях, фантазіях, в униканні спілкування з іншими [3].

Дослідження М. Матвєєвої, Н. Коломинського, Т. Шипелік та інших фахівців свідчать про позитивний вплив корекційно спрямованого навчання й виховання на розвиток особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, що виявляється, зокрема, у розвитку «Я-образу» за рахунок самоаналізу, виникнення прагнення проаналізувати свою поведінку, порівняти себе з іншими; у дітей з'являється інтерес до внутрішнього світу, стає більш адекватна самооцінка, підвищується здатність до саморозвитку [2; 4; 6]. Попри те, що навіть

старшокласники з інтелектуальними порушеннями не досягають рівня розвитку особистості однолітків із нормотиповим розвитком, зрушення у становленні їхньої особистості відбуваються, а отже, зумовлюють необхідність корекційно-розвиткового впливу.

Висновки. Підлітковий період характеризується появою низки особистісних новоутворень: якісно нового рівня розвитку самосвідомості, мотиваційної сфери, самовизначення, саморегуляції тощо. Гармонійний розвиток особистості передбачає також відповідне функціонування психіки. У підлітків з інтелектуальними порушеннями спостерігається дисгармонійний розвиток психіки, що зумовлює незрілість особистості, зокрема: наявне переважання органічних потреб і труднощі з формуванням соціальних потреб та інтересів, недорозвиток мотиваційної сфери та «Я-концепції». Крім загальних особливостей особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, також спостерігається специфіка її розвитку в разі різних форм олігофренії та деменції.

Водночас аналіз літературних джерел свідчить про позитивний вплив корекційно спрямованого навчання на різні сторони особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Тому подальші розвідки будуть спрямовані на дослідження проблеми формування особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, реалізацію корекції порушень особистісного розвитку на основі диференційованого підходу в навчально-виховній діяльності.

Література:

1. Белякова С., Шовкова К. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Молодий вчений*. 2018. № 5(57). С. 454–458.
2. Матвєєва М. Особливості «Я-образу» розумово відсталих підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 1994. 22 с.
3. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
4. Спеціальна психологія. Тексти : навчальний посібник / за ред. М. Матвєєвої, С. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 1999. 158 с.
5. Токарева Н., Шамне А., Макаренко Н. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 309 с.
6. Шипелік Т. Психологічні особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2019. 22 с.
7. Popovici D.-V., Buică-Belciu C. Self-concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 78. P. 516–520.

References:

1. Bieliakova, S., Shovkova, K. (2018). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti rozvytku osobystosti suchasnoho pidlitka [Socio-psychological features of personality development of a modern teenager]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, no. 5(57), pp. 454–458 [in Ukrainian].
2. Matvieieva, M. (1994). Osoblyvosti “Ya-obrazu” rozumovo vidstalykh pidlitkiv [Features of the “Self-image” of mentally retarded teenagers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].
3. Synov, V., Matvieieva, M., Khokhlina, O. (2008). *Psykhologhiia rozumovo vidstaloj dytyny: pidruchnyk [Psychology of a mentally retarded child: textbook]*. Kyiv: Znannia, 359 p. [in Ukrainian].
4. Matvieieva, M., Myronova, S. (eds.) (1999). *Spetsialna psykhologhiia. Teksty: navchalnyi posibnyk [Special psychology. Texts: study guide]*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi State Pedagogical University, 158 p. [in Ukrainian].
5. Tokareva, N., Shamne, A., Makarenko, N. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psykholoho-pedahohichnoho suprovodu: monohrafiia [Modern teenager in the system of psychological and pedagogical support: monograph]*. Kryvyi Rih, 309 p. [in Ukrainian].
6. Shypelik, T. (2019). Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia osobystosti pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy lehkooho stupeniu [Psychological features of personality development of adolescents with mild intellectual disabilities]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].
7. Popovici, D.-V., Buică-Belciu, C. (2013). Self-concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 78, pp. 516–520 [in English].

АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВА ГАЛУЗЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Колишкін Олександр Володимирович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-1129-3254

Scopus-Author ID: 57430339000

Researcher ID: ABA-4866-2021

У статті розкрито уявлення про адаптивну фізичну культуру як самостійний науковий напрям, основною метою якого є формування життєво й професійно важливих умінь і навичок, розвиток та вдосконалення фізичних і психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями. Вивчення досвіду освітньої діяльності за напрямками підготовки, спеціалізаціями, дисциплінами, педагогічними практиками, що припускають підготовку кадрів з адаптивної фізичної активності, фізичної реабілітації, кінезіотерапії, адаптивного фізичного виховання, активного відпочинку в закладах вищої освіти провідних держав світу, дало змогу глибше зрозуміти філософію, зміст, специфіку роботи з особами, які мають стійкі відхилення у стані здоров'я, уточнити й конкретизувати освітні програми з адаптивної фізичної культури. Адаптивна фізична культура належить до нових напрямів професійної підготовки фахівців та являє собою складне, багатогранне соціально-педагогічне явище, а її теорія є науковим напрямом, що вивчає структуру, функції, принципи, засоби й методи раціонально організованої рухової активності осіб з обмеженими можливостями. Адаптивна фізична культура передбачає залучення широкого кола засобів і методів цього виду культури, яка є базою, основою соціалізації особистості людини з обмеженими можливостями, її адаптації до трудової діяльності або перекваліфікації та взагалі саморозвитку, самовираження й самореалізації. Наголошується на тому, що адаптивна фізична культура являє собою важливу галузь соціальної практики та покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, а також із використанням функцій, що збереглися, залишкового здоров'я, природних фізичних ресурсів і духовних сил осіб з обмеженими можливостями максимально наблизити психофізичні можливості й особливості організму до вимог суспільства.

Ключові слова: адаптивна фізична культура, рухова активність, адаптація, соціальна практика, особи з обмеженими можливостями.

Kolyshkin Oleksandr. Adaptive physical education as an important field of social practice

The article reveals the concept of adaptive physical culture as an independent scientific direction, the main goal of which is the formation of vital and professionally important abilities and skills, the development and improvement of physical and psychological qualities of persons with disabilities. The study of the experience of educational activity by directions of training, specializations, disciplines, pedagogical practices, which involve the training of personnel in adaptive physical activity, physical rehabilitation, kinesiotherapy, adaptive physical education, active recreation in institutions of higher education of the leading countries of the world allowed a deeper understanding of the philosophy, content, specificity work with persons who have persistent deviations in their state of health, clarify and specify educational programs on adaptive physical culture. Adaptive physical culture belongs to the new directions of professional training of specialists and is a complex multifaceted socio-pedagogical phenomenon, and its theory acts as a scientific direction that studies the structure, functions, principles, means and methods of rationally organized motor activity of persons with disabilities. Adaptive physical culture involves the involvement of a wide range of means and methods of this type of culture, which is the basis, the basis of the socialization of the personality of a person with disabilities, his adaptation to work or retraining, and generally self-development, self-expression and self-realization. It is emphasized that adaptive physical culture represents an important branch of social practice and is called for with the help of rationally organized motor activity as a natural stimulus for life, using the functions that have been preserved, residual health, natural physical resources and spiritual forces of persons with disabilities, as much as possible bring the psychophysical capabilities and features of the body closer to the requirements of society.

Key words: adaptive physical culture, motor activity, adaptation, social practice, persons with disabilities.

Зміна парадигми розвитку суспільства, що панувала в нашій країні протягом десятиліть, на нову концептуальну систему поглядів, відповідно до якої саме людина з усіма її унікальними властивостями та особливостями утворює центр теоретичного осмислення соціальних явищ, привела до перегляду ролі й місця осіб з обмеженими можливостями в суспільному житті нашої держави. Така переоцінка ролі особистості, зокрема з відхиленнями у стані здоров'я, у розвитку нашого суспільства пов'язана з процесами гуманізації, демократизації, лібералізації, що відбуваються в усьому світі.

Будь-яке патологічне порушення змінює цілісність і природність життя, порушує контакти з навколишнім світом, знижує дієвий потенціал, створює комплекс неповноцінності, обмежує можливості фізичної, інтелектуальної, трудової адаптації, гальмує соціалізацію та інтеграцію в суспільство певної категорії осіб. Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім світом, успішного лікування, корекції та подальшої психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціальної адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями,

особливо дітей, належить до першочергових державних завдань.

Надія на позитивне вирішення зазначених проблем закладена в тенденції гуманізації суспільства, що намітилася, стратегічної націленості на формування здорового способу життя кожної людини, особливо осіб з обмеженими можливостями у стані здоров'я.

Фізична культура є одним з основних шляхів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики, вольових якостей осіб з обмеженими можливостями, виховання їхньої рухової грамотності та залучення їх до трудової діяльності, самообслуговування, соціальної адаптації. Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку, основною метою якого є формування життєво й професійно важливих умінь і навичок, розвиток та вдосконалення фізичних і психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями.

Адаптивна фізична культура покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, а також із використанням функцій, що збереглися, залишкового здоров'я, природних фізичних ресурсів і духовних сил осіб з обмеженими можливостями максимально наблизити психофізичні можливості й особливості організму до вимог суспільства [4].

На сьогодні в Україні фізична культура для осіб з обмеженими можливостями не досить представлена в системі середньої (як базової, так і підвищеного рівнів) та вищої (як спеціальності і як частина напрямку) професійної освіти, а також у системі підготовки кадрів вищої кваліфікації (як частина спеціальності науковців) чи як сфера професійної діяльності (посади тренера-викладача та інструктора-методиста з адаптивної фізичної культури). Усе це дає можливість стверджувати, що необхідно сформувати основні контури освітнього, наукового, правового й інформаційного простору адаптивної фізичної культури.

Одна з проблем інвалідності полягає у зміні негативного ставлення суспільства здорових осіб до тих, хто з яких-небудь причин значно відрізняється за фізичними здібностями, у відмові від упереджень і дискримінації щодо цих людей, у наданні їм можливості реалізувати свою особистість, духовність, бажання приносити посильну користь тим, хто оточує, бути оціненими й коханими.

Конституції всіх країн, надаючи рівні права всім громадянам, не виключають й осіб із порушеннями психофізичного розвитку, проте в деяких конституціях, наприклад Іспанії, Португалії, Туреччині, Філіппін тощо, на додаток до цього є спеціальні статті про права зазначених осіб, у багатьох країнах прийняті законодавчі акти з питань реабілітації, освіти, працевлаштування, податкових пільг, у деяких випадках – норми про неприпустимість сцен, які принижують честь і гідність осіб з обмеженими можливостями, у фільмах, рекламі, теле- й радіопрограмах [7].

Така правова практика, яка спрямована на забезпечення рівноправності та усунення дискримінації

людей, що фізично не захищені, безумовно, потребує поширення навіть у тих випадках, коли ці гуманні цілі сформульовані у відповідних статтях конституції або в інших законодавчих актах. У деяких країнах вони є складовим елементом загального законодавства, що передбачає вживання конкретних заходів проти проявів дискримінації. В інших, наприклад Австралії, Китаю, США, навпаки, є спеціальні закони, які забезпечують захист прав осіб з обмеженими можливостями. Зокрема, великим досягненням у процесі гуманізації світової спільноти вважається прийнятий у США закон про американців-інвалідів [3].

Основи для стійкого соціального й економічного розвитку, як відомо, закладає освіта. Багато країн сьогодні спрямовують дітей із порушеннями психофізичного розвитку в масові школи, що відображає принцип інтеграції, несе в собі додаткову перевагу – сприяє розвіюванню міфів щодо інвалідності в очах здорових дітей. Вагоме значення для досягнення особами з обмеженими можливостями повної інтеграції та залучення до життя суспільства має користування досягненнями культури та доступ до рекреаційних можливостей.

Одним із кращих засобів виховання характеру та зміцнення здоров'я в усі часи та в усіх народів були заняття фізичною культурою. Важко переоцінити її значення й для соціальної адаптації «недієздатних» людей. Фізичні вправи та спорт допомагають у розвитку необхідних фізичних навичок, відновленні й розширенні діапазону рухової активності, формуванні багатьох позитивних рис характеру [6].

Адаптивна фізична культура (далі – АФК) належить до нових напрямів професійної підготовки фахівців та являє собою складне багатогранне соціально-педагогічне явище, а її теорія є науковим напрямом, що вивчає структуру, функції, принципи, засоби й методи раціонально організованої рухової активності осіб з обмеженими можливостями. АФК як система поглядів і методик, що мають завдання полегшити стан людей з обмеженими фізичними можливостями та розв'язати проблему їх інтеграції в суспільство, безпосередньо пов'язана з філософією гуманізму та перебуває із суспільством у відносинах взаємного впливу.

Розвиток АФК залежить від панівних у суспільстві ідеологічних поглядів, економічного стану суспільства, рівня загальної культури, зокрема фізичної культури, а також безпосередньо пов'язаний зі станом науки та міжнародних відносин у країні. Своєю чергою через вплив на суспільний та особистісний світогляди фізична культура і спорт діють на них та на суспільне життя, впливають на розвиток техніки й нових технологій, висувають вимоги, що постійно зростають, до створення дедалі більш довершених допоміжних засобів для занять фізкультурою та спортом осіб з обмеженими можливостями. Адаптивна фізична культура, як жодний інший суспільний рух, залучає осіб з обмеженими можливостями до громадського життя. Наприклад, у США з 1989 р. успішно реалізується програма «Об'єднані спортивні ігри», що об'єднує у спортивні команди здорових і розумово відсталіх спортсменів [5].

Ентузіасти АФК ставлять перед собою мету зробити цю галузь масовим суспільним рухом, щоб охопити ним усіх людей з обмеженими фізичними можливостями та в такий спосіб повернути їх до активного суспільного життя. Адекватне ставлення до тієї чи іншої форми прояву інвалідності пов'язане з розумним ставленням до хвороби як явища загалом, що своєю чергою звільняє від страху перед хворобою, допомагає особі вирішувати власні внутрішні конфлікти й проблеми, знайти цілісність і зрілість. Участь здорових осіб у цьому процесі забезпечує реалізацію резервів духовності, які завжди присутні в людині.

Згідно з новими цілями й підходами відбувається процес формування нової дисципліни та професії, яка в 1973 р. отримала міжнародну назву «Адаптивна фізична активність». У наш час адаптивна фізична активність – це термін, який об'єднує всі види фізичної активності та спорту, що відповідають інтересам і сприяють розширенню можливостей осіб із різноманітними обмеженнями функцій [4].

Специфіка АФК вимагала значної, а іноді навіть принципової трансформації (пристосування, корекції, інакше кажучи, адаптації) завдань, принципів, засобів, методів, організаційних форм основних розділів (або видів) базової дисципліни щодо не звичної для фізичної культури категорії тих, хто займається. Звідси й виникла назва «адаптивна фізична культура».

Сьогодні у практиці утвердилися два основні підходи до формування теорії та методики адаптивної фізичної культури [2; 5].

Перший підхід – узагальнення досвіду роботи з особами, які мають обмежені можливості, що вже має свою історію, досягнення та успіхи. Силами педагогів-новаторів створюються індивідуальні навчально-оздоровчі програми, передові технології, приватні методики для окремих нозологічних груп осіб з обмеженими можливостями.

Другий підхід – перевірка й наукове обґрунтування приватних методик у сфері фізичного виховання, спорту, фізичної рекреації та рухової реабілітації осіб з обмеженими можливостями.

Варто зазначити, що формування адаптивної фізичної культури можливе на основі інтеграції знань про структуру й зміст фізичної культури та знання нормальної і патологічної анатомії, фізіології, психології та інших суміжних наук. Загалом напрям підготовки «Адаптивна фізична культура» базується на загальній теорії і методиці фізичної культури, однак, на відміну від базової дисципліни, об'єктом пізнання та перетворення в адаптивній фізичній культурі є не здорові, а хворі люди, зокрема й особи з обмеженими можливостями.

Саме своєю орієнтацією на хронічно хворих та осіб з обмеженими можливостями АФК відрізняється від одного з розділів загальної фізичної культури, що має назву оздоровчо-реабілітаційної, або лікувальної, фізичної культури. Сфера фізичної культури орієнтована на здорових людей або (як виняток) тих, хто тимчасово втратив ті чи інші функції. Найбільш розвинений як у теоретичному, так і у практичному плані розділ цього

виду культури – спорт – загалом передбачає діяльність осіб не просто здорових, а рухово-талановитих.

Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються, вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції мільйонів осіб з обмеженими можливостями.

У наш час дослідники більше схиляються до висновку, що психосенсомоторні проблеми й ускладнення, як правило, укорінені в особливостях громадської організації життя, а не просто є наслідком інвалідності [2].

Сутність формування процесів компенсації в людини полягає не стільки в біологічній пристосованості організму, скільки у формуванні способів дії та засвоєнні соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності. Основну роль у процесах компенсації відіграє свідомість, яка зумовлена соціальними відношеннями. Суспільна зумовленість компенсації найяскравіше виявляється у процесі розвитку дітей з обмеженими можливостями. Залежно від змісту, методів та умов навчання й виховання в них формуються прийоми та способи засвоєння соціального досвіду, соціальні мотиви, потреби, які поступово стають рушійною силою розвитку.

Низкою дослідників доведено, що спільне фізичне виховання дітей з особливими потребами та їхніх звичайних однолітків збагачує моторний досвід перших і не знижує якість навчання других (а в багатьох випадках навіть значно збільшує компетентність у галузі індивідуальної стратегії рухової адаптації) за умов наявності продуманої програми й компетентних фахівців з АФК. Система стратегічного планування рухової адаптації та адаптаційного процесу загалом на підставі екосистемного аналізу сприяє більш ефективному розширенню адаптаційного потенціалу, що супроводжується зменшенням залежності осіб з індивідуальними особливостями від конкретних умов середовища, а отже, покращенню якості життя.

Аналіз джерел, де висвітлюються проблеми соціалізації людей з обмеженими можливостями, дає змогу зробити висновок про те, що, по-перше, триває різноспрямований пошук шляхів соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, а по-друге, відверто недооцінюється роль фізичної культури в соціалізації особистості. Більшість авторів розглядає культуру як сферу духовну, що сприяє перетворенню соціального боку життя людини з порушеннями в розвитку [3]. Проте у процесі культурної діяльності людина формує себе не тільки духовно, але й фізично.

Міжнародне наукове співтовариство всіляко стимулює розроблення програм спільного навчання й фізичного виховання, видів спорту та змагань, які включають осіб з особливими потребами в загальний потік життя та надають рівні можливості у виконанні фізичних вправ поруч зі здоровими людьми.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що адаптивна фізична культура передбачає значно ширше залучення засобів і методів цього виду культури, яка є базою, основою соціалізації особистості людини з обмеженими можливостями, її адаптації до трудової

діяльності або перекваліфікації та загалом саморозвитку, самовираження й самореалізації.

Основні передумови виділення адаптивної фізичної культури в окрему галузь науково-практичної діяльності зводяться до таких положень:

1. Адаптивна фізична культура є новою для України інтегративною галуззю освіти, науки, культури, соціальної практики, яка активно розвивається.

2. Адаптивна фізична культура містить у собі щонайменше три великі галузі знань (фізичну культуру, медицину, корекційну педагогіку) і велику кількість відомостей медико-біологічних та соціально-психологічних навчальних і наукових дисциплін. При цьому в ній не тільки узагальнюються відомості перелічених галузей і дисциплін, але й формується нове знання, яке являє собою результат взаємопроникнення знань кожної із цих галузей та дисциплін.

3. Адаптивна фізична культура являє собою значно більше за обсягом і ширше явище порівняно з лікувальною фізичною культурою та фізичним вихованням дітей із відхиленнями в розвитку. Вона поєднує в собі, окрім названих напрямів, адаптивний спорт, адаптивну рухову рекреацію, адаптивне фізичне виховання учнів і студентів спеціальних медичних груп загальноосвітніх шкіл та закладів вищої освіти, креативні (художньо-музичні) й екстремальні види адаптивної рухової активності.

4. В основу теорії адаптивної фізичної культури, визначення її цілей, завдань, змісту, основних видів, принципів, функцій тощо має бути покладене вчення про природні й соціальні потреби особистості кожної конкретної людини з відхиленнями у стані здоров'я, а не тільки держави, родини, громадських організацій та інститутів.

5. Визнання осіб з обмеженими можливостями як рівноправних членів суспільства, їхньої самоцінності, а також обов'язків держави зі створення особливих умов для їх виховання й розвитку, творчої самореалізації – основа для формування відносин із цією категорією населення у процесі занять адаптивною фізичною культурою.

6. Формування потреби у здоровому способі життя, мотивів і ціннісних орієнтацій, що їм відповідають,

підбір засобів, методів, видів адаптивної фізичної культури для осіб із відхиленнями у стані здоров'я повинні здійснюватися з урахуванням та з огляду на їхні кінцеві цілі індивідуального існування, що визначають усю систему життєвих установок (аксіологічна концепція їхнього життя), а також з огляду на неодмінне виконання правила «тут і зараз», що пропонує виходити з реалій ситуації (матеріальних можливостей, вікових особливостей, стану тих, хто займається, тощо).

7. Людина з обмеженими можливостями розглядається в адаптивній фізичній культурі як принципово неподільна й цілісна єдність, як індивід, що володіє унікальними властивостями. Його неможливо розділити на біологічне та соціальне, тілесне й психічне тощо як у науковій, так і у практичній (особливо) діяльності. Тому в адаптивній фізичній культурі акцент робиться не на «фізичному вдосконаленні» тих, хто займається, не на «формуванні фізичної готовності до життя», а на їхньому всебічному розвитку та вдосконаленні (інтелектуальному, емоційно-вольовому, естетичному, етичному, фізичному тощо) під час занять фізичними вправами.

8. Ефективний розвиток і впровадження програм з адаптивної фізичної культури як у країні, так і в окремо взятому регіоні можливе тільки в разі врахування конкретних соціально-економічних умов, національно-етнічних особливостей менталітету населення, кліматогеографічних та низки інших факторів [1; 4; 7].

У ході проведеного дослідження розкрито уявлення про адаптивну фізичну культуру як самостійний науковий напрям. Наголошується на тому, що адаптивна фізична культура уявляє собою важливу галузь соціальної практики та покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності з використанням функцій, що збереглися, залишкового здоров'я, природних фізичних ресурсів і духовних сил осіб з обмеженими можливостями максимально наблизити до вимог суспільства психофізичні можливості та особливості організму.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні основних напрямів реалізації процесу адаптивної фізичної культури та її складників.

Література:

1. Індивідуальні методики адаптивної фізичної культури для осіб із сенсорними порушеннями : навчальний посібник для студентів ВНЗ / Н.Г. Байкіна та ін. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. 341 с.
2. Веневцев С.И., Дмитриев А.А. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры. Москва : Советский спорт, 2004. 104 с.
3. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2002. 176 с.
4. Колишкін О.В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навчальний посібник. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2014. 425 с.
5. Круцевич Т.Ю., Когут І.О. Передумови виникнення та розвитку адаптивного спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки / уклад. : А.В. Цюсь, С.П. Козіброцький. Луцьк, 2013. № 1(21). С. 336–342.
6. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л.В. Шапковой. Москва : Советский спорт, 2003. 464 с.
7. Чудная Р.В. Адаптивное физическое воспитание : монография. Киев : Наукова думка, 2000. 358 с.

References:

1. Baikina, N.H. et al. (2014). *Indyvidualni metodyky adaptivnoi fizychnoi kultury dlia osib iz sensornymy porushenniamy: navchalnyi posibnyk dlia studentiv VNZ [Individual methods of adaptive physical culture for people with sensory impairments: study guide for university students]*. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, 341 p. [in Ukrainian].
2. Venevtsev, S.I., Dmitriev, A.A. (2004). *Ozdorovlenie i korrektsiya psikhofizicheskogo razvitiya detey s narusheniem intellekta sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury [Improvement and correction of the psychophysical development of children with intellectual disabilities by means of adaptive physical culture]*. Moscow: Sovetskyi sport, 104 p. [in Russian].
3. Dmitriev, A.A. (2002). *Fizicheskaya kul'tura v spetsial'nom obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Physical culture in special education: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]*. Moscow: Akademiya, 176 p. [in Russian].
4. Kolyshkin, O.V. (2014). *Teoretyko-praktychni osnovy adaptivnoi fizychnoi kultury: navchalnyi posibnyk [Theoretical and practical foundations of adaptive physical culture: study guide]*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 425 p. [in Ukrainian].
5. Krutsevyich, T.Yu., Kohut, I.O. (2013). *Peredumovy vynykнення ta rozvytku adaptivnoho sportu [Prerequisites for the emergence and development of adaptive sports]*. *Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorov'ia u suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Physical education, sport and health culture in modern society: collection of scientific works of Lesya Ukrainka East European National University]* / A.V. Tsos, S.P. Kozibrotskyi (eds.). Lutsk, no. 1(21), pp. 336–342 [in Ukrainian].
6. Shapkova, L.V. (ed.) (2003). *Chastnye metodiki adaptivnoy fizicheskoy kul'tury: uchebnoe posobie [Private methods of adaptive physical culture: textbook]*. Moscow: Sovetskyi sport, 464 p. [in Russian].
7. Chudnaya, R.V. (2000). *Adaptivnoe fizicheskoe vospitanie: monografiya [Adaptive physical education: monograph]*. Kyiv: Naukova dumka, 358 p. [in Russian].

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Косенко Юрій Миколайович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0003-2723-2031

Researcher ID: A-2452-2019

У статті висвітлено специфіку формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти, здійснено ретроспективний аналіз проблематики правового виховання дітей зазначеної категорії, узагальнено результати досліджень вітчизняних науковців у галузі правового виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, проведено аналіз чинної програми до курсу «Основи правознавства» для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Науковцями встановлено, що більше половини учнів із порушеннями інтелектуального розвитку засвоюють правознавчий матеріал на низькому й дуже низькому рівнях і лише в поодиноких випадках цей рівень відповідає достатньому, що свідчить про недостатню кількість часу, відведену на формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями. З огляду на це нами розроблена поглиблена навчальна програма до курсу «Основи правознавства» для учнів 10-х класів спеціальних закладів середньої освіти. Вона розрахована на 2 уроки на тиждень (70 годин на рік) і спрямована на знайомство учнів із правом, його роллю в житті суспільства, сприяння усвідомленню найбільш важливих юридичних понять; на формування у школярів таких цінностей, як права й свободи людини і громадянина, що становлять основу демократичної правової держави та громадянського суспільства в Україні; на вироблення в учнів з інтелектуальними порушеннями вміння використовувати правові знання для реалізації та захисту своїх прав, свобод і законних інтересів. Програма передбачає корекційно-розвитковий складник, який спрямований на розвиток і корекцію психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання), емоційно-вольової сфери, усного зв'язного мовлення, на збагачення активного словника, виховання самостійності, активності, поваги й любові до Батьківщини тощо.

Поглиблена навчальна програма до курсу «Основи правознавства» складається з таких частин, як «Вступ» (1 година), «Україна – демократична держава» (5 годин), «Державна влада» (9 годин), «Права, свободи та обов'язки людини» (11 годин), «Шлюб і сім'я» (7 годин), «Трудові відносини» (8 годин), «Цивільно-правові відносини» (8 годин), «Юридична відповідальність» (11 годин), «Повторення» (3 години). За програмою передбачається 7 годин на систематизацію й узагальнення вивченого навчального матеріалу та сформованих предметних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями, курс «Основи правознавства», 10-й клас, формування елементарних правових знань.

Kosenko Yuriy. The formation of elementary legal knowledge among schoolchildren with intellectual disabilities in the conditions of a special institution of secondary education

The article highlights the specifics of the formation of elementary legal knowledge among schoolchildren with intellectual disabilities in the conditions of a special secondary education institution, carried out a retrospective analysis of the problems of legal education of children of this category, summarized the results of research by domestic scientists in the field of legal education of children with intellectual disabilities, an analysis of the current program for the “Fundamentals of jurisprudence” course for children with intellectual disabilities was carried out.

Scientists have established that more than half of students with intellectual disabilities learn legal material at a low and very low level, and only in isolated cases this level corresponds to sufficient, which indicates insufficient time allocated to the formation of elementary legal knowledge among schoolchildren with intellectual disabilities.

With this in mind, we have developed an in-depth curriculum for the “Fundamentals of jurisprudence” course for students of 10th grade of special secondary education institutions. It is designed for 2 lessons per week (70 hours per year) and is aimed at introducing students to the law, its role in society, promoting awareness of the most important legal concepts; the formation of schoolchildren such values as human and citizen rights and freedoms, which form the basis of a democratic legal state and civil society in Ukraine; developing in students with intellectual disabilities the ability to use legal knowledge to realize and protect their rights, freedoms and legitimate interests. The program includes a corrective and developmental component aimed at the development and correction of mental processes (thinking, memory, attention, imagination, perception), emotional and volitional sphere, oral coherent speech, enrichment of active vocabulary, education of independence, activity, respect and love for the Motherland, etc.

The in-depth curriculum for the “Fundamentals of jurisprudence” course consists of such parts as “Introduction” (1 hour), “Ukraine is a democratic state” (5 hours), “State power” (9 hours), “Rights, freedoms and obligations human bonds” (11 hours), “Marriage and family” (7 hours), “Labor relations” (8 hours), “Civil-legal relations” (8 hours), “Legal responsibility” (11 hours), “Repetition” (3 hours). According to the program, 7 hours are provided for the systematization and generalization of the studied educational material and the formed subject skills of schoolchildren with intellectual disabilities.

Key words: children with intellectual disabilities, course “Fundamentals of jurisprudence”, 10th grade, formation of basic legal knowledge.

Вступ. Питання формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями та дотримання ними правомірної поведінки залишається актуальним і на сучасному етапі розвитку спеціальної та інклюзивної освіти.

У процесі дослідження проблеми правового виховання дітей зазначеної категорії вчені, зокрема С. Бородуліна, О. Гришко, Г. Запрягаєв, О. Ляшенко, Б. Пузанов, В. Синьов, констатують недостатній розвиток у них правової свідомості, труднощі засвоєння такими школярами правової інформації та невміння адекватно застосовувати елементарні правові знання в повсякденній поведінці, проблемність у формуванні власного життєвого простору, комунікації з педагогами, однолітками, соціальним середовищем загалом.

В умовах спеціального закладу середньої освіти школярі з інтелектуальними порушеннями тривалий час перебувають під контролем педагогів (в інтернатах діти перебувають під наглядом учителів цілодобово, у стаціонарних закладах освіти – тривалий час, як правило, з ранку до закінчення діяльності групи продовженого дня), що об'єктивно сприяє реалізації цілеспрямованого процесу формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичний метод для вивчення й аналізу науково-методичної літератури, навчальних програм, посібників, підручників для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, а також емпіричні: абстрагування й системне моделювання – під час розроблення розширеної навчальної програми до курсу «Основи правознавства» для учнів 10-го класу з інтелектуальними порушеннями, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; спостереження, опитування, експертні оцінки – для перевірки ефективності розробленої навчальної програми.

Результати. З проголошенням незалежності України в 1991 р. для науковців-дефектологів і вчителів суспільствознавчих дисциплін спеціальних (допоміжних) шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями настав новий етап – час розроблення змісту правознавчої освіти для зазначеної категорії школярів.

Тривалий період у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку елементарні правові знання формувалися в позаурочний час – під час групових та індивідуальних бесід на класних і виховних годинах, зустрічей із працівниками міліції (поліції) та іншими фахівцями, обговорення прочитаної літератури й переглянутих уривків фільмів тощо. Варто зазначити, що формування правових знань у дітей з інтелектуальними порушеннями в позаурочний час здійснювалося періодично, без певної системи та зв'язків між темами. Відповідно, позаурочні заходи не виконували повною мірою належну роль у формуванні в учнів зазначеної категорії розвитку якісних правових знань, правової свідомості, а отже, трансформації отриманих знань у стійкі навички соціально-нормативної поведінки.

Важливу роль у питанні формування елементарних правових знань у дітей із порушеннями інтелектуаль-

ного розвитку відіграють уроки курсу «Основи правознавства». У 1991–1996 рр. для учнів спеціальних (допоміжних) шкіл взагалі не існувало навчального предмета, на якому відбувалося би знайомство школярів з інтелектуальними порушеннями з державним ладом країни, гілками державної влади, видами злочинів, кримінальною відповідальністю за скоєні злочини, адміністративною відповідальністю за правопорушення та іншою правовою інформацією у спрощеному вигляді.

У 1996 р. вийшла друком програма А. Кукури, Г. Плешканівської, С. Попенко та В. Ремажевської для спеціальних (допоміжних) шкіл «Початковий курс історії України. 7–9 класи». Зміст курсу історії України для 9-х класів передбачав вивчення дітьми розділу «Основи правових знань», на опрацювання якого відводилося 28 годин. Програмовий матеріал цього розділу знайомив дітей із конституційними правами громадян України, державним устроєм України та основами адміністративного й кримінального права [1].

Під час вивчення навчального матеріалу з розділу «Основи правових знань» відбувалося формування в учнів загальнолюдських цінностей, залучення їх до надбань національної духовної та матеріальної культури. Знайомство з темами цього розділу було спрямоване на виховання в дітей поваги до закону та вироблення в них соціально-нормативної поведінки. Зазначимо, що зміст розділу «Основи правових знань» в курсі історії України для дітей з інтелектуальними порушеннями фактично був спрощеною калькою навчальної програми І. Усенка до курсу «Основи правових знань» для масових закладів середньої освіти. Відповідно, у цій програмі були недоліки, пов'язані з малою кількістю годин, що відведені на корекцію, систематизацію та узагальнення сформованих правових знань і вмінь.

Однією з перших робіт у сучасній Україні, у якій висвітлювалися окремі питання методики навчання основ правознавства дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, була «Методика викладання історії в допоміжній школі». Її автори (Н. Гіренко, Ю. Гришин та В. Липа) розкрили специфіку засвоєння школярами зазначеної категорії суспільствознавчої інформації, здійснили аналіз змісту правової освіти учнів з інтелектуальними порушеннями, охарактеризували принципи правового виховання в умовах спеціального закладу середньої освіти [2].

Комплексний підхід до розв'язання проблеми правового виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховному процесі запропонувала О. Ляшенко. Вона розробила структурно-функціональну модель правового виховання дітей зазначеної категорії в умовах корекційно-освітнього процесу спеціального закладу середньої освіти. Згідно із цією моделлю метою правового виховання учнів спеціальних закладів є формування в них повсякденної правової свідомості та поведінки. Правове виховання реалізовує низку функцій: інформаційну, поведінкову та орієнтувальну. Також у процесі правового виховання здійснюється реалізація корекційно-розвивальних функцій, а саме:

корекція пізнавальної діяльності, корекція особистості та забезпечення трансферативності правових знань.

О. Ляшенко були розроблені критерії визначення стану правової свідомості та поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями. До базових критеріїв учена віднесла правові знання, розуміння значення правової інформації, знання як основу регуляції поведінки.

Показниками критерію «правові знання» є знання дітьми законів та основних правових понять, володіння практичними моделями застосування правових знань у різноманітних життєвих ситуаціях.

Показниками критерію «розуміння значення правової інформації» є розуміння сутності й логіки правових норм, схильність до законслухняної поведінки в житті, уміння аналізувати правові проблеми та життєві ситуації.

Показниками критерію «знання як основа регуляції поведінки» є вміння аналізувати та оцінювати власну поведінку в життєвій ситуації, використовувати правові знання в регуляції своєї поведінки, спрямовувати їх на її покращення.

О. Ляшенко наголосила на важливості створення й дотримання педагогічних умов для ефективного правового виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. До цих умов дослідниця віднесла:

- оптимізацію змісту правового навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями з урахуванням індивідуальних особливостей навчальної діяльності кожного школяра та в разі необхідності проведення відповідної корекції;

- поєднання в корекційно-освітньому процесі традиційних та інтерактивних методів і технологій;

- формування цілісної навчально-виховної системи правового виховання у взаємозв'язку уроків та різних форм позакласної роботи, взаємодії суб'єктів правових впливів [3].

О. Ляшенко дійшла висновку, що для ефективного розвитку правової свідомості школярів з інтелектуальними порушеннями необхідно збільшувати кількість годин на вивчення основ правознавства. У 2011 р. нею була розроблена експериментальна програма для окремого навчального курсу «Основи правових знань» для учнів 9-го класу. Ця програма складалася з таких колонок, як «Розділ», «Кількість годин», «Тема уроку», «Питання, які будуть розглядатись на уроці». Відповідно до експериментальної програми один раз на тиждень передбачалося проведення уроку «Основи правових знань» у спеціальних закладах середньої освіти.

Зазначена програма передбачала знайомство школярів з інтелектуальними порушеннями з такими розділами, як «Мета і завдання курсу “Основи правових знань”», «Правовий захист прав і свобод людини і дитини», «Конституційно-правові основи організації і здійснення державної влади», «Права підлітків», «Сім'я, батьки, діти», «Судова влада і правоохоронні органи», «Основи цивільного права», «Основи адміністративного права України», «Основи кримінального права», «Основи екологічного права» та «Підсумкові заняття».

Одна з колонок цієї експериментальної програми – «Питання, які будуть розглядатись на уроці» – уточнює

та конкретизує змістове наповнення курсу «Основи правових знань». Наприклад, у розділі «Права підлітків» у цій колонці зазначаються певні питання для розгляду, зокрема:

1) на уроці з теми «Мої конституційні права» розглядатимуться такі питання:

- право дитини на життя, гідність та особисту недоторканність;

- право на свободу пересування та реєстрацію;

2) на уроці з теми «Освіта – мій обов'язок» розглядатимуться такі питання:

- право на освіту та його конституційне закріплення;

- права й обов'язки учнів;

3) на уроці з теми «Працевлаштування неповнолітніх» розглядатимуться такі питання:

- гарантії права у трудових відносинах згідно з Конституцією України;

- трудовий договір та порядок його укладення;

4) на уроці з теми «Особливості праці неповнолітніх» розглядатимуться такі питання:

- оплата праці неповнолітніх;

- права неповнолітніх у трудових відносинах;

5) на уроці з теми «Право на відпочинок та відповідальність підлітків за порушення трудової дисципліни» розглядатимуться такі питання:

- відпочинок підлітків, які працюють;

- відповідальність підлітків за трудове правопорушення;

6) на уроці з теми «Урок закріплення знань учнів із трудового законодавства» розглядатиметься питання моделювання ситуацій, розв'язання задач [4].

На жаль, запропонована О. Ляшенко навчальна програма до курсу «Основи правових знань» залишилася експериментальною та не набула широкого застосування у спеціальних закладах середньої освіти для дітей із порушеннями інтелекту.

У 2016 р. гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» отримала навчальна програма для 10-го класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями «Основи правознавства» (автор – Ю. Косенко). Нею передбачається вивчення цього курсу в обсязі 1 години на тиждень. Програма складається з декількох колонок: «Кількість годин, відведених на вивчення теми», «Зміст навчального матеріалу», «Навчальні досягнення учнів», «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати».

Змістове наповнення програми курсу складається зі вступу та низки розділів: «Державна влада України», «Права, свободи та обов'язки людини», «Шлюб і сім'я», «Трудові відносини», «Юридична відповідальність». Наприклад, згідно із цією програмою в розділі «Шлюб і сім'я» діти знайомляться з такими темами, як «Права й обов'язки подружжя», «Розлучення. Право на майно», «Аліменти», «Позбавлення батьківських прав та захист прав дитини» [5; 6].

У 2017–2018 навчальному році розпочалося викладання школярам з інтелектуальними порушеннями в 10-му класі окремого курсу «Основи правознавства».

Розширена навчальна програма «Основи правознавства. 10 клас» для учнів з інтелектуальними порушеннями (з навантаженням 70 годин на рік)

10 клас				
№ з/п	К-ть годин	Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати
	1	Вступ Місце закону в житті суспільства. Завдання курсу «Основи правових знань».	Учні повинні знати: – основні поняття; – предмет вивчення курсу «Основи правових знань». Учні повинні вміти: – застосовувати поняття «право», «закон».	Формування позитивного емоційного ставлення до вивчення курсу «Основи правових знань». Розвиток пізнавальної активності на основі ознайомлення учнів із новим навчальним матеріалом.
1	5	Розділ І. Україна – демократична держава Конституція України – основний закон держави. Народ України – єдине джерело державної влади. Виборчий процес. Мажоритарна, пропорційна, змішана виборча система. Референдум. Права виборця.	Учні повинні знати: – основні поняття розділу (3–6); – дату прийняття Конституції України. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – описувати виборчий процес; – пояснювати сутність виборчих систем.	Формування й корекція уявлень про принцип обрання влади в демократичних країнах, права громадян. Розвиток пам'яті на основі вивчення понять, результатів референдумів, основних хронологічних дат розділу. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток словесно-логічного мислення на основі усвідомлення понять «громадянин», «демократія», «держава», «конституція», «референдум». Розвиток абстрактного мислення під час роботи зі схематичними малюнками. Формування причинно-наслідкових зв'язків між народним волевиявленням та формуванням органів влади (на прикладі виборів Президента України, виборів до парламенту, місцевих рад, мерів міст). Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі висвітлення тем розділу. Розширення активного словника учнів шляхом використання вивчених понять у відповідях. Виховання поваги до законів, прав людини.
	1	Узагальнення		
2	9	Розділ ІІ. Державна влада Державна влада та її ознаки. Верховна Рада України – найвищий законодавчий орган держави. Президент України. Виконавча влада України. Місцеве самоврядування. Судова влада. Правоохоронні органи (Міністерство внутрішніх справ України, Служба безпеки України, прокуратура, прикордонна служба, митні органи). Збройні Сили України.	Учні повинні знати: – сутність основних понять розділу (3–6); – найголовніші компетенції законодавчої, виконавчої та судової гілок влади, правоохоронних органів, збройних сил; – основні компетенції місцевих органів самоврядування. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – називати органи законодавчої, виконавчої, судової влади; – порівнювати гілки влади, знаходити різницю між ними.	Формування й корекція уявлень про гілки державної влади, правоохоронні органи та їхні компетенції. Розвиток пам'яті на основі вивчення нових понять, назв гілок влади та їхніх компетенцій. Розвиток зорової пам'яті на основі роботи з наочними посібниками. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток уваги у процесі роботи з наочними посібниками. Розвиток усного зв'язного монологічного мовлення у процесі пояснення компетенцій гілок влади та органів правопорядку. Розширення активного словника учнів шляхом застосування вивчених понять під час відповідей. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі роботи в зошиті та розв'язання пізнавальних завдань. Виховання поваги до органів влади, правоохоронних органів та Збройних Сил України.
	1	Узагальнення		
3	11	Розділ ІІІ. Права, свободи та обов'язки людини Декларація прав людини. Конвенція прав дитини. Особисті права й свободи громадян України. Право на життя. Право на освіту. Права та обов'язки учня, учителя, батьків. Право на охорону здоров'я. Право на свободу думки та слова. Право на свободу світогляду й віросповідання. Право на працю, відпочинок і страйк. Право на соціальний захист. Основний соціальний обов'язок громадянина.	Учні повинні знати: – основні поняття розділу (3–6); – основні права й свободи громадян; – про соціальний обов'язок людини і громадянина. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – називати основні конституційні права громадян.	Формування й корекція уявлень про права, свободи та обов'язки людини і громадянина. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування нових понять, основних положень статей Конституції України про право на життя, освіту, працю, охорону здоров'я, свободу думки й слова, свободу світогляду та віросповідання. Розвиток логічного мислення шляхом встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі складання розповідей про права, свободи та обов'язки людини, громадянина. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання дидактичних завдань у зошиті. Виховання любові до Батьківщини, Конституції України, поваги до прав і свобод людини.

10 клас				
№ з/п	К-ть годин	Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати
	1	Узагальнення		
4	7	Розділ IV. Шлюб і сім'я Сім'я. Підстави належності до сім'ї. Шлюб. Обставини, за наявності яких шлюб не може бути зареєстрований. Права й обов'язки подружжя. Розлучення. Право на майно. Права та обов'язки батьків і дітей. Аліменти. Позбавлення батьківських прав. Захист прав дитини.	Учні повинні знати: – основні поняття розділу (3–6); – порядок реєстрації та розірвання шлюбу; – шлюбний вік в Україні; – обов'язки батьків. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – називати органи реєстрації та розірвання шлюбу; – написати заяву на одруження чи розлучення.	Формування й корекція уявлень про шлюб, обов'язки подружжя, права та обов'язки батьків, порядок розірвання шлюбу. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування основних понять розділу, найбільш значимих прав та обов'язків подружжя, батьків, дітей. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток і корекція мислення на основі складання плану відповіді. Розвиток уваги на основі роботи з наочними посібниками. Формування причинно-наслідкових зв'язків між виконанням подружніх обов'язків та благополуччям у сім'ї. Розвиток усного зв'язного мовлення на основі відповіді за планом. Розширення активного словника учнів шляхом застосування вивчених понять під час пояснення основних прав та обов'язків подружжя, батьків, дітей. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання практичних завдань у зошиті. Виховання любові й поваги до батьків, родини, друзів, однокласників.
	1	Узагальнення		
5	8	Розділ V. Трудові відносини Порядок прийняття на роботу. Особливості працевлаштування неповнолітніх. Права й обов'язки працівника. Трудова дисципліна. Права й обов'язки роботодавця. Трудовий договір. Порядок звільнення з роботи. Податок – обов'язковий платіж фізичної та юридичної особи. Служби зайнятості. Компетенції центрів зайнятості.	Учні повинні знати: – основні поняття розділу (3–6); – порядок прийняття на роботу та звільнення з роботи; – тривалість робочого часу неповнолітнього працівника; – про компетенції служби зайнятості. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – стисло розповідати про права й обов'язки роботодавця та працівника; – написати автобіографію, заяву про прийняття на роботу чи звільнення.	Формування й корекція уявлень про трудові відносини в сучасній Україні, порядок прийняття на роботу та звільнення з роботи. Розвиток пам'яті на основі вивчення понять, прав та обов'язків працівника й роботодавця. Розвиток розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток логічного мислення шляхом встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток уваги, активності та самостійності під час участі в сюжетно-рольових іграх і виконання навчальних завдань. Розвиток довільної уваги під час роботи з наочним матеріалом. Розвиток усного зв'язного монологічного мовлення на основі свідомого відтворення навчального матеріалу. Збагачення активного словника шляхом використання вивчених понять під час відповіді. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання практичних завдань у зошиті. Виховання поваги до праці, відповідального ставлення до власних обов'язків, поважного ставлення до пенсіонерів, людей праці, однолітків, результатів праці інших людей.
	1	Узагальнення		
6	8	Розділ VI. Цивільно-правові відносини Право власності. Форми власності. Шляхи набуття власності. Неповнолітні власники. Цивільно-правовий договір. Види договорів. Цивільно-правова відповідальність. Цивільно-правова відповідальність неповнолітніх. Спадщина. Шляхи отримання спадщини. Захист прав споживача.	Учні повинні знати: – основні поняття розділу (3–4); – шляхи набуття власності; – шляхи отримання спадщини; – про захист прав споживачів. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – стисло розповідати про шляхи набуття власності, шляхи отримання спадщини, про захист прав споживачів.	Формування й корекція уявлень про цивільно-правові відносини в житті людини. Розвиток логічного мислення під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток уваги на основі участі в сюжетно-рольових іграх. Розвиток пам'яті на основі вивчення нових понять. Розвиток усного зв'язного мовлення під час висвітлення тем, які вивчаються. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання завдань у зошиті. Виховання поваги до законів України.

10 клас				
№ з/п	К-ть годин	Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати
	1	Узагальнення		
7	11	Розділ VII. Юридична відповідальність Поняття та ознаки правопорушення. Види правопорушень. Поняття та види юридичної відповідальності. Адміністративні правопорушення, їх ознаки. Органи, уповноважені розглядати справи про адміністративні правопорушення. Адміністративні стягнення. Злочин. Види злочинів за рівнем тяжкості. Склад злочину. Співучасники. Кримінальна відповідальність. Кримінальна відповідальність неповнолітніх. Види кримінальних покарань.	Учні повинні знати: – основні поняття розділу (3–6); – про найпоширеніші адміністративні правопорушення та відповідальність за них; – про найпоширеніші кримінальні злочини та відповідальність за них; – види кримінальних покарань. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – порівнювати окремі адміністративні та кримінальні правопорушення, встановлювати їх різницю і схожість; – стисло розповідати про види правопорушень і відповідальність за них.	Формування й корекція уявлень про адміністративні та кримінальні правопорушення та відповідальність за них. Розвиток і корекція операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння на основі вивчення навчального матеріалу. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток уваги та зорової пам'яті у процесі роботи з наочними посібниками, фрагментами документальних фільмів. Розвиток когнітивних здібностей під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток усного зв'язного мовлення під час розповідей про адміністративні та кримінальні правопорушення та відповідальність за них. Розвиток дрібної моторики пальців рук під час виконання навчальних завдань у зошиті. Виховання поваги до законів України, відповідальності за власні дії.
	1	Узагальнення		
	3	Повторення Основні права, свободи та обов'язки людини. Найпоширеніші види адміністративних правопорушень. Адміністративні стягнення. Злочин. Покарання за його скоєння.	Учні повинні знати: – сутність понять «адміністративні правопорушення», «злочин», «конституція», «право»; – види правопорушень; – відповідальність за скоєння правопорушень. Учні повинні вміти: – правильно застосовувати та пояснювати вивчені поняття; – стисло розповідати про основні права, свободи й обов'язки людини; – стисло розповідати про види правопорушень і відповідальність за них.	Формування й корекція уявлень про основні права, свободи та обов'язки громадян, найпоширеніші види адміністративних і кримінальних правопорушень, покарання за їх скоєння. Розвиток абстрактного мислення на основі усвідомлення соціологічних понять «влада», «демократія», «держава», «злочин», «конституція», «право», «суспільство». Розвиток розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння. Розвиток і корекція пам'яті на основі повторення понять. Розвиток і корекція уваги на основі роботи з наочними посібниками. Формування причинно-наслідкових зв'язків між скоєнням правопорушень та відповідальністю за них. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі складання розповідей про основні права, свободи та обов'язки громадян. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі складання розповідей про найпоширеніші види правопорушень і покарань за їх скоєння. Збагачення словника термінологією, пов'язаною із суспільно-правовими відносинами. Виховання законослухняності, поваги до Конституції України, прав і свобод громадян.

Його провідними завданнями є: а) знайомство учнів з правом, його роллю в житті суспільства; сприяння старшокласникам цієї категорії в усвідомленні ними найбільш важливих юридичних понять; б) формування у школярів таких цінностей, як права й свободи людини і громадянина, що становлять основу демократичної правової держави та громадянського суспільства в Україні; в) вироблення в учнів з інтелектуальними порушеннями вміння використовувати правові знання для реалізації та захисту своїх прав, свобод і законних інтересів.

Важливим аспектом цього курсу є корекційний складник, а саме: розвиток і корекція психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання), емоційно-вольової сфери, усного зв'язного мовлення, збагачення активного словника, виховання самостійності, активності, поваги та любові до Батьківщини тощо.

Досвід викладання курсу «Основи правознавства» у спеціальному закладі спеціальної освіти свідчить про те, що для значної кількості школярів з інтелектуальними порушеннями не досить запропонованої кількості годин для якісного засвоєння правознавчого матеріалу.

Аналогічного висновку дійшла свого часу й О. Ляшенко, яка в результаті експериментального дослідження встановила, що більше ніж половина учнів зазначеної категорії засвоює правознавчий матеріал на низькому й дуже низькому рівнях і лише в поодиноких випадках (4,8%) цей рівень був діагностований як достатній [3].

З метою збільшення кількості годин на вивчення курсу «Основи правознавства» нами була розроблена навчальна програма з 2-годинним навантаженням на тиждень (70 годин на рік). Зазначена програма є розширеним варіантом рекомендованої Міністерством освіти і науки України навчальної програми для 10-го класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями «Основи правознавства» (яка передбачає навантаження в 1 годину на тиждень). Наприклад, за розширеною програмою в розділі «Шлюб і сім'я» діти більш детально знайомляться з важливими темами сімейного права, зокрема: «Сім'я. Підстави належності до сім'ї», «Шлюб. Обставини, за наявності яких шлюб не може бути зареєстрований», «Права й обов'язки подружжя», «Розлучення. Право на майно», «Права та обов'язки батьків і дітей», «Аліменти», «Позбавлення батьківських прав», «Захист прав дитини».

Необхідно зазначити, що додаткова година на вивчення основ правознавства дітьми з інтелектуальними порушеннями може бути виділена за рахунок

варіативного складника, адже цей складник базового навчального плану формується загальноосвітнім закладом з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних освітніх запитів учнів. Зміст цієї програми висвітлено в таблиці 1.

Висновки. Формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями є одним із найбільш важливих і пріоритетних напрямів розвитку сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Під час формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями виникають значні труднощі, які зумовлені не тільки специфікою пізнавальної діяльності дітей цієї категорії, а й недостатньою кількістю годин, що відведені на вивчення навчального курсу «Основи правознавства», та реалізацією засвоєних правових норм у повсякденному житті.

Розроблена нами розширена навчальна програма до курсу «Основи правознавства» для учнів 10-го класу з інтелектуальними порушеннями (з навантаженням у 2 години на тиждень) сприятиме більш детальному вивченню дітьми навчального матеріалу. Пропонована навчальна програма передбачає збільшену кількість часу на закріплення, систематизацію, узагальнення, контроль і корекцію вивченого матеріалу та його застосування в життєвих реаліях.

Література:

1. Програми допоміжної школи. Початковий курс історії України. 7–9 класи / Г. Плешканівська, С. Попенко, В. Ремажєвська, А. Кукура. Київ : ВІПОЛ, 1996. 22 с.
2. Гіренко Н., Гришин Ю., Липа В. Методика викладання історії в допоміжній школі : методичні рекомендації. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 150 с.
3. Ляшенко О. Правове виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку в навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 26 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9777/Lyashenko.pdf?sequence=1> (дата звернення: 20.10.2022).
4. Ляшенко О. Щодо питання про експериментальну програму з курсу «Основи правових знань» в допоміжній школі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 136–145.
5. Косенко Ю. Навчальна програма для 5–9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Основи правознавства*. 10 клас. Київ, 2016. URL: <https://vseosvita.ua/library/navchalni-programi-dla-5-9-10-klasiv-specialnih-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladiv-dla-ditej-z-porushennami-intelektualnogo-rozvitku-osnovi-pravoznavstv-170687.html> (дата звернення: 22.10.2022).
6. Косенко Ю. *Основи правознавства : підручник для 10 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (Ф 70)*. Чернівці : Букрек, 2019. 200 с.

References:

1. Pleshkanivska, H., Popenko, S., Remazhevskaya, V., Kukura, A. (1996). *Prohramy dopomizhnoi shkoly. Pochatkovyi kurs istorii Ukrainy. 7–9 klasy* [Auxiliary school programs. Elementary course of the history of Ukraine. Grades 7–9]. Kyiv: VIPOL, 22 p. [in Ukrainian].
2. Hirenko, N., Hryshyn, Yu., Lypa, V. (2010). *Metodyka vykladannia istorii v dopomizhnii shkoli: metodychni rekomendatsii* [Methodology of teaching history in an auxiliary school: methodical recommendations]. Sloviansk: SDPU, 150 p. [in Ukrainian].
3. Liashenko, O. (2010). *Pravove vykhovannia uchniv z vadamy intelektualnogo rozvytku v navchalno-vykhovnomu protsesi* [Legal education of students with intellectual disabilities in the educational process]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv, 26 p. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9777/Lyashenko.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].
4. Liashenko, O. (2011). *Shchodo pytannia pro eksperymentalnu prohramu z kursu "Osnovy pravovykh znan" v dopomizhnii shkoli* [Regarding the question about the experimental program from the course "Fundamentals of legal knowledge" in the auxiliary school]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedagogichni nauky – Current issues of correctional education. Pedagogical sciences*, iss. 2, pp. 136–145 [in Ukrainian].
5. Kosenko, Yu. (2016). *Navchalna prohrama dlia 5–9 (10) klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z porushenniamy intelektualnogo rozvytku. Osnovy pravoznavstva. 10 klas* [Curriculum for grades 5–9 (10) of special general educational institutions for children with intellectual disabilities. Fundamentals of jurisprudence. Grade 10].

Kyiv. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/navcalni-programi-dla-5-9-10-klasiv-specialnih-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-dla-ditej-z-porusennami-intelektualnogo-rozvitku-osnovi-pravoznavstv-170687.html> [in Ukrainian].

6. Kosenko, Yu. (2019). *Osnovy pravoznavstva: pidruchnyk dlia 10 klasu spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity (F 70) [Fundamentals of jurisprudence: textbook for the 10th grade of special institutions of general secondary education (F 70)]*. Chernivtsi: Bukrek, 200 p. [in Ukrainian].

Наукове видання

INCLUSION AND DIVERSITY

Науковий журнал

Випуск 1, 2023

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Підписано до друку: 28.02.2023 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк.4,88.
Замов. № 0323/147. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.