

---

# ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

---

**НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ**

№ 1 (109) СІЧЕНЬ-ЛЮТИЙ-БЕРЕЗЕНЬ 2023 ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
(протокол № 1 від 20.01.2023 р.)

Заснований у 1995 р. з 1996 р. по 2012 р. видавався під назвою «Дефектологія»; з 2013 р. – «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»;

з 2014 р. видається під назвою «Особлива дитина: навчання і виховання» («Exceptional Child: Teaching and Upbringing»)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія: КВ № 25085-15025 ПР від 31.12.2021

## **ЗАСНОВНИКИ**

Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса»; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

Внесений до Переліку наукових фахових видань України, у яких публікуються результати дисертаційних досліджень на здобуття наукових ступенів доктора філософії і доктора наук у галузі педагогіки і психології.

Видання індексується: EBSCO Education Source,

Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3), Google scholar,

«Україніка наукова» (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського)

## **АДРЕСА РЕДАКЦІЇ**

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України тел.: (044) 440-42-92

Матеріали для публікації надсилати: [logojuli@i.ua](mailto:logojuli@i.ua)

Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайті журналу: <http://ojs.csnukr.in.ua/>

## **АДРЕСА ВИДАВНИЦТВА «Педагогічна преса»:**

02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54

тел. (044) 498-10-28; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90

**[www.pedpresa.com.ua](http://www.pedpresa.com.ua) e-mail: [2345255@ukr.net](mailto:2345255@ukr.net)**

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – як електронними, так і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання,

запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу видавця. За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.

Редакція зберігає за собою право рецензування, редагування та скорочення статей без згоди автора, може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи поглядів автора. Рукописи не повертаються.

ISSN 2312-2781  
ICV 2017:39.58  
ICDS 2018:4.3

---

# **EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing**

---

The Journal publishes reports of research and scholarly reviews on improving education and services for children with disabilities

№ 1 (109) JANUARY-FEBRUARY-MARCH 2023  
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

**SUBSCRIPTION INDEX 68835**

Founded in 1995, published since 1996.

Previous titles of the Journal: 1996 – 2012: «Defektolohiia»; 2013: «Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia»;  
since 2014: «Exceptional child: teaching and upbringing»

Certificate of State registration of a print medium KB № 25085-15025 ПР, 31.12.2021

**FOUNDERS OF THE JOURNAL:**

Publishing House «Pedagogichna Presa»

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The Journal is included to the List of scientific professional publications of Ukraine in which the results of dissertation research to the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in the field of pedagogy and psychology are published.

The Journal is indexed by: EBSCO Education Source, Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3),  
Google scholar, Ukrainika scientific (Vernadsky National Library of Ukraine)

**EDITORS' OFFICE**

Address: 9, Berlynskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine Tel.: +38 (044) 440-42-92

Please, email your submissions for publication at [logojuli@i.ua](mailto:logojuli@i.ua) <http://ojs.csnukr.in.ua/>

**PUBLISHING HOUSE**

Address: 54, Popudrenka Str., Kyiv, 02094, Ukraine Tel.: (044) 498-10-28; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90

e-mail: [2345255@ukr.net](mailto:2345255@ukr.net) <http://www.pedpresa.com.ua>

© All rights reserved. No part, element, idea or layout of this publication may be copied or reproduced in any form and by any means, whether electronic or photomechanical, e. g. by photocopying, recording, or including in computer archives, without a prior written consent of the publisher.

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citations.

The editorial office reserves the right to edit and reduce the length of submissions without authors' consent.

It may also publish papers for the purposes of discussion, without sharing the views of the author.

The editorial office does not return the manuscripts

© «Pedagogichna Presa», 2022

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2022

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

### *Головний редактор*

**Засенко В. В.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, радник директора, почесний директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (Україна)

### *Заступник головного редактора:*

**Прохоренко Л. І.**, доктор психологічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

### *Члени редакційної колегії:*

**Ванчова А.**, доктор педагогічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

**Гарчарікова Т.**, кандидат педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

**Данілавічюте Е. А.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Душка А. Л.**, доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Клопота Є. А.**, доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, Запорізький національний університет (Україна)

**Кобильченко В. В.**, доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Кульбіда С. В.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Луньов В. Є.**, кандидат психологічних наук, доцент, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Україна)

**Мамічева О. В.**, доктор психологічних наук, професор, Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

**Омельченко І.М.**, доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Панок В. Г.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України (Україна)

**Супрун М. О.**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

### *Відповідальний секретар*

## EDITORIAL BOARD

### Managing Editor

**Vyacheslav Zasenko**, D.Sc. (Education), Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine), the Adviser of the Director and the Honorary of the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

### Co-Editors

**Lesia Prokhorenko**, D.Sc. (psychology), Professor, the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

## CONSULTING EDITORS

**Alica Vancova**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of Institute of Special pedagogy, Faculty of Education, Comenius University (Slovakia)

**Elyana Danilavichiutė**, PhD (Education), Senior researcher, Head of department of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Alla Dushka**, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine) **Terézia Harčáriková**, PhD (Education), The Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University Bratislava (Slovakia)

**Yevhen Klopota**, D.Sc. (Psychology), Professor, Honored worker of Education, Zaporizhzhia National University (Ukraine)

**Vadym Kobylchenko**, D.Sc. (Psychology), Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Vitalii Lunov**, PhD (Psychology), Associate Professor, G.S.Kostyuk Psychology Institute of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Olena Mamicheva**, PhD (Psychology), Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University»

**Vitali Panok**, corresponding member of the NAES of Ukraine, PhD (Psychology), Professor, Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Mykola Suprun**, D.Sc. (Education), Professor, Drahomanov National Pedagogical University (Ukraine)

### *Executive Editor*

## **Дорогі друзі, шановні нинішні і майбутні читачі нашого часопису!**

Вже стало традицією щороку в першому номері часопису звертатися до Вас з добрим словом і стисло інформувати про плани щодо подальшої роботи, його змістового наповнення тощо. Не став винятком і рік нинішній.

Із задоволенням інформуємо Вас, що минулоріч часопис «Особлива дитина: навчання і виховання» підтвердив свою фаховість і має категорію «Б».

Тож, з оптимізмом сподіваємося що, попри всі скрути воєнного часу, організаційно-фінансові негаразди, часопис, який є чи не єдиним виданням, на шпальтах якого на всеукраїнському рівні вже кілька десятиліть поспіль до широкого загалу доноситься розмаїте коло проблем, пов'язаних з навчанням і супроводом найвразливішої частини наших громадян – осіб з особливими потребами і надалі матиме високий статус і користуватиметься заслуженим попитом серед читачів.

Цього рік структура часопису не зазнає відчутних змін: буде збережено основні рубрики, пов'язані з теорією і методологією, діагностикою і корекцією, дослідженнями й експериментами, традиційно залишиться й інформативна рубрика «Хроніка. Події. Коментарі».

Значну увагу планується приділяти проблемам інклюзивного і дистанційного навчання, що є на часі.

Безумовно, пріоритетність у розміщенні буде надаватися матеріалам інноваційного характеру і авторського пошуку.

У поточному році часопис буде оприлюднюватися в електронному форматі, а підписникам буде надіслано друковані примірники.

Нехай кожен номер побачить світ і стане хоча маленькою, але потрібною крихіткою методичної допомоги педагогам і порадиником батькам дітей з особливими потребами, помічником здобувачам наукових ступенів і звань.

Ми високо цінуємо співпрацю з кожним з Вас і зі свого боку намагаємося робити все, аби вона стала ще тіснішою.

Віримо в Перемогу, у кращі часи і усіяємо наближаємо їх.

Слава Україні!

*З повагою, головний редактор.*

## ЗМІСТ ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

### *Анастасія Криворотько*

Модель формування гендерної вихованості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....7-33

### *Світлана Кульбіда, Ольга Біланова, Лаура Іващенко*

«Українська жестова мова» - упровадження нового державного стандарту у 5-6 класах нової Української школи.....33-60

### *Віталій Литовченко*

Психологічна складова роботи фахівців медичної сфери з пацієнтами з порушенням слуху: історичні аспекти і рекомендації.....60-90

### *Ірина Шишко*

Застосування поняття «Математична компетентність» в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби.....90-112

## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

### *Галина Воробель*

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням слуху в умовах воєнного стану в країні.....112-129

### *Олена Чеботарьова, Ірина Абакумова*

Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації.....129-154

### *Крістіна Торон, Наталія Ярмола*

Використання KWL таблиці в навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....154-170

## ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

### *Олена Матвєєва, Андрій Ланін*

Організація освітньо-просвітницької роботи з батьками на основі аналізу особливостей внутрішньошкільної атмосфери ЗЗСО з інклюзивною формою навчання.....170-186

### *Чигріна Яна*

Педагогічні умови формування методичної компетентності асистентів вчителя в інклюзивному середовищі.....187-200

## ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 37.013:305

**Анастасія Криворотько,**

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти

e-mail: [asyast25@gmail.com](mailto:asyast25@gmail.com)

ORCID ID 0000-0003-0218-2752

Researcher ID F-9949-2019

**Anastasiia Kryvorotko,** senior lecturer of the Department of Pedagogy

e-mail: [asyast25@gmail.com](mailto:asyast25@gmail.com)

ORCID ID 0000-0003-0218-2752

Researcher ID F-9949-2019

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна

пр. Богдана Хмельницького 111, кв.69, 49033

Oles Gonchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine

111 Bohdan Khmelnytskyi ave., apartment 69, 49033

### **Модель формування гендерної вихованості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку**

#### **Model of formation of gender education of students with intellectual disabilities**

**Анотація.** Актуальність теми полягає у піднятті автором важливого питання впровадження гендерного виховання, адже саме завдяки цілеспрямованій роботі у цьому напрямі учні, а особливо учні з порушеннями інтелекту, зможуть більш глибоко зрозуміти всю структуру людських відносин, і відповідно,

гармонійніше побудувати своє життя, а дорослі – позбутися застарілих стереотипів та покращити взаємозв'язок із дітьми. Метою статті є розгляд та обґрунтування моделі формування гендерної вихованості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Методи дослідження полягали у змістовному аналізі напрацювань науковців щодо вивчення гендеру, а саме: як вони описували основний феномен та його взаємозв'язок із супутніми поняттями. У результаті ми змоделювали та описали етапи формування гендерної вихованості (I – пояснення різниці між статтю та гендером; II – статева та гендерна соціалізація; III – статева гомогенізація; IV – накопичення знань щодо гендерної культури та гендерних стереотипів; V – накопичення знань щодо гендерних ролей; VI – становлення гендерної ідентичності людини; VII – формування гендерної свідомості людини), а також чинники, які впливають на цей процес (соціальні, культурні, педагогічні, психологічні). У висновку ми дійшли думки, що гендер є динамічною та контекстуальною конструкцією, і його формування залежить від взаємодії певних факторів, таких, як: культура, соціальний контекст, виховання та індивідуальний досвід; на якість знань з розуміння всіх особливостей гендеру можна вплинути позитивно (наприклад, проводячи виховні заходи відповідної тематики: позбавлення стереотипів, знайомства з різними культурами, програння різних гендерних ролей, допомога у становленні ідентичності тощо); без цілеспрямованих заходів учні з порушеннями інтелектуального розвитку не зможуть самостійно розбиратись у гендерних питаннях. Отже, впровадження гендерного виховання сприятиме позитивним змінам у ставленні до гендеру, допоможе формувати особистість дитини з порушеннями інтелекту відповідно до засвоєних цінностей та переконань, а також сприятиме покращенню взаємин в усіх сферах життя.

**Abstract.** The relevance of the topic lies in the fact that the author raised the important issue of the implementation of gender education, because precisely thanks to purposeful work in this direction, students, and especially students with intellectual disabilities, will be able to understand more deeply the entire structure of human



relations, and accordingly, build their lives more harmoniously, and adults - to get rid of outdated stereotypes and improve relationships with children. The purpose of the article is to consider and substantiate the model of gender education of students with intellectual disabilities. The research methods consisted in a meaningful analysis of the work of scientists in the field of gender studies, namely: how they described the main phenomenon and its relationship with related concepts. As a result, we modeled and described the stages of the formation of gender education (I – explanation of the difference between sex and gender; II – sex and gender socialization; III – gender homogenization; IV – accumulation of knowledge about gender culture and gender stereotypes; V – accumulation of knowledge about gender roles ; VI - the formation of a person's gender identity; VII - the formation of a person's gender consciousness), as well as factors that influence this process (social, cultural, pedagogical, psychological). In conclusion, we came to the opinion that gender is a dynamic and contextual construct, and its formation depends on the interaction of certain factors, such as: culture, social context, upbringing and individual experience; the quality of knowledge on the understanding of all the features of gender can be positively influenced (for example, by conducting educational activities on the appropriate topic: getting rid of stereotypes, getting to know different cultures, playing different gender roles, helping in the formation of identity, etc.); without targeted measures, students with intellectual disabilities will not be able to independently understand gender issues. Therefore, the implementation of gender education will contribute to positive changes in the attitude towards gender, will help shape the personality of a child with intellectual disabilities in accordance with the acquired values and beliefs, and will also contribute to the improvement of relationships in all spheres of life.

***Ключові слова:*** гендер; гендерна соціалізація; гендерна культура; гендерні стереотипи; гендерна ідентичність; гендерна свідомість.

***Keywords:*** gender; gender socialization; gender culture; gender stereotypes; gender identity; gender awareness.

**Introduction.** Gender education is an important aspect of modern society. With a deeper study and analysis of the work of scientists who studied changes in society and their relationship with the development of gender, we can say that gender is present in all areas of our life and, accordingly, by introducing gender education, it is possible to improve life (for example, to achieve equality between men and women, building equal partnership relations). Gender education helps to overcome stereotypes about traditional «female» and «male» professions and types of work, contributes to a more equal distribution of roles in society, helps to raise awareness of harmful traditions that can limit the personal development of an individual due to the limitations of roles and expectations of society, helps to create a tolerant and an accepting society for people with different gender identities, prevent violence and discrimination). Gender education is especially important for students with intellectual disabilities, because without appropriate educational influence, they will have a rather limited, stereotyped, or even modified understanding of all the above-described areas of life.

**Analysis of relevant research.** Scientists have proven that the concept of gender is multifaceted, the components of its structure were considered by such scientists as Butler (1990), Bendas (2013), Bern (2011), Bogdanovska (1999), Vdovichenko (2000), Gradusova (2010), Zakharova (2004), Zhorova (2018), Moiseyenko (2002), Strunnikova (2006), Shidelko (2008) and many others. In the process of analyzing various aspects of the structure of gender, we developed a holistic view

of this phenomenon, on the basis of which we developed a model for the formation of gender education.

**Aim of the Study** – consideration and substantiation of the model of formation of gender education of students with intellectual development disorders.

**Research Methods.** To reveal the goal, we analyzed the work of scientists in the field of gender studies (Kryvorotko, 2023), paying more attention to how scientists reveal certain concepts related to gender, how these concepts were modified, and how scientists described the relationship of these concepts. The theoretical analysis made it possible to develop a model of the formation of gender education of students with intellectual disabilities, and below in the results of the study we present its description.

**Results.** In the course of its existence, a person's life goes through various stages of development, which are influenced by multivariate factors, the personalities of others, the individuality of a person and his ability to analyze all this, and, accordingly, accept it or not. The multifaceted concept of gender also develops in the course of life. In fig. 1, we present the author's model of the formation of gender education, developed within the framework of the study of the formation of gender education of students with intellectual development disorders.

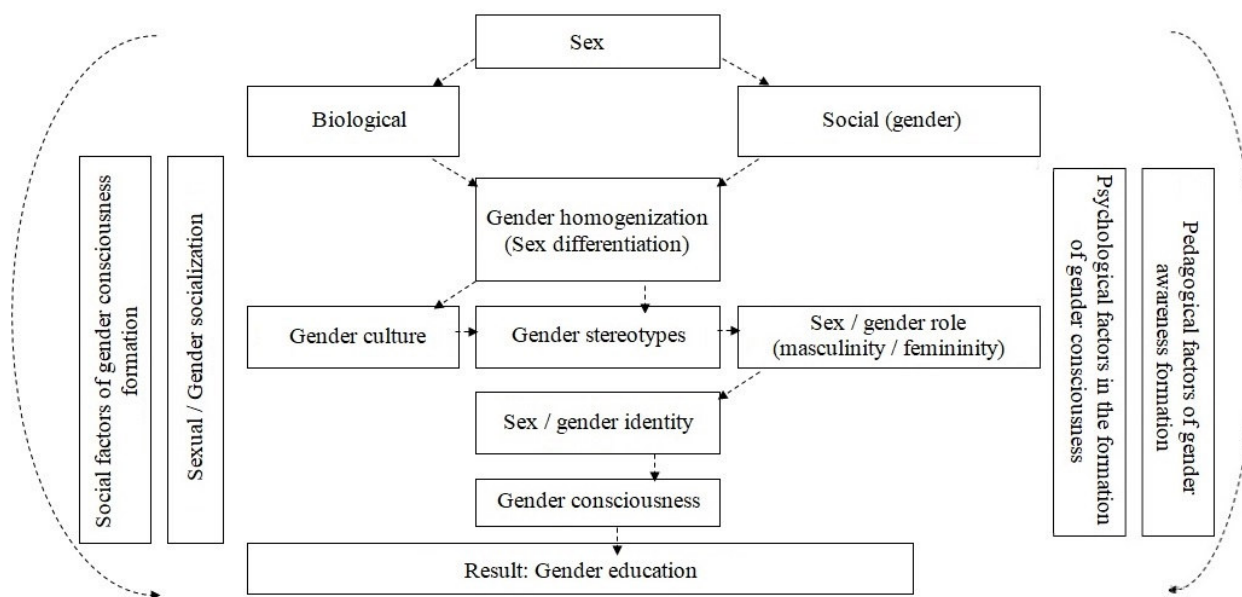


Figure 1. – Model of the formation of gender education

According to the given model, we determine that the formation of gender education takes place directly in the process of human life and goes through certain stages. Let's stop at each stage and briefly reveal our view on each of the phenomena of gender education that are formed at different stages of a child's development. We note in advance that our conclusions are based on the results of previous research on the chosen topic, and the components of gender education identified by us are mutually determined and interconnected. Also, in accordance with the elucidated dynamics of gender, the distribution of the formation of its main phenomena by stages is conditional and depends on the individual characteristics of the child and his social environment.

The first stage is an explanation of the difference between sex and gender.

Gender education of a person begins with giving children an idea of what gender is. In the scientific literature, it is described that it can have

two variants (biological and social). Biological sex is determined by physiological characteristics, such as genotype, hormonal status, anatomy, and others. Gender is a socially constructed identity that can change depending on social and cultural changes in society. The second option is also called gender. Gender social sex can have various elements (role in the family, professional interests, style of clothing, means of speech, hobbies, etc.). Accordingly, gender is a dynamic and contextual construct, and its formation depends on the interaction of various factors, such as culture, social context, upbringing and individual experience.

Realizing that sex and gender are two different concepts, together with students I understand that every person has the right to their own self-determination.

Understanding what gender is is a stage in the formation of gender education, breaking this decision to understand the difference between school belonging and social ideas about gender.

Gender formation is carried out through socialization, division of labor, the system of gender roles, the family, mass media; as well as by the person himself in accordance with his attitudes to the gender schemes set by society.

According to research by scientists, children with intellectual disabilities may have limited awareness of gender issues, including sex-role behavior, sexual activity, sexual orientation, and general awareness of these issues.

The second stage is sexual and gender socialization.

Sex and gender socialization begins in the family from the very birth of the child, and as the child grows up, it should improve and

deepen through interaction with other social institutions (friends, peers, mass media). This process takes place throughout a person's life, and according to the acquired knowledge, it can influence the formation or modification of a person's views, ideals and principles, which he accepted for himself as a norm. All this affects the child's behavior, because when socializing, he aligns his behavior with the norm or vice versa, acts contrary to the norm, or constructs his own norm.

In adolescence, the opinions of friends, peers, and mass media begin to play a major role in the process of gender socialization. More often, the assimilation of norms occurs at the subconscious level (Shydelko, 2008), because the child during this period wants to build an impression of himself as a confident and interesting personality. And in the pursuit of social approval, she may not think about whether the norms that society offers her are really acceptable for her, whether they will really reflect her essence. And in children with intellectual disabilities, at this stage of socialization, their potential (peculiarities, aptitudes, abilities, inclinations and positive qualities) is revealed, as well as the correction of consciousness, therefore it is extremely important to help them adequately perceive themselves and their capabilities, otherwise perceived social norms will simply be assimilated without analyzing their usefulness, appropriateness, relevance, etc.

That is, in adolescence, social factors play an important role in the formation of a child's gender consciousness. This is emphasized by a number of Ukrainian scientists (Sharonova, 1999; Tatyanchikova, 2011; Zharikova, 2011).

Among such factors, we pay attention to the most influential ones.

1. Family upbringing. The family has a great influence on the formation of gender consciousness, as it is the first social environment where a child learns gender stereotypes and roles.

2. Culture and traditions. Gender stereotypes and roles in the community are determined by the culture and traditions of a certain social, ethnic or national group. Yes, in some cultures, a woman may be limited in her abilities, and a man should be the main breadwinner of the family.

3. Religion. Religious views also influence the formation of gender consciousness: different religious beliefs may have different gender roles and stereotypes.

4. Mass media. Mass media, such as television, movies, magazines, etc., influence people's perceptions of gender roles and stereotypes.

5. Education. Education is an important factor in building gender awareness because it provides people with knowledge and skills that can influence their understanding of gender stereotypes and roles.

As we can see, the main factors of personality socialization are the elements of the social environment with which a person interacts. The influence of these factors, which comes from the family, school and other elements of the social organism, has an educational orientation and is designed to form collective reactions in individuals, adequate to the influence of the social environment. Through socialization, mutual understanding and communication of people is ensured. With the help of socialization, social ideals, values, and patterns of behavior are instilled (Sharonova, 1999).

High school students are already guided in their behavior by their own norms, which are a conglomerate of norms learned in the family, group norms acquired among peers, value norms that are broadcast through movies, computer games, the style of behavior of music stars, etc. They acquire and implement basic value guidelines and norms in the environment of their peers (Bogdanovska, 1999). During this period, any instructions regarding changes in the values and norms formed by students will be very difficult, because high school students have already thought about what is important for them, and have no desire to think about other norms, to radically change the ones they have.

The third stage is the process of identifying the child with members of his own sex.

This process is called sexual homogenization (sex differentiation). Usually, this stage begins around 18 to 24 months, when a child first understands whether they are a «boy» or a «girl». For most children, this has to do with recognizing the difference between their body and other people's bodies. And then identification continues in early childhood, when children learn to perceive the world through the prism of gender, namely: observing how different people behave, talk and interact with each other, and that this interaction differs depending on the gender of the people with whom they interact ; learn to determine the gender of people based on their external features, such as clothing, hairstyle, mannerisms and speech. This process of gender homogenization helps children to identify with their gender, to understand the difference between men and women, and to feel a sense of belonging to their gender and perceive other people according to their gender. This can help children understand



their roles in society and become more adaptable to the social environment.

In more detail, this process according to age limits is described as follows (Zharikova, 2011): at the age of about one and a half years, children begin to distinguish their gender, primary gender identity is formed, which is the most stable element of self-awareness at this stage of socialization. Already at the age of three, children know their gender and can distinguish the gender of the people around them, although they associate it with external, often accidental, signs. At the age of 4-5, children's interest in genitals and the mechanism of childbirth increases. In addition, by the age of five, a child can "see" himself in the shoes of others and assume their role, which is the most expressive role identification (such as with parents of the same sex).

The child most actively gets used to the roles, interests and values characteristic of his gender during the preschool age. Most children, according to researchers, finally realize the immutability of their gender at the age of 6-7. By this age, there is a significant diversity of activities, interests and behavior styles, and children choose different games and partners, which contributes to the awareness of gender differences. It is noted that by this age gender-role identity is formed to a certain extent, and the success of this process depends on the competence and authority of the father of the same sex, as well as on the emotional connection with the father of the opposite sex.

Therefore, sexual homogenization is an important element in the formation of gender education, but it is important to ensure that it does not turn into gender discrimination and does not limit the freedom and

individuality of each person. Therefore, it is important to emphasize that although people differ in gender and may have common characteristics according to it, gender does not define them, so each person can express themselves differently.

IV stage – accumulation of knowledge about gender culture and gender stereotypes.

Gender culture ensures the acquisition of knowledge, skills and values regarding norms of behavior, which are decisive in a certain society (culture). A child can acquire such knowledge in the process of sexual homogenization and socialization (through family, school, religion, mass media, cultural traditions) and through independent familiarization with thematic literature.

In the process of mastering gender culture, the child learns social norms, rules, values, and principles inherent in the society in which he lives. The child learns how it is customary for women and men to behave in the respective culture. By interacting with the world around them, the child learns the role of each gender in society, their responsibilities, rights and expectations.

Research in the field of cultural anthropology has proven that what is considered a characteristic of women in one society may be a characteristic of men in another, and these characteristics may also differ for different social strata, different generations, and depend on ethnic, religious, racial groups, etc.

Thus, gender roles are determined by socio-cultural norms and expectations, not natural sex. Gender role is considered as a system of expectations regarding behavior, and not as a role expected by nature

(Zhorova, 2018). Knowledge of gender culture can help students understand what actions and behaviors are discriminatory or offensive to others based on gender, and how to avoid such behaviors.

However, it is important to note that gender culture is dynamic and changes over time. Therefore, it is important that children not only learn traditional gender roles, but also be open to other options for interaction and perception of gender identity. This can be done through teaching tolerance, respect for different gender identities and understanding that each person is entitled to their own unique sense of self.

At the same time, learning gender culture, the child can also learn gender stereotypes. They, first of all, facilitate the understanding of relationships between people, and secondly, they are general ideas about how men and women should behave. Such stereotypes may include appearance, character, and role expectations for men and women (e.g., women are responsible for child care and housekeeping, while men work and provide for the family; women should be tender, touchy, and empathetic, and men - strong, decisive and fearless). Also, stereotypes can have positive or negative connotations, depending on the context.

Gender stereotypes can be positive when they contribute to the development of positive human qualities, harmonious relationships or ensure the maintenance of a healthy lifestyle. For example, if boys are brought up in an environment where they are taught to be brave and solve problems, it helps them to develop as strong individuals and ensure success in life.

Gender stereotypes can be negative when they limit a person's opportunities and support harmful stereotypes. For example, women may

be excluded from careers or receive fewer opportunities for career advancement because they are seen as less productive and unstable at work because of the potential responsibilities of motherhood.

Scientists emphasize that gender stereotypes do not necessarily have to be implemented, they are only generalized ideas about certain aspects of gender. A person should have his own conscious ideas about gender and make every effort to support the equality of the sexes in all spheres of life. It is important to maintain a balance between using stereotypes as a way of building positive qualities and avoiding limiting people's opportunities.

Stage V – accumulation of knowledge about gender roles.

In the process of mastering the components of gender education at the previous stages, sometimes the assimilation of stereotypical gender roles that surround the child occurs. Gender roles are formed on the basis of personal experience of interaction with others, analysis of observations of human behavior and features of interaction between others.

Society itself determines the content of the social role of women and men. It develops the individual's abilities in a certain direction, limiting their development by stereotypes that influence the choice of the field of activity, professional knowledge, etc. (Moiseyenko, 2002). Although gender roles are based on the performance of social functions, most researchers define them as the same constructs of «man» and «woman» that are fixed in gender stereotypes. Conversely, adherence to gender stereotypes or the strictness of society's requirements for their fulfillment determine the child's choice of gender role.

A child's accumulation of knowledge about gender roles is a process that occurs throughout childhood and adolescence. The individuality of the child (level of development and interests) is especially important. For example, a child may be more interested in traditional gender roles, such as those of mother and father, or in more unusual ones that are not associated with stereotypes. It is important that the child has the opportunity to express his interests and explore different gender roles without restrictions.

In adolescence, the socio-role repertoire of the child expands significantly. A teenager learns and reproduces models of social behavior, achieves a balance between dependence and independence. At this age, a personal system of value orientations is formed. All this and many other socio-psychological achievements of a teenager become the subject of reflection for the first time, contribute to the formation of social identity, the design of the «I-concept» (Strunnikova, 2006). Therefore, it is extremely important that the adults who surround the child provide him with information about different gender roles, attitudes towards them based on the principles of gender equality. This can be done through simple conversations, the use of various resources (books, videos, games), as well as your own positive example of behavior that demonstrates equality and respect for all people. For example, children can take on different roles in a role play or theater production to better understand different gender roles and stereotypes.

Gender roles are a social construct, not clearly defined traits that are present in each sex. And for the child to understand this, you can use

examples from different cultures and history where there were different variations of gender roles and sexual identities.

It is important to remember: the accumulation of knowledge about gender roles is a process that does not end in childhood, but continues throughout a person's life. At any age, a person can learn new things about gender roles and develop their outlook on them.

The VI stage is the formation of a person's gender identity.

During the learning of the previous stage, it is important that the child receives a positive example and support in the development of his identity and attitude to gender roles. In the earlier stages, children may experience doubts about their gender identity as they begin to realize that gender roles and the expectations associated with them can be restrictive and stereotypical. This pushes the child to search for his true gender identity. Judith Butler generally defines that gender is a process of identity construction (Butler, 1990).

Therefore, we understand gender identity as a person's inner conviction about his own gender, which is formed in the process of socialization at all the above-mentioned stages. This is the internal feeling of what gender a person feels he is (it can be different from the biological sex that a person receives at birth).

In accepting one's gender identity, a person goes through the following phases: exploration, acceptance, doubt, and change. A person's gender identity begins to form on the basis of various factors: cultural norms, social environment, stereotypes, personal experience, etc.; and also depends on biological, social, psychological, genetic and hormonal factors. Gender identity is expressed through interaction with the

environment. A person begins to use their gender identity to interact with others and fulfill gender roles that correspond to their sexuality. Over time, ideas about gender become fixed and become part of a person's identity.

According to Strunnikova (2006), the first two phases are characterized by passive acceptance of social roles and subordination to society, when the child is aware of the judgments of others and seeks to act in such a way as to earn their approval. On the basis of awareness of the general rules of social behavior, she begins to form her own ideas about good and evil. The last stages are characterized by the awareness of possible contradictions between different moral beliefs and the formation of one's own ethical system, which is based on universal moral principles.

It is believed that between the ages of 7 and 12-13, a child develops for himself a style of behavior that best meets his needs, and at the same time complies with general social norms, and in the period from 12 to 26 years he forms his own psychosexual orientations (Zharikova, 2011).

It is known that a child learns many things at an unconscious level, but even at that level significant individual differences are manifested. And in the process of conscious choice, a person's freedom increases: he accepts some norms of thinking and behavior, shows stability in relation to others, does not succumb to the pressure of social expectations. In this regard, O. S. Vasylieva and O. V. Zavhorodnia single out conformist and egocentric tendencies in the formation of personal values. Each of these tendencies is determined by the following indicators: a) conforming tendencies: orientation towards other people (unformed own position);

insufficient autonomy and assertiveness (ability to defend one's interests, achieve one's goals); b) egocentric tendencies: low empathy, self-centeredness, egocentric ignoring of other people's interests. As they note, an uncritical, conformist orientation to the norms and values of the social environment (in particular, rigid gender schemes) inhibits the development of the individual (Vasilyeva & Zavhorodnya, 2001).

Zakharova L.G. defines mature, or achieved, gender identity as the status of a person who, on the basis of independent decision and conclusions, has achieved a stable understanding of himself as a man or a woman, accepted himself completely through gender behavior that corresponds to his biological sex (Zakharova, 2004) .

The continuation of the view of Jacques Pujol is very appropriate in the formation of gender identity: «Equilibrium occurs only when a person correctly accepts the coexistence of male and female essence in himself and does not try to break himself, since their percentage ratio in each person is different» (Socio-Political Journal «Through the eyes of women», 2000).

Recently, more and more people are starting to talk about the diversity of gender identities and expressions. For example, in addition to traditional gender identities such as male or female, there are other gender identities such as non-binary or transgender. The sense of belonging to a certain gender identity is a personal choice for each person, and it is important to respect the diversity of gender identities and expressions.

Family, school and social environment have a significant influence on the formation of a child's identity. It is important that parents, teachers



and others support the child in his individual needs and choices, as well as help him understand the world and himself.

Since a person is in a constant process of development, a healthy identity is a constant work on oneself. In order for a child to form a healthy identity, it is necessary for him to understand his own needs and feelings, adhere to his values and live according to them, be open to new experiences and be ready for changes.

The VII stage is the formation of a person's gender consciousness.

Gender consciousness is formed during a person's life on the basis of all previously described stages, and is the final stage, which involves the existing competences of all previous stages: ideas about the role and importance of men and women in society, stereotypes about masculinity and femininity, gender values, perception of gender roles, gender behavioral strategies, etc.

A person with a formed gender consciousness is able to understand and accept different gender identities and show respect for the rights and freedoms of every person, regardless of gender. She realizes that gender is a socially constructed, not a biological category, and understands the importance of fighting gender discrimination and inequality.

Also, a person with a formed gender consciousness has the ability to self-critically look at their own stereotypes and beliefs regarding gender issues and is capable of self-education on these issues. She feels responsible for supporting gender equality and can be an active participant in various gender initiatives and events.

According to the model concluded by us, the result of the VII stage is the gender upbringing of the individual, which includes all the achievements of the formation of gender consciousness.

All described structural components and processes are interconnected and depend on social (considered in the description of the II stage), cultural (characterized in the IV stage), psychological and pedagogical influences (factors).

Psychological factors of gender consciousness include various aspects of a person's psyche that influence the formation of his gender identity and behavior. We single out the following among them.

1. Individual characteristics of the personality: temperament, character, lifestyle, level of self-awareness and self-knowledge, etc. These factors can influence a person's perception of their gender identity and role in society.

2. Socio-psychological processes: identification with significant others, social influence, interpretation of social situations, perception of social norms and values, etc. These factors influence the formation and establishment of gender identity and role in society.

3. Personality development: formation of certain qualities, such as independence, communication, empathy, self-confidence, etc. These qualities can influence the perception and implementation of gender roles.

4. Psychological and emotional experience of interaction with representatives of different sexes: with

relatives, friends, partners, work colleagues, etc. Interaction with other genders can influence the formation of perceptions and implementation of gender roles, as well as attitudes towards other genders.

5. Psychological climate in the family, school, work, etc.: the presence of stereotypes regarding the roles and behavior of men and women in a certain profession.

Pedagogical factors have a significant impact on the formation of gender awareness in children and youth. We consider the following to be the main pedagogical factors.

1. Organization of the educational process. It is important to include in educational materials about different histories, traditions, cultures, as well as to take into account the diversity of sexual and gender identities. Educational materials should be diverse and accessible, so that children can understand that all people are different, and this is the norm.

2. Educational process. Educators must be ready to carry out educational work aimed at forming equal relations between the sexes and reducing stereotypes regarding the roles of men and women in society. Education should contribute to the formation of gender awareness and the development of empathy.

3. Communication. Educators should demonstrate an example of equality in relations with children and youth, contribute to the creation of a society open to dialogue and the development of gender awareness. At the same time, it is important to take into account the individual needs and characteristics of each child or young person.

4. Creating a safe environment. It is necessary to exclude any form of discrimination and violence, as well as to support all participants in the educational process in cases of discrimination against them.

5. The use of various pedagogical technologies and methods aimed at the formation of gender equality and respect for different social roles and sexes.

6. Inclusion of topics of gender equality and issues of gender identity in the educational content.

7. Creation of conditions for the interaction of students of different genders, including at different stages of education and in various extracurricular activities.

8. Spreading among the teaching staff the ideas of understanding and maintaining gender equality and respect for different social roles and sexes.

9. Promoting students' self-determination of gender identity and supporting different choices related to gender roles.

10. Work with parents of students. It can be individual consultations, parent meetings, business games, etc. Working with parents can reduce the impact of stereotypes that are often found in families and support parents in their role as partners in the education and upbringing of children.

In the implementation of the model described in the article regarding children with intellectual disabilities, we will take into account the specifics of mastering the knowledge of schoolchildren with intellectual disabilities, which, according to Khokhlina, consists in the fact that in the process of teaching, the material is presented in an

elementary form, but relatively sufficient in depth and volume for practical orientation in social life (the logic of construction and presentation of which is from partial to general), because the knowledge of such schoolchildren is limited by the impossibility of deep penetration into the essence of phenomena (Khohlina, 1999).

**Conclusions.** Thus, the model of the formation of gender education of a person, and especially students with intellectual disabilities, is important for preparing the young generation for life in the modern world. This model involves a differentiated approach and the use of different methods and materials to achieve the goal, which will help each student develop at his own level and understand the importance of gender equality in our society.

Research perspectives include the development and implementation of a program for the formation of gender education for students with intellectual disabilities in accordance with the developed model and taking into account the selected category of research participants.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*.
2. Бендас, Т. В. (2013). Гендерна психологія. Л.: КАРО.
3. Берн, Ш. (2011) Гендерна психологія. К.: Прайм-ЄВРОЗНАК.
4. Богдановська, О.В. (1999) Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації. *Педагогіка і психологія*, 4, 98-104.
5. Вдовиченко, І. (2000) Визначення нових підходів до проблеми соціалізації осіб з інтелектуальними вадами. *Наукові записки: Зб. наук. статей НПУ ім. М.П. Драгоманова*, Ч.І, 23-27.

6. Градусова, Л. В. (2010) Виховання мужності у хлопчиків в грі. К., 135-147.

7. Захарова, Л.Г. (2004) Актуальні питання гендерного підходу до формування життєвих стратегій особистості. *Наукові праці: Педагогічні науки*, Т. 36, Вип. 23, 112-115.

8. Жорова, В.М. (2018) Дослідження та поняття «гендеру». О. В. Мельничук (Ред.), *Вісник студентського наукового товариства* (Вип. 18, 171-174). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.

9. Моїсеєнко, О.М. (2002) Гендерна просвіта як шлях подолання патріархальних стереотипів. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія. Серія: Педагогічна наука*. Миколаїв, Випуск 2(3), 69-73.

10. Струннікова, Д. (2006) Етнічна соціалізація підлітка: теоретичний аспект. *Наук. зап.: Психологія і педагогіка*, Вип. 7, 346-355.

11. Шиделко, А.В. (2008) Вплив оточуючого середовища на формування негативних стереотипів статевої поведінки у підлітків. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб.наук. праць* (Вип. 18 (22), 134-141). Харків: НТУ «ХП».

12. Криворотько, А.О. (2023) Основні поняття гендерного виховання. *Вісник Української асоціації корекційних педагогів «Корекційна педагогіка»*, Вип. 1, С.27-29. Режим доступу: [http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner\\_material&id=15771](http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15771)

13. Гатяничикова, І.В. (2011) Психолого-педагогічне вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами в межах спеціального навчального закладу. *Вісник луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 23 (234), 108-113.

14. Шаронова, Н. (1999) Гендерные аспекты социализации личности. *Вчені записки Харківського гуманітарного інституту «Народна українська академія»*, 241-251.

15. Жарікова І.О. (2011) Вплив сім'ї на формування статево рольової ідентичності розумово відсталого дитини. *Вісник луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 23 (234), 158-164.

16. Суспільно-політичний журнал «Очіма жінок» (2000) / Засновник і видавець – Громадська організація «Жінки в засобах масової інформації». Серія КВ № 2718. Київ, 2.

17. Васильєва, О.С., & Завгородня, О.В. (2001) Відмінності особистісних цінностей: гендерний аспект. *Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.*, 2, 81-91.

18. Мельник, Т. М. (2005) Гендер у світовій і національній думці. *Науковий світ*, 12, 2–4.

## REFERENCES

1. Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*.
2. Bendas, T. V. (2013). *Gender psychology*. L.: CARO [in Ukrainian]
3. Bern, Sh. (2011) *Gender psychology*. K.: Prime-EUROZNAK [in Ukrainian]
4. Bohdanovska, O.V. (1999) Learning social norms as a component of school socialization. *Pedagogy and psychology*, 4, 98-104 [in Ukrainian].
5. Vdovychenko, I. (2000) Determination of new approaches to the problem of socialization of persons with intellectual disabilities. *Scientific notes: Collection of science articles of the NPU named after M.P. Drahomanova*, Ch. I, 23-27 [in Ukrainian].
6. Hradusova, L. V. (2010) Education of courage in boys in the game. K., 135-147 [in Ukrainian].
7. Zakharova, L.H. (2004) Current issues of the gender approach to the formation of personal life strategies. *Scientific works: Pedagogical sciences*, Volume 36, Issue 23, 112-115 [in Ukrainian].

8. Zhorova, V.M. (2018) Research and the concept of "gender". O. V. Melnychuk (Ed.), *Bulletin of the Student Scientific Society* (Vol. 18, 171-174). Nizhin: NSU named after M. Gogol [in Ukrainian].

9. Moiseienko, O.M. (2002) Gender education as a way to overcome patriarchal stereotypes. *Scientific works of Mykolaiv State Humanitarian University named after Peter's Tomb of the "Kyiv-Mohyla Academy" complex. Series: Pedagogical Sciences. Mykolaiv*, Vol. 2(3), 69-73 [in Ukrainian].

10. Strunnikova, D. (2006) Ethnic socialization of a teenager: theoretical aspect. *Science issue: Psychology and pedagogy*, Vol. 7, 346-355 [in Ukrainian].

11. Shydelko, A.V. (2008) The influence of the surrounding environment on the formation of negative stereotypes of sexual behavior in adolescents. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite: collection of sciences. works* (Issue 18 (22), 134-141). Kharkiv: NTU "KhPI" [in Ukrainian].

12. Kryvorotko, A.O. (2023) Basic concepts of gender education. *Bulletin of the Ukrainian Association of Correctional Teachers "Correctional Pedagogy"*, Vol. 1, 27-29. Access mode: [http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner\\_material&id=15771](http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15771) [in Ukrainian].

13. Tatiachykova, I.V. (2011) Psychological and pedagogical study of the features of socialization of students with intellectual disabilities within the limits of a special educational institution. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 23 (234), 108-113 [in Ukrainian].

14. Sharonova, N. (1999) Gender aspects of personality socialization. *Scientific notes of the Kharkiv Humanitarian Institute "People's Ukrainian Academy"*, 241-251 [in Ukrainian].

15. Zharikova I.O. (2011) The influence of the family on the formation of the gender role identity of a mentally retarded child. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 23 (234), 158-164 [in Ukrainian].



16. Socio-political magazine "Women's Eyes" (2000) / Founder and publisher - Public organization "Women in mass media". Series KV No. 2718. Kyiv, 2 [in Ukrainian].

17. Vasyliieva, O.S., & Zavhorodnia, O.V. (2001) Differences in personal values: gender aspect. *Philosophy. Psychology. Pedagogy: Coll. of science pr.*, 2, 81-91 [in Ukrainian].

18. Melnyk, T. M. (2005) Gender in world and national thought. *Scientific World*, 12, 2-4 [in Ukrainian].

### **УДК 81'221.2:81'26 (477):373.5**

**Світлана Кульбіда,**

доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу навчання жестової

мови

[svk5554@gmail.com](mailto:svk5554@gmail.com)

Web of Science Researcher ID P-9547-2016

<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

**Ольга Біланова,**

вчитель жестової мови

[olgabilanova75@gmail.com](mailto:olgabilanova75@gmail.com)

**Лаура Іващенко,**

вчитель жестової мови

[drive-shares-dm-noreply@google.com](mailto:drive-shares-dm-noreply@google.com)

**Svitlana Kulbida,**

Dr. Sc., Prof. research officer of Sign Language Training,

[svk5554@gmail.com](mailto:svk5554@gmail.com)

Web of Science ResearcherID P-9547-2016

<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

**Olga Bilanova**

Sign Language teacher

[olgabilanova75@gmail.com](mailto:olgabilanova75@gmail.com)

**Laura Ivaschenko**

Sign Language teacher

[drive-shares-dm-noreply@google.com](mailto:drive-shares-dm-noreply@google.com)

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33.

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and  
Psychology, National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
Municipal institution "Kryvy Rig Special School "Suzir'ya"  
Hmelnyts'ky special general education school #33

## **«УКРАЇНСЬКА ЖЕСТОВА МОВА» - УПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ У 5-6 КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

### **UKRAINIAN SIGN LANGUAGE – IMPLEMENTATION OF THE NEW STATE STANDARD IN THE 5TH-6TH FORMS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

**Анотація.** Жестова двомовна освіта має важливе значення як для мовного розвитку учнів з порушеннями слуху, задоволення їхніх базових комунікативних потреб, опанування ключових компетентностей з предмету «УЖМ». Дослідження сфокусовано на розробленні і впровадженні модельних програм з УЖМ у 2022-2023 навчальному році, що є закономірним явищем з урахуванням сучасних законодавчих освітянських змін – впровадження Державного стандарту. Мовознавча галузь української жестової мови утримує можливість свого узаконеного місця в освітньому процесі загальноосвітніх спеціальних шкіл в адаптаційний період з формуванням жестомовних комунікативних компетентностей мовної особистості глухого і зі зниженим слухом учнів.

**Методи:** загальний опис розроблення курсу, мети, змістових компетентнісних ліній, парадигм вивчення УЖМ для двох категорій учнів, особливостей вивчення навчального матеріалу; лінгводидактичне проектування, порівняльний аналіз досвіду створення мовних програм з вивчення жестової мови, характеристика траєкторії вивчення й опанування змістових компетентнісних ліній, візуально-технічна фіксація й оброблення прикладів-зразків жестового мовлення – «банків мовної ідентичності» носіїв мови.

**Результати дослідження** свідчать про досвід реалізації проєкту “Модельна навчальна програма «УЖМ» різних рівнів здобувачів освіти з порушеннями слуху», виконаної в межах планової теми «Теоретико-методичні засади забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху» (0121U108686) відділу навчання жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України у 2021-2023 років. У розроблених програмах в ураховано потреби глухих і зі зниженим слухом учнів, загальні аспекти лінгводидактичного проєктування, основи міждисциплінарної взаємодії при вивченні УЖМ, розкрито особливості структури, змістового наповнення. У контексті специфіки, узгодженості, відповідності загальним принципам навчання, положенням НУШ розглянуто навчання, орієнтоване на результат і процес, набуття експліцитних/імпліцитних знань, навчання через вправляння комунікативних завдань. Запропоновано приклади-зразки жестового мовлення – “банків мовної ідентичності” – соціокультурних навчальних пропозицій, представлення власної мовно-культурної ідентичності.

**Ключові слова:** українська жестова мова, модельна програма, парадигма, перша мова, друга мова, українська мова, глухі учні, учні зі зниженим слухом, мовна особистість.

**Abstract.** Sign language bilingual education is important both for the language development of students with hearing impairments, fulfilling their basic communicative needs, and mastering key competencies in the subject "USL". The research is focused on the development and implementation of USL model programs in the 2022-2023 academic year, which is a natural phenomenon taking into account modern legislative educational changes. Thanks to the implementation of the State Standard - the direction of educational reform, the linguistic branch of Ukrainian sign language retains the opportunity to have its legitimate place in the educational process of general education special schools..., because lingual competences make it possible to form a number of sign language communicative competences of the

language personality of a deaf and hard of hearing student during the adaptation period.

Methods: a general description of the development of the course, its purpose, content lines of competence, paradigms of studying USL for two categories of students, peculiarities of studying educational material; comparative analysis of foreign experience in creating language programs for learning sign language, clarifying the specifics of application (first language, second language), etc.; characterization of the trajectory of learning and mastering content competence lines, visual and technical fixation and processing of examples-samples of gestural speech - "linguistic identity banks" of native speakers. The results of the research testify to the experience of implementing the project "USL model educational program" of different levels of education seekers with hearing impairments", carried out within the framework of the planned topic "Theoretical and methodological principles of ensuring communicative accessibility of the educational environment for persons with hearing impairments" (0121U108686) of the Department of Sign Language Education of the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko of the National Academy of Sciences of Ukraine in 2021-2023.

The proposed program was developed taking into account the problems of analyzing the needs of deaf and hard-of-hearing students, general aspects of lygvo-didactic design and taking into account the basis of interdisciplinary interaction in the study of USL. The peculiarities of the construction of programs (structure), content are revealed in the context of specificity, consistency, compliance with the general principles of education, the provisions of the New Ukrainian School, etc. The approaches are considered as a dichotomy of opposite views on SL education, which the authors define in different opposite terms. Examples of sign language are offered, representing the creation of "linguistic identity banks".

**Keywords:** Ukrainian sign language, model program, paradigm, first language, second language, Ukrainian language, deaf students, hard of hearing students, language personality.

**Актуальність дослідження.** Перед новим навчальним роком вже традиційно щорічно проводяться Серпневі наради для педагогічних працівників закладів освіти. В умовах воєнного стану не виключенням став і серпень 2022 року, який насичений різноманітними заходами Серпневих нарад від НАПН, Інституту педагогіки НАПН України, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, обласних ППРО та ін. Провідною ідеєю цих заходів стає впровадження Державного стандарту середньої освіти на основі нових освітніх і модельних програм з предметів різноманітних галузей. Не виключенням у цьому процесі є звернення уваги і на вивчення «Української жестової мови» у 5–6 класах в контексті реалізації політики мовних прав глухих і зі зниженим слухом осіб в Україні, як здійснення ефективної освітньої політики. Адже Україна, як ніколи, чітко вбачає свій розвиток у межах інтеграції у Європейську спільноту, орієнтуючись на основні європейські цілі (науковий і технологічний прогрес, свобода, безпека без внутрішніх кордонів, мир, рівний доступ до якісної освіти будь-якого рівня) та цінності (права людини, врахування потреб, толерантність, справедливість, солідарність та ін.) Ці цінності та благополуччя громадян з інвалідністю Європейського Союзу є невід’ємною частиною європейського способу життя, і сьогодні Україна намагається бути повноправним учасником процесу Євроінтеграції.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Навчальні програми для жестових мов як першої мови ( $M_1$ ), так і другої мови ( $M_2$ ) розроблені і доступні для використання в освіті глухих з метою реалізації жестової двомовної політики, педагогіки та практики

(Swanwick, 2010) для різних жестових мов у різних країнах світу: Сполучені Штати – американська ЖМ (Knoors, H. & Marschark, M., 2012; Lange, C. M., Lane-Outlaw, S., Lange, W. E. & Sherwood, D. L., 2013; Tang, G., Lam, S. & Yiu K, C., 2014 та ін.), Бразилія – бразильська ЖМ (De Quadros, R. M., 2012), Італія – італійська ЖМ (Geraci, C., 2012); Нідерланди – нідерландська ЖМ (Schermer, T. (2012), Швеція – шведська ЖМ (Mahshie, S. N., 1995; Rydberg, E., Gellerstedt, L. C. & Danermark, B., 2009) та ін. [1]

Swanwick, R., Dammeyer, J., Hendar, O., Kristoffersen, A. E., Salter, J. & Simonsen, E., 2014, відмічають зміну практики жестової двомовної освіти у північній Європі (Норвегії, Швеції, Данії і Сполучене Королівство), які мають наслідки для навчання і професійної освіти [2]. Зміна контексту базується на ключових положеннях жестової (знакової) двомовної освіти і за визначенням групи однодумців під керівництвом американського вченого Marschark et al., 2014 зосереджено навколо чотирьох основних цілей:

- по-перше, сприяти засвоєнню та вивченню першої мови шляхом надання доступної першої мови;
- по-друге, використовувати доступну, візуальну мову як спосіб розблокувати навчальну програму для глухих учнів;
- по-третє, покращити навички в письмова та розмовна мова;
- по-четверте, розвивати соціальні, емоційні та позитивні у глухих учнів самобутності та покращення своїх навчальних досягнень [3].

Жестова двомовна освіта має важливе значення як для мовного розвитку учнів з порушеннями слуху, так і для загальних досягнень

цих учнів (Cummins, 2000; 2005). Розвиток двох жестової і словесної мов передбачає глибше і гнучкіше розуміння цих мов. Добре розвинена мова лінгвальної меншини розглядається, як полегшення навчання, а мова більшості чуючого суспільства підтримує загальні досягнення учнів у школі (Blackledge & Creese, 2010; Cummins, 2001; 2005; García, 2009; Hornberger and Link, 2012 та ін.).

Додамо, що впродовж більше 30 останніх років удосконалені навчальні програми ЖМ<sub>2</sub> розроблялися в різних країнах, таких як США (наприклад, Baker-Shenk & Cokely, 1980, Smith, Lentz, & Mikos, 1988), Німеччина (Beecken, Keller, Prillwitz, & Zienert, 2007), Великобританія (Lyth, 2009; May & Wells, 2010). На думку R. Thoryk, 2010, маємо сучасні емпіричні дослідження з педагогіки жестової мови за моделями та теоріями оволодіння другою мовою (SLA), і жодне дослідження не порівнювало ефективність різних навчальних програм [4]. Досить часто вчителі жестової мови (за результатами дослідження D. Quinto-Pozos, 2011) самостійно розробляють методи навчання на основі практичного досвіду (носія мови, користувача мови та члена спільноти глухих). Причиною цього є відсутність будь-якої формальної підготовки з викладання жестової мови, оскільки переважна більшість вчителів (викладачів) жестової мови не завершили академічну підготовку з викладання національної жестової мови. [5].

Варто відмітити, що у деяких країнах ця ситуація починає змінюватися, але переважна більшість навчальних програм жестової мови (як першої, так і другої мови) в різних країнах традиційно базуються на існуючих дослідженнях і теоріях викладання та

вивчення звукових/звукових мов (а значить і використання калькованого жестового мовлення – КЖМ), деякі з яких є більш сучасними у використанні мовної підтримки (природного мовлення – візуально-рухової основи), ніж інші. Наприклад, за інформацією Swanwick, R., & Gregory, S. (2007) ірландська ЖМ, як предмет вивчення від початкової до середньої освіти допомагає зменшити негативне ставлення до ЖМ і збільшити його сприйняття серед викладачів та чуючих учнів [6]. На основі вивчення досвіду опанування ірландської ЖМ<sub>2</sub> розкрито особливості (доступ до навчальної програми через розмовну мову може супроводжуватися зосередженим жестовим знаком надійної мовної підтримки (для базових, контекстних, міжпредметних знань)). А «підписана підтримувана англійська (ППА - SSE) - використання знаків, що відповідає граматичній структурі англійської мови може відігравати ключову роль з точки зору підтримки викладання англійською та вивчення термінології. Втім, при вивченні жестової мови – М<sub>1</sub> основною формою викладання навчальної програми є природна мова, її активне використання дозволяє опанувати ЖМ природно і доступно. Інший приклад, оперативні керівні положення в галузі базової спеціальної освіти відповідно до проєкта «Базової освіти» закладено у програми при вивченні бразильської ЖМ [7]:

- мова це дія, що виникає в соціальному контексті,
- мова це безперервний процес спільної мовної практики, взаємодії та творчої пізнавальної комунікації у набутті досвіду.

Вже з середини дев'яностих років ХХ століття вивчення мови (Becker, 1995, 2001) передбачало більше, ніж опанування одиниць і



граматичної системи. Це означало, що учні при опануванні навчальної програми успішно можуть стати частиною культурно-історичної практики: *«учні при вивченні мови розвивають не тільки свої способи продукувати форми мовлення, а усвідомлювати своє буття, використовувати завдяки знанням мовні дії»* [8. С.67].

За висновками García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G., 2017, кожна з розроблених програм опанування ЖМ стосується набуття мовної практики в актах мовлення, які є невіддільними від суспільного (соціального, історичного, середовищного) контексту, у якому це відбувається [9]. Учні, що вивчають ЖМ, розглядаються, як соціально-комунікативні суб'єкти, що рухаються вздовж різноманітних соціально сконструйованих прикладів мови, різноманітних конструкцій стосунків між їхнім повсякденним мовленням і шкільним мовленням. Процес вивчення мови пов'язаний з уже наявним мовним (мовленнєвим) досвідом, як основою для опанування мовної практики – власного унікального репертуару ресурсів, що дає їм змогу осягнути свій світ за допомогою мови (мов). Навчальні засоби кожної програми надають учням розширені можливості для мовного розвитку та змісту навчання, учні таким чином мають змогу долучатися до академічного вмісту за допомогою програмних ресурсів, водночас набуваючи нові [9. с.13].

Такі тези підтверджуються і на прикладі (Русакович І.К., 2018, 2019) запровадженої програми з білоруської ЖМ (1 год. на тиждень) у 2019 році. БЖМ активно вивчається і використовується у корекційному компоненті «Розвиток жестового мовлення» освітньої

діяльності спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, і як сходинка в оволодінні словесним мовленням, і як один з варіантів оптимізації цього процесу» [10].

В Україні розробкою програм з вивчення УЖМ для різних вікових категорій учнів з порушеннями слуху займалися в різні роки сурдопедагоги (Є. Грищенко, В. Стьопкін, 2004; Н. Адамюк, 2009; О. Дробот, 2010; А. Садова, Д. Федорченко, І. Мужайло, 2017). Кожна з них, на думку Н.Іванюшевої, С. Кульбіди, 2013, має свої характерні особливості, переваги і специфіку викладання. Але об'єднує їх досить чітка і аргументована позиція у положеннях:

- доступність мови опанування з точки зору врахування прав глухих людей;

- вивчення УЖМ, як мови глухої спільноти, не лише не перешкоджає і не затримує розвиток української, а й сприяє розумінню і якісному співставленню мовних одиниць у двох мовах як у глухих учнів, так і учнів зі зниженим слухом, тобто є якісним ресурсом;

- закладення основи жестового двомовного (білінгвального) навчання для дітей глухих та дітей зі зниженим слухом [11].

Багато хто з вітчизняних прихильників одномовного «усного навчання» (Л. Борщевська, А. Гольдберг, О. Круглик, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін.) мав застороги щодо вивчення ЖМ, мотивуючи тим, що дозвіл учням говорити мовою меншини означає менше використання мови більшості, а отже, і менше практики щодо використання словесної мови (усного мовлення). Сучасні дослідники (О. Бурлака, Г. Воробель, І. Кобель І., Кульбіда С.,

Cummins, 2001, 2005; Гарсія, 2009, Канді, 2013 та ін.), і педагоги (О. Біланова, Є. Грищенко, С. Дяків, Л. Іващенко, І. Кітманова, М. Курзіна, Л. Луценко, В. Муць, Л. Нестеренко, О. Романовська, В. Стюпкін, Д. Федорченко та ін.) звітують про протилежне: вивчаючи мову меншини глухої спільноти учні не мають жодних перешкод і затримці розвитку мови більшості. Навпаки, жестове двомовне навчання підтримує розвиток мови більшості. Відмова від використання мови меншини означає, що учні можуть використовувати (розвивати) лише обмежену частину своїх ресурсів, знижувати інформаційну доступність розуміння змісту програмового матеріалу уроків [11].

Напрацювання сучасного методологічного сурдопедагогічного контексту дозволили розташувати УЖМ в українській системі освіти як позитивну і якісну зміну у поглядах українських науковців, прискорила переміщення предмету, як мову українських глухих з урахуванням соціокультурного контексту і потреб і викликів сьогодення здобувачів з порушеннями слуху у спеціальних загальноосвітніх закладах освіти України.

**Мета.** Охарактеризувати особливості нових модельних програм «УЖМ» для 5-6 класів у спеціальних закладах загальної середньої освіти для глухих і зі зниженим слухом осіб при впровадженні Державного стандарту базової середньої освіти з 2022-2023 навчального року.

**Методи дослідження.** Загальний опис розроблення курсу, мети, змістових компетентнісних ліній, парадигм вивчення УЖМ для двох категорій учнів, особливостей вивчення навчального матеріалу;

лінгводидактичне проектування, порівняльний аналіз досвіду створення мовних програм з вивчення жестової мови, характеристика траєкторії вивчення й опанування змістових компетентнісних ліній, візуально-технічна фіксація й оброблення прикладів-зразків жестового мовлення – «банків мовної ідентичності» носіїв мови.

Опис і характеристика структурних компонентів навчальної програми з виділенням характерних особливостей.

**Виклад основного матеріалу з результатами дослідження.** Розроблення модельних програм «Українська жестова мова для 5-6 класів (далі – програми) [12, 13] інваріантної частини базового навчального плану для глухих дітей (2 год.), зі зниженим слухом (1 год.), є складовою:

- а) реалізації положень неперервності мовної освіти [14,15],
- б) Державного стандарту середньої загальної освіти, 2020 [16],
- в) ключових напрямів НУШ, компетентнісних засад переходу від початкової до базової середньої освіти, зокрема адаптаційного циклу (5–6 кл.) [17].

*Мета програм* полягає у виробленні в учнів з ПС на основі змістових компетентнісних ліній умінь і навичок вільно, комунікативно, виправдано користуватися засобами УЖМ – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності; у формуванні уявлень про культури надбання і традицій глухих українців у спільноті Українського товариства глухих. Також у програмі чітко окреслено взаємопов'язані завдання.

Вивчення УЖМ – динамічний процес з точки зору накопичення лінгвістичних знань і мови, як середовища для міжособистісного спілкування і зростання учня – мовної особистості учня.

Виступаючи у ролі двох програм викладання УЖМ для учнів двох категорій, *модельний курс «УЖМ»* подібно до документів такого типу, відображає цільові установки та змістову основу навчання, орієнтоване на результат (product-based approach), навчання, орієнтоване на процес (process-based approach),

- логіку його побудови і обґрунтування змістових компетентнісних напрямів (ліній),

- доцільність вибору технологій навчання та рівнів сформованості жестомовної комунікативної компетентності (ЖКК), починаючи з елементарного  $A_1$ , середнього  $A_2$  та наступних [18].

У програмах представлено і розкрито чотири (комунікативна, мовна, мовленнєва, соціокультурна) *змістові компетентнісні лінії*. Кожна з представлених ліній є важливим напрямом (має свою мету, завдання), а в комплексі є «своєрідним концентрично-спіральним механізмом забезпечення, розширення, поглиблення і набуття не епізодичного, а систематичного компетентнісного досвіду мовної особистості здобувача освіти з порушеннями слуху» [19]: глухого учня у парадигмі  $УЖМ_1-УМ_2$ , учня зі зниженим слухом у парадигмі  $УМ_1-УЖМ_2$ .

*Парадигма  $УЖМ_1-УМ_2$*  має такі характерні змістові компетентнісні лінії:

- *мовна* – знання про: УЖМ і УМ, як знакові комунікативні, інформаційні мовні системи, подібність, відмінність (порівняння, співставлення, аналіз, класифікація, визначення та ін.);

- *мовленнєва* – володіння рецептивними, продуктивними (пасивними) навичками природного, калькованого жестового мовлення, словесного (дактильного, писемного) мовлення;

- *комунікативна* – володіння навичками монологічного, діалогічного мовлення, розвиток здатності застосовувати природне, кальковане жестове мовлення, словесне (дактильне, писемне) словесне мовлення, як засіб спілкування, відповідно з урахуванням теми (мети, завдань, ситуації, намірів і особливостей учасників комунікації);

- *соціокультурна* – від ознайомлення до володіння:

а) знаннями про культурні, етичні правила, норми, особливості, традиції глухої спільноти і чуючої спільноти, застосування знань під час спілкування з урахуванням соціокультурних умов комунікації;

б) володіння вмінням усвідомленого переходу (переключення) між УЖМ і МЖМ, УЖМ і УМ, МЖМ і УМ під час спілкування.

Змістові компетентнісні лінії: комунікативна, мовна, мовленнєва, соціокультурна наскрізно пронизує перекладна.

Окрім зазначеного, вивчення навчального матеріалу кожної з програм вибудовується з урахуванням міжпредметних зв'язків. Це сприятиме поглибленому розумінню жестомовних явищ, розширенню світогляду школярів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших навчальних предметів. Після опанування програми у школярів мають бути сформовані ключові

компетентності, базові знання з будови жесту, кінетики, семантики, морфології, синтаксису, міжнародної жестової мови на прикладі Американської жестової мови (АЖМ).

Варто зазначити, що у програмах не передбачено поділ годин на вивчення тієї чи іншої теми. Вчитель жестової мови на власний розсуд розподіляє час, беручи до уваги загальну кількість годин, відведену на вивчення предмету «Українська жестова мова» впродовж року, не порушуючи змісту навчального предмета.

Учні, які отримують кожен наступну сходинку (семестр, клас) з вивчення УЖМ, занурюються в мову та культуру спільноти глухих України. Завдяки вивченню УЖМ у 5-6 класах учні готуються до переходу на наступний цикл старшої школи, де поглиблюватимуть предметні компетентності опанування першої, другої мов, мовленнєвих форм, комунікативного дискурсу монологічного і діалогічного мовлення, розвитку можливостей мовної особистості. Отримання вищого рівня опанування УЖМ забезпечуватиме міцну основу базових мовних навичок і культурних знань, які дозволять учням досягти кожен своїх навчальних цілей. Вони мають можливість розвивати сприйнятливі експресивні, рецептивні навички, а також культурну обізнаність, необхідну для участі у комунікативній діяльності глухих. Учні можуть спілкуватися з громадою через місцеві (спортивні, мистецькі, літературні, громадські) заходи.

Наша місія полягає в тому, щоб надати і глухим, і зі зниженим слухом п'ятикласникам, шестикласникам багатокультурний досвід вивчення української жестової мови, який максимальним чином

мовного занурення розширить їхнє уявлення про два світи (світ чуючих і світ глухих), дозволить знайти своє місце у цих світах. Ми віримо, що вивчення української жестової мови забезпечує комунікативні навички на належному рівні та зв'язок із спільнотою глухих України та культурою глухих, поглиблює культурну обізнаність, емпатію, а також мотивує до усвідомленого навчання, що є необхідним для доступно-інформаційного, пізнавального зростання кожного учня, як мовної особистості.

Наш досвід засвідчує, що жести мови є стимулом для швидкого розвитку когнітивних і соціальних здібностей неушкодженими каналами сприймання інформації в періоді раннього дитинства, що є надзвичайно важливим для уникнення мовної депривації [20-23]. Крім того, жести мови полегшують дитині оволодіння словесною мовою як письмово, так і усно. Тому теми комунікативно-змістової лінії «Індивідуальне мовлення» та «Тексти за типами мовлення» є частиною системи опанування мовленнєвих понять та набуття практичних умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (сприймання, читання, переказування, письмо). Мовленнєва змістова компетентнісна лінія представляє теми «Кінетика. Будова жести», які системно передбачають вивчення не лише всіх структурних особливостей простої ЖО (конфігурація, локалізація, характер та напрямок руху, немануальний компонент), а надавати характеристику та нотацію жести. Знання мовно-мовленнєвої змістової компетентнісної лінії є основою для формування правильного уявлення про побудову жестових одиниць в УЖМ в усій сукупності її виявлень,



забезпечують оволодіння побудови жестових одиниць за *активними і доцільними стратегіями* вивчення матеріалу:

«Побудуй за одним компонентом жестової одиниці»,

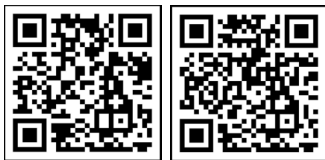
«Використай одну (дві) основи»,

«Застосуй потрібну конфігурацію» та ін.

Основа теми «Семантика» залучить учнів у світ багатючих можливостей семантичного значення жестових одиниць і дозволить зрозуміти, усвідомити і розширити мовний простір від однозначності до багатозначності, навчить розподіляти групи жестових одиниць за значенням:

- антожести,

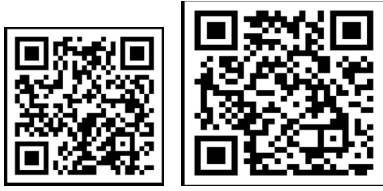
- синожести (СМУТОК, ЖУРБА, ХВИЛЮВАННЯ; КРІПАК, ПАНЩИНА, РАБСТВО; та ін.),



- оможести (УМІТИ-ЗНАТИ; МОЛОДИЙ\*-ЗЕЛЕНИЙ\*; КРАЇНА-ДЕРЖАВА, ВІДДІЛ-РОЗДІЛ та ін.),



- старожести-новожести (МИКОЛАЇВ, КРИВИЙ РІГ та ін.),



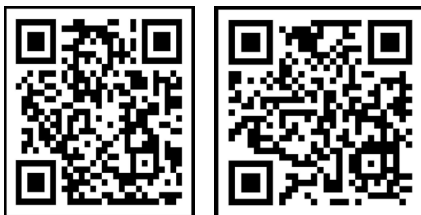
- діалектні жести (САЛО, КОВБАСА, ШОКОЛАД, та ін.) тощо.

Викладання тем розділу «Семантика» дозволить учням не лише усвідомити роль жестосполучень у творенні стверджувальних розповідних (питальних, спонукальних) речень, а й, по перше, усвідомити різницю між застосуванням калькованого жестового мовлення і природного мовлення у комунікативній діяльності відповідно до контексту вивчення матеріалу, по друге, набути вмінь записувати приклади висловлювань, по третє, зчитувати, розуміти, й правильно застосовувати форми мовлення:

а) *Вірний друг* - ДРУГ ВІРНИЙ.



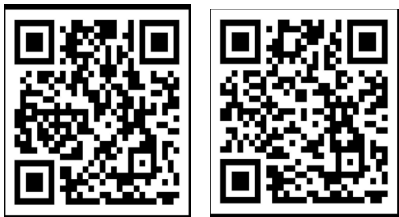
б) *Вірний друг в біді не залишить* - ДРУГ ВІРНИЙ У БІДА ЗАЛИШИТИ НЕ.



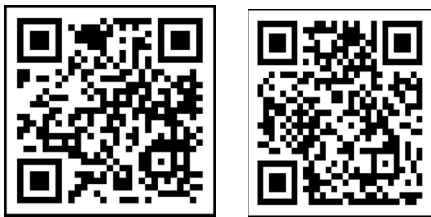
в) МИКОЛАЇВ МІСТО-ГЕРОЙ!



г) СТЕПАН МАЙСТЕР (АС) КОМП'ЮТЕР. *Степан досконало володіє комп'ютером.*



д) ЛЕСЯ УКРАЇНКА ВІРШ+ПИСАТИ ЛЮДИНА. *Леся Українка – українська поетеса.*



У системі практичних завдань і вправ програм посідають різнопланові комунікативні конструктивні, перекладні, тестові та творчі вправи, пов'язані з розвитком логічного мислення, мовлення, а також робота щодо відновлення деформованого тексту, редагування, виправлення допущених мовленнєвих недоліків і семантичних помилок, переклад зі словесної на жестову. Під час формування завдань до вправ вчителю бажано надати проблемного характеру, спрямувати на розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів з порушеннями слуху.

Організація навчання має будуватися на засадах «педагогіки партнерства», в основі якій є спілкування, взаємодія та співпраця між вчителем, учнем/ученицею та батьками.

Основними перевагами, на наш погляд, розроблених програм є побудова надійних навичок прийому інформації, сприяння синхронізації сприйняття і тренування мовлення, посилення активного використання жестових одиниць (ЖО) у різних моделях і формах мовлення, інтерпретація тематичних контекстів (інтерактивна комунікативна діяльність) з урахуванням соціокультурних чинників, в тому числі і використання жестівників УЖМ [24-25]. Якщо звернути увагу на специфіку викладання, то кожен вчитель має змогу розвивати обізнаність і чутливість до унікальних мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних потреб учнів різних категорій у якості мовних особистостей, з одного боку, і власних професійно-компетентнісних, з іншого. Місія вчителя УЖМ полягає в тому, щоб допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі комунікативної взаємодії.

**Висновки.** Таким чином, у модельних програмах маємо навчальний курс дисципліни з усіма його складовими:

– структура предмету, що є основою для його розробки навчальних програм спеціальних загальноосвітніх закладів, і враховують досягнення предметних галузях «Лінгводидактика сурдопедагогічного напрямку», «Жестове мовознавство», в межах яких формується сучасна модель вивчення УЖМ, що поєднує

прийоми, технології, стратегії, а також очікувані результати – жестомовні комунікативні компетентності, способи їх досягнення;

– описовий огляд пояснювальної записки для формування загального уявлення про побудову курсу навчання та логіку його розгортання

- деталізований тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, заснований на погодженій тематиці міжпредметних зв'язків.

Модельні програми вивчення УЖМ розроблені, щоб допомогти учням застосовувати мовні і мовленнєві навички, продовжувати розвивати їх для особистого збагачення. Ці програми можуть доповнити попередній рівень ЖЖК наступними дієвими компетентностями як першої, так і другої мови, виявити спільне і відмінне на рівні усвідомлення і використання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 147-158. <http://doi.org/10.1080/13670050903474069> (in England).

2. Swanwick, R., Dammeyer, J., Hendar, O., Kristoffersen, A. E., Salter, J. & Simonsen, E. (2014). Shifting contexts and practices in sign bilingual education in Northern Europe: Implications for professional development and training. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York/Oxford: Oxford University Press, 292–312. (in England).

3. Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University Press. (in England).

4. Thoryk, R. (2010). A Call for Improvement: The Need for Research-Based Materials in American Sign Language Education. *Sign Language Studies*, v.11. n.1 p.100-120. (in the USA).

5. Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing adult learners. - *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011 - [cambridge.org](http://cambridge.org) (in the USA).

6. Swanwick, R., & Gregory, S. (2007). *Sign bilingual education: Policy and practice*. Douglas McLean. (in the USA).

7. Cepexo, X. (2017). *Queixas escolares: um estudo sobre o encaminhamento de crianças ao Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (SASE) (Dissertação de Mestrado)*. Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, Chapecó (SC). Recuperado de: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000f6/0000f68d.pdf> (in Brazil)

8. Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd edition) Clevedon: Multilingual Matters. (in the USA).

9. García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon. (in the USA).

10. Русакович И. (2020). Лингвистический анализ белорусского жестового языка в контексте совершенствования образовательной политики и системы. Актуальні питання корекційної освіти. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.213-229 <https://aqce.com.ua/download/publications/629/594.pdf> /. (in Ukrainian)

11. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць. В. 4. Ч.4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С.25-33. (in Ukrainian)

12. Біланова О. А., Іващенко Л.Д. (2022). Модельна програма «Українська жестова мова» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями слуху (для глухих осіб). Вилучено з <https://imzo.gov.ua> (in Ukrainian)

13. Біланова О. А., Іващенко Л.Д. (2022). Модельна програма «Українська жестова мова» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху (для осіб зі зниженим слухом). Вилучено з <https://imzo.gov.ua> (in Ukrainian)
14. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17> (in Ukrainian)
15. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses*, 3, 131-142. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13> (in Ukrainian)
16. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМ України № 898 від 30 вересня 2020 р. (in Ukrainian)
17. Нова українська школа. Л. Гриневич, В. Бринза, О. Ляшенко та ін. Основи стандарту освіти. Львів: Нова українська школа, 2016. (in Ukrainian)
18. Кульбіда С. В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 1/77, 15-29. (in Ukrainian)
19. Кульбіда С.В., Щуцька О.І. (2019). Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (12 березня 2019 року, м. Київ) Інтерсервіс, м. Київ, Україна. С. 25-28. (in Ukrainian)
20. Біланова, О. (2021). З досвіду роботи вчителя жестової мови. Збірник наукових праць ЛОГОС. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.39> (in Ukrainian)
21. Біланова О. (2021). Роль і значення жестової мови у набутті компетентнісного досвіду дітей з порушеннями слуху. *ГРААЛЬ НАУКИ*, (2-3). <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.093> (in Ukrainian)

22. Івашенко Л.Д. (2022). Шляхи ефективного навчання для дітей з порушенням слуху під час воєнного стану у рефлексії вчителя жестової мови. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного стану): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках Фестивалю тижня науки (м. Кривий Ріг, 20 травня 2022 року). Київ: Симоненко О.І. С. 37-40. (in Ukrainian)

23. Кульбіда С.В., Біланова О., Іващенко Л.Д. (2022). Модельні програми з «Української жестової мови» у 2022-2023 навчальному році. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни: Матеріали науково-практичних серпневих зустрічей 30 серпня 2022 року. С.22-29. (in Ukrainian)

24. Українська жестова мова. Жестівник : навчальний посібник. С. Кульбіда, І. Чепчина, Н. Адамюк, Н. Іванюшева. Київ: [Педагогічна думка], 2012. 206 с. (in Ukrainian)

25. Українська жестова мова. Режим доступу <https://www.spreadthesign.com/ua> (in Sweden).

## REFERENCES

1. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 147-158. <http://doi.org/10.1080/13670050903474069> (in English).

2. Swanwick, R., Dammeyer, J., Hendar, O., Kristoffersen, A. E., Salter, J. & Simonsen, E. (2014). Shifting contexts and practices in sign bilingual education in Northern Europe: Implications for professional development and training. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York/Oxford: Oxford University Press, 292–312. (in English).

3. Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University Press. (in English).



4. Thoryk, R. (2010). A Call for Improvement: The Need for Research-Based Materials in American Sign Language Education. *Sign Language Studies*, v.11. n.1 p.100-120. (in English).

5. Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing adult learners. - *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011 - cambridge.org (in the USA).

6. Swanwick, R., & Gregory, S. (2007). *Sign bilingual education: Policy and practice*. Douglas McLean. (in English).

7. Cepexo, X. (2017). *Queixas escolares: um estudo sobre o encaminhamento de crianças ao Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (SASE) (Dissertação de Mestrado)*. Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, Chapecó (SC). Recuperado de: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000f6/0000f68d.pdf> (in Brazil)

8. Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd edition) Clevedon: Multilingual Matters. (in English).

9. García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon. (in English).

10. Rusakovych Y. (2020). *Lynhvystycheskyi analiz belorusskoho zhestovoho yazyka v kontekste sovershenstvovaniya obrazovatelnoi polytyky y systemy* [Linguistic analysis of the Belarusian sign language in the context of improving the educational policy and system]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.213-229 <https://aqce.com.ua/download/publications/629/594.pdf>. (in Ukrainian).

11. Ivaniusheva N.V., Kulbida S.V. (2013). *Osoblyvosti zastosuvannia dvomovnykh prohram yak instrument zberezhennia movy linhvistychnoi menshyny* [Peculiarities of the use of bilingual programs as a tool for preserving the language of a linguistic minority]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy : zb. nauk. prats. V. 4. Ch.4*. Kirovohrad, Imeks-LTD, 2013. S.25-33. (in Ukrainian).

12. Bilanova O. A., Ivashchenko L.D. (2022). Modelna prohrama «Ukrainska zhestova mova» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z porushenniamy slukhu (dlia hlukhykh osib) [Model program "Ukrainian sign language" for grades 5-6 of special institutions of general secondary education for children with hearing impairments (for deaf people)]. Vylucheno z <https://imzo.gov.ua> (in Ukrainian).

13. Bilanova O. A., Ivashchenko L.D. (2022). Modelna prohrama «Ukrainska zhestova mova» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy slukhu (dlia osib zi znyzhenym slukhom) [Model program "Ukrainian Sign Language" for grades 5-6 of special institutions of general secondary education for children with hearing impairments (for people with reduced hearing)]. Vylucheno z <https://imzo.gov.ua> (in Ukrainian)

14. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. Education: Modern Discourses, 2, 141-152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17> (in English)

15. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. Education: Modern Discourses, 3, 131-142. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13> (in English )

16. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. Postanova KM Ukrainy № 898 vid 30 veresnia 2020 r. (in Ukrainian)

17. Nova ukrainska shkola. L. Hrynevych, V. Brynza, O. Liashenko ta in. Osnovy standartu osvity [New Ukrainian school]. Lviv: Nova ukrainska shkola, 2016. (in Ukrainian)

18. Kulbida S. V. (2016). Formuvannia zhestomovnoi komunikativnoi kompetentsii – vid rozuminnia do zastosuvannia [Formation of sign language communicative competence - from understanding to application]. Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia, 1/77, 15-29. (in Ukrainian)

19. Kulbida S.V., Shchutska O.I. (2019). Movna osobystist uchnia z osoblyvymy osvithnymy potrebamy u konteksti osobystisnoho pidkhdodu [Linguistic personality of a student with special educational needs in the context of a personal approach]. Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Psykhologohopedahohichni stratehii bezbariernoho osvithnoho seredovyshecha dlia ditei z porushenniamy zoru» (12 bereznia 2019 roku, m. Kyiv) Interservis, m. Kyiv, Ukraina. S. 25-28. (in Ukrainian)

20. Bilanova, O. (2021). Z dosvidu roboty vchytelia zhestovoi movy [From the experience of a sign language teacher]. Zbirnyk naukovykh prats ΛΟΗΟΣ. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.39> (in Ukrainian)

21. Bilanova O. (2021). Rol i znachennia zhestovoi movy u nabutti kompetentnisnoho dosvidu ditei z porushenniamy slukhu [The role and significance of sign language in the acquisition of competence experience of children with hearing impairment]. HRAAL NAUKY, (2-3). <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.093> (in Ukrainian)

22. Ivashenko L.D. (2022). Shliakhy efektyvnoho navchannia dlia ditei z porushenniam slukhu pid chas voiennoho stanu u refleksii vchytelia zhestovoi movy [Ways of effective learning for children with hearing impairment during martial law in the reflection of a sign language teacher]. Dosvid dystantsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy slukhu (orhanizatsiino-resursne zabezpechennia v umovakh voiennoho stanu): *zbirka tez Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru v ramkakh Festyvaliu tyzhnia nauky* (m. Kryvyi Rih, 20 travnia 2022 roku). Kyiv: Symonenko O.I. S. 37-40. (in Ukrainian)

23. Kulbida S.V., Bilanova O., Ivashchenko L.D. (2022). Modelni prohramy z «Ukrainskoi zhestovoi movy» u 2022-2023 navchalnomu rotsi [Model programs from "Ukrainian Sign Language" in the 2022-2023 academic year]. Psykhologohopedahohichna pidtrymka ditei z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v umovakh viiny: Materialy naukovo-praktychnykh serpnevnykh zustrichei 30 serpnia 2022 roku. S.22-29. (in Ukrainian)

24. Ukrainska zhestova mova [Ukrainian sign language]. Zhestivnyk : navchalnyi posibnyk. S. Kulbida, I. Shepchyna, N. Adamiuk, N. Ivaniusheva. Kyiv: [Pedahohichna dumka], 2012. 206 s. (in Ukrainian)

25. Ukrainska zhestova mova [Ukrainian sign language]. Rezhym dostupu <https://www.spreadthesign.com/ua> (in Sweden)

**УДК 37.013:376**

**Віталій Литовченко**

аспірант

E-mail: [realvitalylytovchenko@ukr.net](mailto:realvitalylytovchenko@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-1869-6168>

**Vitalii Lytovchenko**

postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна  
вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National  
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА РОБОТИ ФАХІВЦІВ  
МЕДИЧНОЇ СФЕРИ З ПАЦІЄНТАМИ З ПОРУШЕННЯМ  
СЛУХУ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ**

**THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF THE WORK  
OF MEDICAL SPECIALISTS WITH PATIENTS WITH HEARING**

## IMPAIRMENT: HISTORICAL ASPECTS AND RECOMMENDATIONS

*Анотація.* Сьогодні здатність ефективно взаємодіяти з пацієнтами розглядається як важлива компетентність у сучасній медицині; комунікативні навички лікаря позитивно впливають на результативність втручання, формують довіру, допомагають уникнути помилок. Водночас, на часі соціальний запит на психологічну підтримку, зокрема пацієнтів, що мають особливі потреби щодо додаткових пристосувань. Актуальність проблеми зумовлює *мету статті*: на основі теоретичного аналізу презентувати історичні аспекти психологічної складової медичної допомоги, зокрема проблеми налагодження взаємодії лікаря та пацієнта, окреслити рекомендації для фахівців медичної сфери у роботі з пацієнтами з порушеннями слуху. Основними *методами дослідження* визначено: теоретичний аналіз літературних джерел; узагальнення практичного досвіду автора; аналіз даних щодо проблеми дослідження презентованих за допомогою чат-боту ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer). На виконання окреслених *завдань дослідження*: представлено періодизацію історії психології, розглянуто дотичні до теми підходи та концепції; доведено важливість врахування психологічного стану пацієнта, встановлення ефективної взаємодії лікаря та пацієнта, формування професійної комунікації майбутніх медиків; в межах постнекласичного типу наукової раціональності проаналізовано дані щодо проблеми формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери за допомогою сучасної технології – чат-боту ChatGPT (2022), що акумулює результати наукових досліджень. За результатами узагальнення визначено рекомендації для фахівців медичної сфери з покращення комунікації з особами з порушеннями слуху (використання жестової мови, врахування психологічних особливостей та індивідуальних потреб, специфіки слухового сприймання при використанні слухових апаратів, кохлеарних імплантів тощо).

**Ключові слова:** історія психології, медична психологія, спеціальна психологія, взаємодія лікаря та пацієнта, чат-бот зі штучним інтелектом ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer).

**Abstract.** Today, the ability to effectively interact with patients is seen as an important competency in modern medicine; the doctor's communication skills have a positive effect on the effectiveness of the intervention, build trust, and help avoid mistakes. At the same time, there is a timely social request for psychological support, in particular for patients with special needs regarding additional devices. The relevance of the problem determines the purpose of the article: based on theoretical analysis, to present the historical aspects of the psychological component of medical care, in particular, the problems of establishing interaction between the doctor and the patient, to outline recommendations for medical professionals in working with patients with hearing impairment. The main research methods are defined as: theoretical analysis of literary sources; generalization of the author's practical experience; data analysis regarding the research problem presented using the ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) chat bot. To fulfill the outlined tasks of the research: the periodization of the history of psychology is presented, approaches and concepts related to the topic are considered; the importance of taking into account the psychological state of the patient, establishing effective interaction between the doctor and the patient, and the formation of professional communication of future doctors has been proven; within the framework of the post-non-classical type of scientific rationality, the data on the problem of the formation of the communicative competence of specialists in the medical field with the help of modern technology - ChatGPT (2022) chat bot, which accumulates the results of scientific research, was analyzed. Based on the results of the generalization, recommendations were determined for medical specialists to improve communication with persons with hearing impairments (use of sign language, consideration of psychological features and individual needs, specifics of auditory perception when using hearing aids, cochlear implants, etc.).

**Keywords:** history of psychology, medical psychology, special psychology, doctor-patient interaction, chat bot with artificial intelligence ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer).

**Вступ.** Проблема становлення і розвитку психологічної науки, інтеграції психології та медичних дисциплін, зокрема щодо відносин «лікар – пацієнт», безбар'єрного доступу до медичних послуг для осіб з особливими потребами вимагає детального вивчення з метою аналізу наявного досвіду, застосування найбільш ефективних форм і методів у сучасній практиці. Актуальність проблеми обумовлено також наявністю значного соціального запиту на психологічну допомогу, особливо в умовах викликів сьогодення.

У контексті дослідження актуальними є праці філософів, психологів, в яких піднімалися психологічні проблеми, дотичні до теми дослідження; цінними також є архівні матеріали, твори художньої літератури. Основою ж виникнення та розвитку психологічних знань виступає суспільна практика – медицина, освіта, юридична практика, матеріальне виробництво тощо (Гриньова, 2012).

Український дослідник, автор чотиритомника з історії психології, академік НАПН України В. Роменець, який розробив «концепцію вчинку» і в процесі викладацької діяльності ознайомлював студентів з основними етапами становлення світової психологічної думки (Матяш, Тертична & Прудка, 2022), представляє історію наукової психології у зв'язку з історією культури. Вчений зазначає, що: «історія психології – дисципліна, яку

можна повноцінно розкрити у взаємозв'язку з історією культури в цілому на основі проблеми людини: її пізнавальної й практичної діяльності» (Гриньова, 2012).

Серед основних питань, які вивчає історія психології, професор О. Яцина (2023) виділяє наступні: методологія історії психології з її двома полюсами – сцієнтизмом (абсолютизація ролі науки) і антисцієнтизмом, критеріями поділу теоретичного й емпіричного; розуміння і пояснення людської психіки, аналіз гуманістичного й «обезлюдненого» начал, механіцизму (антидіалектичний напрям, що зводить складні закономірності розвитку до найпростіших законів механіки) та операціоналізму (система послідовних дій, підпорядкованих меті); сучасний стан психологічної науки з її проблемами теорії і методології; зіставлення досліджень різноманітних шкіл і напрямів; історія розділів психологічного знання – когнітивної психології, клінічної психології, політичної психології, ін.; хроніка наукового життя, внесок учених у розвиток психологічної науки.

**Мета статті:** на основі теоретичного аналізу презентувати історичні аспекти психологічної складової медичної допомоги, зокрема проблеми налагодження взаємодії лікаря та пацієнта, окреслити рекомендації для фахівців медичної сфери у роботі з пацієнтами з порушеннями слуху.

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

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури щодо історії психологічної складової медичної допомоги, зокрема проблеми налагодження взаємодії (комунікації) лікаря та пацієнта.



2. В межах постнекласичного типу наукової раціональності проаналізувати дані щодо проблеми дослідження – формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери за допомогою технології ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer).

3. Визначити рекомендації для фахівців медичної сфери з покращення комунікації з особами з порушеннями слуху із врахуванням соціокультурних пріоритетів.

Основними **методами дослідження** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar, Medline та ін.; узагальнення практичного досвіду автора, знань, отриманих під час навчання в аспірантурі Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; аналіз даних щодо проблеми дослідження презентованих за допомогою чат-боту ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологія має багатовікову історію – перші наукові уявлення виникли в VII ст. до н.е., відтак постає питання про визначення періодів становлення науки «психологія». У межах дослідження вважаємо за доцільне послуговуватися періодизаціями, які сьогодні використовують стосовно *історії психології*. Періоди розвитку історії психології:

I. *Донауковий* (до VII-VI ст. до н.е.).

II. *Філософський* (VI-V ст. до н.е. – XVIII ст. – початок XIX ст.) – психологія була частиною філософії. Даний період складається з таких підперіодів:

– антична психологія (VI-V ст. до н.е. – V ст. н.е.): перші уявлення про душу виникли в період ранньої класики (VI-V ст. до н.е.) у філософії Фалеса, Анаксимандра, Анаксімена, Геракліта та ін.;

– епоха Середньовіччя (V-XIV ст.): зародки психології знаходяться у межах релігійних вчень, поглядів;

– арабська психологія (VIII-XII ст.): арабські вчені наполягали на тому, що дослідження психіки має базуватися не лише на вивченні філософських концепцій, а й на результатах медичних наук;

– Епоха Відродження (XIV-XVI ст.): вперше психологія згадується як наука про свідомість, складається гуманістична концепція (провідна проблема – здібності);

– Новий час (XVI-XVII ст.): у цей період відбулося уточнення предмету психології – свідомість, її функції та зміст (панівна теорія – механістичний детермінізм, за якого всі процеси пояснюються з позиції механіки).

III. *Науковий період* – розпочався з праці Вундта «Експеримент» (1860-1874), психологія виділилася у самостійну науку (Гриньова, 2012).

У контексті проблеми дослідження актуальними є визначені Т. Марцинковською *етапи розвитку психології*, в основу яких покладено зміни щодо предмету й методів наукових пошуків: *що і як* вивчала психологія (табл. 1) (Предмет, завдання та методологічні

основи історії психології: оглядові лекції з «Історії психології», 2016).

Таблиця 1

**Етапи розвитку психології (за Т. Марцинковською)**

<b>Етап і його часові межі</b>	<b>Предмет психології</b>		<b>Методи дослідження психіки</b>
1. <i>Донауковий</i> , до VII-VI ст. до н.е.	душа		немає
2. <i>Філософський</i> , VII-VI ст. до н.е. – кінець XVIII – початок XIX ст.	Антична психологія	душа	спеціальних методів немає, використовуються <i>методи інших наук</i>
	Середньовіччя	душа	поява власне психологічного методу – <i>інтроспекції</i>
	Відродження і Нового часу	свідомість	<i>інтроспекція</i> і частково <i>логіка</i> – методи індукції, дедукції, аналізу тощо
3. <i>Асоціативна психологія</i> , кінець XVIII –	свідомість		інтроспекція, логіка, початок використання

середина XIX ст.		методів природничих наук, зокрема <i>методу спроб і помилок</i>
4. <i>Експериментальна психологія</i> , середина XIX – початок XX ст.	елементи психіки, яка ототожнюється головним чином із <i>свідомістю</i> , їхні зв'язки і закони	експериментальний метод; інтроспекція; аналіз результатів творчої діяльності; поява перших <i>тестів</i>
5. <i>Методологічна криза</i> і поділ психології на окремі школи, 30-ті роки XX ст.	поява <i>кількох предметів психології</i> (елементи психіки, функції психіки, глибинні структури психіки, поведінка, вищі психічні функції та ін.)	поява <i>нових психологічних методів</i> (психоаналіз і проєктивні методи, метод формування зв'язку між стимулом і реакцією, інструментальний метод та ін.)
6. Подальший розвиток психологічних шкіл, 60-ті роки	поява <i>нових напрямів</i> , для яких предмет психології пов'язується із	поява опитувальників, <i>нових експериментальних</i>

XX ст.	<i>внутрішньою сутністю особистості (гуманістична, екзистенціальна психологія), пізнавальними процесами, розвитком інтелекту й етапів переробки інформації (генетична та когнітивна психологія)</i>	х методів вивчення інтелекту, у тому числі й штучного інтелекту
7. Сучасна психологія, 60-ті роки – кінець XX ст.	розвиток предмета психології в рамках окремих психологічних шкіл. Тенденція до інтеграції та діалогу між школами	удосконалювання методів експериментального дослідження психіки, розвиток якісних методів

Водночас академік В. Роменець зазначає, що поділ історії психології на «донауковий» і «науковий» етапи є умовним («людина спостерігає за собою від моменту самоусвідомлення й відображає свої спостереження в образах народного світогляду, міфах, релігійних уявленнях, художніх творах, мистецтві, теоретичних системах») (М'ясоїд & Шатирко, 2016; М'ясоїд, 2021).

Український вчений, професор В. Панок (2011) визначив періоди становлення практичної психології в Україні (в межах 6-7

періодів за Т. Марцинковською): виникнення і бурхливий розвиток (кінець XIX ст. – 30-ті роки XX ст.); період паузи (30-ті – 80-ті роки XX ст.); відродження, повернення до природної логіки розвитку (кінець XX ст. – по цей час).

У межах дослідження історії психології, зокрема історичних аспектів психологічної складової медичної допомоги, доцільно розглянути *підходи, класичні теорії та концепції*:

– класичний біхевіоризм (від англ. behavior – поведінка) Д. Уотсона (1913): прихильники такого підходу стверджували, що психологія повинна вивчати поведінку як систему реакцій організму на зовнішні та внутрішні стимули. Аналіз формування поведінки здійснюється через схему «S-R» (стимул – реакція), актуальними є спостереження за природним становленням поведінки, емоцій, понять, мовлення, а також дослідження етапів формування внутрішнього мовлення (мислення та мовлення мають однакову природу). У центрі уваги процеси розвитку основних знань, вмінь, переживань людини та можливість впливу на їх зміст;

– необіхевіоризм (30-ті роки XX ст.) включає окремі напрями: когнітивний біхевіоризм Е. Толмена (1932) – вчені акцентують на таких аспектах, як вивчення діяльності системи «організм-середовище», формування цілісного підходу до проблеми поведінки, яка завжди має мету, впровадження внутрішньої змінної, що опосередковує зв'язок «S-R» (організм), застосування поняття «когнітивна карта» та «латентне навчання»; теорія К. Халла (1943) – вихідні пункти за такої теорії: формування гіпотетико-дедуктивного підходу до вивчення поведінки, аналіз чинників, що впливають на

характер зв'язку «S-R», введення поняття первинного та вторинного підкріплення й закону редуції напруження, розгляд можливості моделювання умовно-рефлекторної діяльності; оперантний біхевіоризм Б. Скінера (1953) – системний підхід до розуміння поведінки, розроблення методів цілеспрямованого навчання, керування та корекції поведінки, вивчення оперантної поведінки, впровадження закону оперантного навчання, програмованого навчання (мовлення розглядається як форма поведінки, що також підпорядковується певним законам);

– нео-необіхевіоризм (60-ті роки ХХ ст.) представлено у теорії соціального навчання Д. Міда та А. Бандури – у цьому контексті важливими є наступні положення: дослідження соціальних взаємодій, що лежать в основі розвитку «Я», впровадження поняття ролі та системи ролей як основи особистості, розкриття ролі гри та очікувань у становленні «Я», дослідження соціального навчання, вивчення механізмів формування соціальної поведінки та наслідування, а також засобів корекції поведінки, уведення поняття «непрямого підкріплення», дослідження самоефективності, що впливає на регуляцію поведінки (Грисенко, 2008).

У ХІХ-ХХ століттях сформувалися окремі галузі психології. У межах нашого дослідження актуальними, насамперед, є характеристики медичної та спеціальної психології.

Медична психологія – галузь загальної психології, що передбачає застосування знань психологічних закономірностей в медичній практиці: діагностиці, лікуванні та профілактиці захворювань. Слід зазначити, що медична психологія може

розглядатися не лише як самостійний розділ медицини, але й застосовується з іншими медичними дисциплінами: соціальна медицина, гігієна, медична екологія, епідеміологія та ін. Крім вивчення психіки людини, яка хворіє, до основних розділів медичної психології відноситься дослідження закономірностей спілкування та взаємодії пацієнтів і медичних працівників, а також вивчення психологічних засобів впливу на пацієнтів в цілях профілактики і лікування захворювань (Спіріна, 2022).

Розглядаючи вплив психологічного стану людини на результат лікування, сирійський лікар Сарджа свого часу говорив пацієнту: «Дивись, нас троє: я, ти і хвороба. Якщо ти будеш на моїй стороні, нам удвох буде легше перемогти її». Необхідно зазначити, що медичні школи Персії випускали лікарів за трьома профілями «зцілителів святістю», «зцілителів законом» і «зцілителем ножем», зокрема найбільш високою підготовкою вирізнялися фахівці першої групи (їх обов'язком було лікування у широкому сенсі й «тонке, мудре, розумне використання у роботі вищих душевних якостей лікаря», тих засобів, які сьогодні називають психотерапією в медичній практиці). Після відкриття в 1518 р. Лінарком у Лондоні Королівського коледжу і початку курсу лекцій з медицини в Оксфордському і Кембріджському університетах Англії значно змінюються уявлення про ефективне лікування. Такі вчені, як Локк і Сіденгам у своїх працях неодноразово звертаються до систематизації якостей, необхідних студенту-медику, зокрема Сіденгам цілеспрямовано акцентує на «ролі психіки в розвитку хвороби». На початку ХІХ ст. значно зростає авторитет Французької



медичної школи, представники якої – Морель, Маньян, Шарко, Бернгейм, Жане, Бабінський – не лише підтверджували роль психологічного стану щодо перебігу лікування, але й проводили відповідні дослідження. Отже, з тих часів формуються відповідні вимоги до професійної компетентності лікаря, специфіки стосунків лікаря і пацієнта, стандартів налагодження взаємодії у процесі медичного втручання (Вітенка & Чабана, 2003).

За оцінками фахівців, медична (клінічна) психологія в Україні увійшла в широкий комплекс сучасних наук про психічне здоров'я, сфера її впливу та інтересів постійно розширюється, що обумовлено актуальністю проблеми психічного здоров'я для сучасного суспільства й, водночас, наявністю соціального запиту на психологічну допомогу. Клінічна психологія розглядається в якості не тільки прикладної, а й фундаментальної науки. Визначаючи провідну роль інтеграційних тенденцій і активне використання знань «споріднених» дисциплін в сучасних наукових дослідженнях, представники лікарської спільноти підкреслюють вплив, який чиниться психологією на розвиток теорії і практики різних медичних дисциплін (Khrol & Potapenko, 2021).

Українські вчені визначають, що предметом вивчення медичної психології є: особистість пацієнта в широкому сенсі (різноманітні і глибокі зміни в психічній діяльності осіб з психічними розладами докладно вивчаються спеціальною наукою – психіатрією), медичний працівник, взаємини пацієнта і медичних працівників на різних етапах їхньої взаємодії. При цьому суміжні проблеми розглядаються у межах основної мети – надання

максимально ефективної допомоги пацієнтові (Вітенка & Чабана, 2003; Ждан, Скрипніков, Животовська, et al., 2014; Блейхер & Крук, 1986).

Зважаючи на актуальність забезпечення оптимальної системи психологічних позитивних впливів, урахування всіх обставин, що сприяють якісному обслуговуванню пацієнта, медична психологія має сприяти не лише покращенню взаємодії з пацієнтом, швидшому і найбільш повному одужанню, але й попередженню захворюваності, охороні здоров'я, вихованню гармонійності особистості та суспільства в цілому (Блейхер & Крук, 1986).

За спрямованістю психологічних досліджень (на виявлення загальних закономірностей або на особливості перебігу хвороби конкретної людини/групи людей) можна виділити загальну і спеціальну медичну психологію. Загальна медична психологія вивчає основні закономірності психології пацієнта; психологію родичів та близьких пацієнта; психологію медичних працівників стосовно один одного (Вітенка & Чабана, 2003; Ждан, Скрипніков, Животовська, et al., 2014).

Спеціальна медична психологія вивчає специфіку станів конкретних пацієнтів/груп пацієнтів, а саме: особливості психічних процесів у людей із психічними розладами; психічний стан пацієнтів на етапах підготовки, виконання хірургічного втручання та в післяопераційний період; особливості психології пацієнтів через різні захворювання (серцево-судинні, інфекційні, онкологічні, гінекологічні тощо); психологія осіб з порушеннями органів і систем (слуху, зору тощо); особливості станів людей при проведенні

трудової, військової і судової експертизи; психічний стан осіб, хворих на алкоголізм і наркоманію; психотерапію (Вітенка & Чабана, 2003; Ждан, Скрипніков, Животовська, et al., 2014).

Щодо другого напрямку, то виникнення *спеціальної психології* (від грецьк. – особливий, своєрідний) як самостійної галузі психологічної науки й практики дослідники відносять до 60-х років ХХ століття. У той час спеціальну психологію було внесено до переліку наукових спеціальностей закладів вищої освіти (розділ «Психологія»). Проте, це було лише формальне визнання, адже вже багато десятиліть до того тривало становлення цієї галузі психології, яка об'єднала численні наукові досягнення та практичний досвід щодо вивчення феноменології, механізмів і умов психічного розвитку людини під впливом різних груп патогенних чинників, а також закономірностей перебігу компенсаторних і корекційних процесів. Протягом певного часу спеціальна психологія була лише складовою частиною («пазлом») спеціальної педагогіки (дефектології) (Історія розвитку спеціальної психології; Кобильченко, 2016).

Спеціальна психологія початково сприймалася як прикладна дисципліна, що створює методичне забезпечення ефективного вирішення завдань корекційного педагогічного процесу, зокрема методи психологічної діагностики, що визначають особливості психічного розвитку дитини, потреби в особливих умовах (обхідних шляхах) навчання (Пахомова, 2015; Навчальні матеріали для студентів і школярів України. Історичний огляд розвитку

спеціальної психології, сучасний стан та пріоритетні напрямки, 2016-2022).

Історично першими виникли такі напрями спеціальної психології як психологія осіб з порушенням зору (тифлопсихологія), з порушеннями слуху (сурдопсихологія), психологія осіб з особливостями інтелектуального розвитку. За майже столітню історію спеціальна психологія значно «розширила межі» своїх наукових пошуків і практичного застосування. Так, на часі психологічні дослідження особливостей розвитку дітей із особливими потребами, що зумовлені розладами аутичного спектру (РАС), комбінованими порушеннями, специфікою розвитку емоційно-вольової сфери тощо, а також щодо попередження виникнення порушень розвитку у дітей раннього віку (раннє втручання), специфіки психологічного супроводу дорослих (Пахомова, 2015; Навчальні матеріали для студентів і школярів України. Історичний огляд розвитку спеціальної психології, сучасний стан та пріоритетні напрямки, 2016-2022).

Теоретичним підґрунтям дослідження є розуміння предмету сурдопсихології як закономірностей і специфічних особливостей психічного розвитку дітей з особливими потребами, зумовленими порушеннями слуху. У галузі сурдопсихології українськими вченими проводилися широкі дослідження з питань розвитку мовлення, психічних процесів (мислення, пам'яті, сприймання, уваги тощо), особливостей навчальної діяльності та соціалізації дітей різного віку (Литовченко, 2020).

Український вчений, професор В. Кобильченко (2016) зазначає, що шляхам історичного розвитку спеціальної психології притаманне переплетення двох постійно взаємодіючих між собою еволюційних рядів – системи спеціальної освіти й самого психологічного знання. Наприклад, у сучасній європейській традиції термін «спеціальна психологія» взагалі рідко вживаний. Цю дисципліну найчастіше розглядають як окремих розділ клінічної психології й визначають як «анормальну психологію» (нині така термінологія не застосовується). Припускається, що термінологічна колізія є не що інше, як досить своєрідне й не усвідомлюване відбиття проблеми визначення предмета даної наукової дисципліни.

У контексті попереднього теоретичного аналізу історії розвитку психології варто зазначити, що у психологічній науці існує три стилі теоретизації: класичний, некласичний і постнекласичний, що останнім часом «починає домінувати». За цього стилю теоретизації не психіка, а людина стає центром, метою й цінністю психологічного пізнання (Омельченко & Кобильченко, 2020).

Щодо визначеного аспекту актуальними є *етапи розвитку науки* (за В. Стьопіним): класичний етап – XVII-XIX ст.; некласичний етап – кін. XIX – поч. XX ст.; постнекласичний етап – 70-ті роки XX – XXI ст. На першому етапі (класичної науки) застосовувалися переважно спостереження, опис, експеримент; на другому етапі (некласичної науки) використовувалися методи, що враховують позицію дослідника (особистісний компонент); елементи 1-го і 2-го етапів перейшли в 3-й етап – постнекласичної або синергетичної науки, але при цьому виникли методи

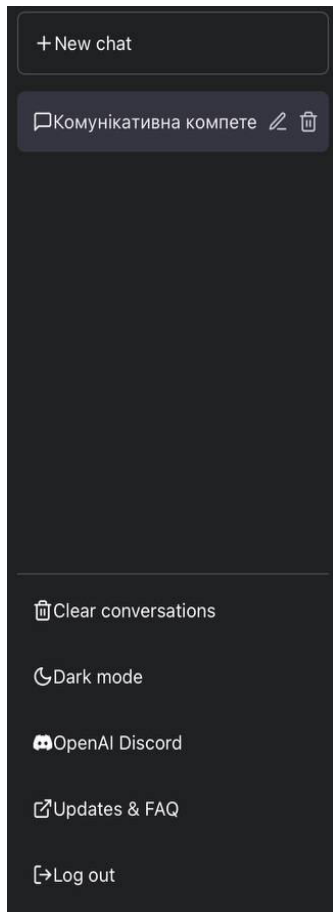
міждисциплінарних досліджень, проектування, моделювання, що не використовувалися раніше, а також історико-порівняльні методи, комп'ютерні технології тощо.

В межах постнекласичного типу наукової раціональності вважаємо доцільним отримати та проаналізувати дані щодо проблеми нашого дослідження – формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери у взаємодії з особами з порушеннями слуху за допомогою сучасної технології ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) (рис. 1, 2). Зазначмо, що чат-бот – комп'ютерна програма, за допомогою якої можливо здійснювати комунікацію в аудіо- або текстовому форматі (What Are Chatbots and How to Build Them, 2023); використовується для виконання конкретних завдань (наприклад, отримання довідкової інформації, виконання розрахунків тощо); імітує інтерактивну розмову людини через використання ключових фраз користувача (What is a Chatbot? Definition from Techopedia, 2022).

Коротко схарактеризуємо інноваційний сервіс: ChatGPT – чат-бот із штучним інтелектом, розроблений лабораторією OpenAI (Anisimova, 2022), представляє велику статистичну модель, оптимізовану для ведення діалогів та удосконалену «завдяки технікам навчання з учителем та навчання з підкріпленням». Зазначається, що обидві техніки передбачали участь людей, які «тренували» модель, щоб покращити її продуктивність. У випадку «навчання з учителем», модель тренувалась на діалогах, де людина-тренер виконувала дві ролі: користувача і асистента штучного інтелекту. На етапі «підкріплення» тренер оцінював відповіді, що

давала модель у попередньому діалозі. Ці оцінки були використані для створення «винагород», на яких модель була допрацьована шляхом проходження декількох ітерацій Proximal Policy Optimization (PPO) (ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue, 2022; Vincent, 2022). Алгоритми Proximal Policy Optimization виявили меншу затратність у порівнянні з алгоритмами Trust Region Policy Optimization (TRPO) завдяки кращій ефективності обчислення багатьох складних операцій (Schulman, Wolski, Dhariwal, Radford & Klimov, 2017; van Heeswijk, 2022). Моделі були натреновані у співпраці з Microsoft на їхній комп'ютерній інфраструктурі Azure. В основі прототипу лежить модель OpenAI GPT-3.5 (покращена версія GPT-3).

Отже, модель ChatGPT взаємодіє за допомогою розмови (комунікації). Формат діалогу дає змогу ChatGPT відповідати на додаткові запитання, визнавати свої помилки, оскаржувати неправильні положення та відхиляти невідповідні запити. Нейромережу ChatGPT було випущено в листопаді 2022 року. Вона привернула увагу аудиторії завдяки своїм деталізованим і чітко сформованим відповідям (ChatGPT, 2022). Режим доступу до чату: <https://openai.com/blog/chatgpt/>.



Формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери у роботі з особами з порушеннями слуху . Історія ?

Формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери у роботі з особами з порушеннями слуху є важливим аспектом у забезпеченні якісної медичної допомоги цієї категорії пацієнтів. У процесі формування комунікативної компетентності фахівці медичної сфери повинні оволодіти навичками і уміннями, які дозволять їм ефективно комунікувати з особами з порушеннями слуху, враховуючи їхні особливості та потреби.

Історія формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери у роботі з особами з порушеннями слуху невелика, оскільки питання комунікації з цією категорією пацієнтів стало актуальним тільки у недавні роки. Однак, зараз це пи

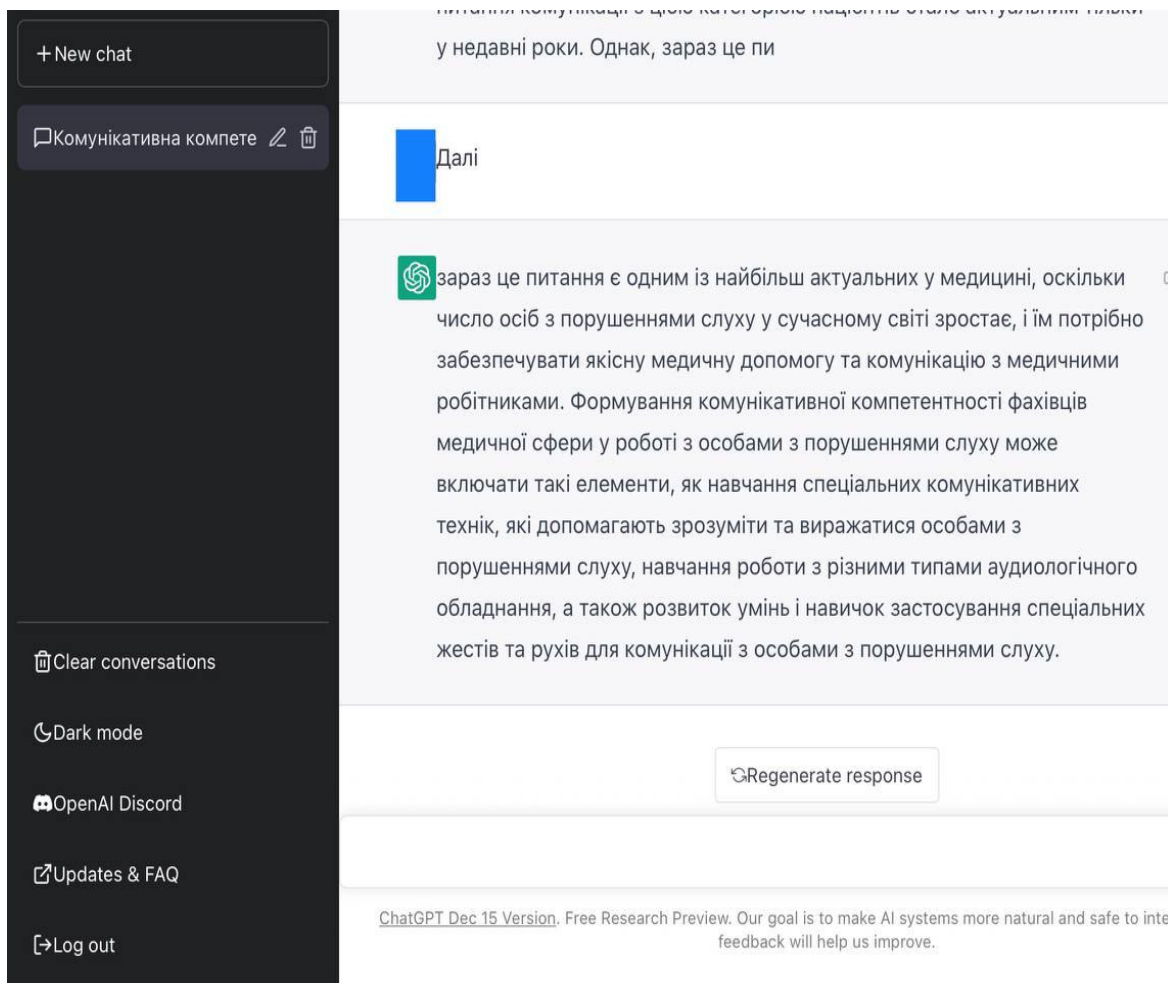
Далі

Regenerate response

[ChatGPT Dec 15 Version](#). Free Research Preview. Our goal is to make AI systems more natural and safe to interact with. Your feedback will help us improve.

**Рис. 1. Дані щодо формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери з чат-боту ChatGPT**





**Рис. 2. Дані щодо формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери з чат-боту ChatGPT (продовження)**

**Висновки і пропозиції.** Таким чином за допомогою «нейромережі» можна провести наукову дискусію (обговорення) актуальної проблеми з використанням фактично усіх наявних у світі даних. Безперечно такі технології не можуть запропонувати щось абсолютно нове, натомість дозволяють повною мірою спілкуватися на основі наявної у світі інформації, результатів наукових досліджень.

Водночас, для теорії і практики української спеціальної психології є важливою проблема формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери у взаємодії з особами з порушеннями слуху.

Обґрунтування проблеми буде здійснено у нашому дослідженні у межах постнекласичного підходу за допомогою теоретичної інтерпретації з позицій різних наук (мультидисциплінарний підхід).

З практичного досвіду можна стверджувати про те, що комунікативна компетентність є важливою складовою успішної взаємодії фахівців медичної сфери з пацієнтами, зокрема з особами з порушеннями слуху. Психологічні аспекти мають враховувати передусім попередження стресу, страху, напруженості, сумнівів, які можуть виникати у пацієнтів з порушеннями слуху у ситуаціях, де їм необхідно взаємодіяти з лікарем. Щоб запобігти таким випадкам й допомогти фахівцям медичної сфери удосконалити свою комунікативну компетентність пропонуємо такі рекомендації:

- навчатися й використовувати знання й навички, які необхідні для цілеспрямованої та ефективної комунікації з особами з порушеннями слуху (жестова мова, культурна самобутність Глухих, психологічні особливості, які можуть бути зумовлені порушенням слуху; специфіка слухового сприймання при використанні слухових апаратів, кохлеарних імплантів тощо);

- враховувати індивідуальні особливості кожної особи з порушеннями слуху і її потреби щодо комунікації;

– сприяти запобіганню непорозумінням у розмові (для цього можна, наприклад, запитувати і перевіряти розуміння інформації, використовувати прості та зрозумілі терміни, «підкреслювати» ключові моменти у розмові, використовувати письмові повідомлення, слідкувати, щоб обличчя мовця було добре освітлено тощо);

– підтримувати інтерес й зацікавленість особи з порушеннями слуху у розмові (наприклад, використовувати міміку та орієнтуватися на загальнозрозумілі рухи і жести);

– розвивати свої навички і знання щодо методів та технологій комунікації з особами з порушеннями слуху, наприклад, використання комп'ютерних застосунків (різні види «жестово-словесних перекладачів» – спеціальних систем (мають камеру та мікрофон), які перетворюють звукову інформацію на жести (та навпаки жести на звуки), що можуть бути відтворені на екрані смартфона), доступних сервісів («Сервіс УТОГ» <https://utog.org/program-service-utog> та ін.);

– при наданні медичної (стоматологічної) допомоги дітям з порушеннями слуху можна за допомогою дитячих мультфільмів підготувати дитину до прийому у лікаря (дитячі мультфільми про лікування зубів і відвідування стоматолога, використання мультфільмів з перекладом на українську жестову мову як відволікаючий фактор під час лікування тощо) (рис. 3).



**Рис. 3. Приклад відео для дітей з перекладом жестовою мовою (з сервісу YouTube)**

Отже, формування комунікативної компетентності фахівців медичної сфери у роботі з особами з порушеннями слуху може значно полегшити взаємодію і допомогти забезпечити якісну медичну допомогу.

Автор не претендує на повне висвітлення проблеми, подальшого детального дослідження потребують аспекти, пов'язані з етичними основами професії лікаря, психосоціальними особливостями комунікації з особами, постраждалими від війни, міжнародний досвід підготовки майбутніх лікарів до роботи з пацієнтами, які потребують додаткових пристосувань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова, Н. (Ред.) (2012). *Історія психології: курс лекцій*: навчальний посібник. Умань: Візаві.
2. Матяш, М., Тертична, Н., & Прудка, Л. (2022). Історія та особливості викладання психології в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*, 69(5), 98-109. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-98-109>

3. Яцина, О. (2023). *Історія психології: становлення і розвиток клінічної психології в історичних процесах*: навчальний посібник. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла».

4. *Предмет, завдання та методологічні основи історії психології: оглядові лекції з «Історії психології»*. (2016). Режим доступу: <https://studfile.net/preview/6342096/>

5. М'ясоїд, П., & Шатирко, Л. (Ред.). (2016). *Академік В.А. Роменець: творчість і праці*. (Збірник статей). Київ: Либідь.

6. М'ясоїд, П. (2021). Культурно-історична психологія і творчість В.А. Роменця. *Психологія і суспільство*, 2, 16-77. <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.016>

7. Панок, В. (2011). Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ /За ред. С.Д.Максименка. Т. XIII, част, 309-318.

8. Грисенко, Н. (2008). *Посібник до вивчення курсу «Історія психології»*. Дніпро: РВВ ДНУ.

9. Спіріна, І. (Ред.) (2022). *Медична психологія: підручник*. Дніпро: ЛІРА.

10. Вітенка, В., & Чабана, О. (Ред.). (2003). *Основи загальної і медичної психології*. Тернопіль: Укрмедкнига.

11. Khrol, N. & Potarenko, M. (2021). Історія становлення медичної психології України. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, (16), 73-79. <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2021-16-09>

12. Ждан, В., Скрипніков, А., & Животовська, Л., та ін. (2014). *Основи медичної психології*. (Навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів IV рівня акредитації та лікарів-інтернів). Полтава: ТОВ «АСМІ».

13. Блейхер, В., & Крук, І. (1986). *Патопсихологічна діагностика*. Київ: Здоров'я.

14. *Історія розвитку спеціальної психології*. Режим доступу: <https://spetsialna-psikhologiya.webnode.com.ua/naykovimatepialu/>
15. Кобильченко, В. (2016). Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності. *Педагогіка і психологія*, 2, 64-70. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/705775/1/Ped\\_psux\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%20%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%872.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/705775/1/Ped_psux_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%20%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%872.pdf)
16. Пахомова, Н. (2015). *Спеціальна психологія*. (Навчальний посібник для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта». Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Короленка). Полтава : АСМІ.
17. *Навчальні матеріали для студентів і школярів України. Історичний огляд розвитку спеціальної психології, сучасний стан та пріоритетні напрямки*. (2016-2022). Режим доступу: <http://um.co.ua/2/2-3/2-35228.html>
18. Литовченко, С. В. (2020). *Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання та супровід*. (Монографія). Київ: ФОП Симоненко О. І.
19. Омельченко, І. & Кобильченко, В. (2020). Нова парадигма спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 7-14. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722262/>
20. *What Are Chatbots and How to Build Them?* (2023). Cleveroad Inc. Web & App development company. Режим доступу: <https://www.cleveroad.com/blog/how-to-make-a-chatbot/>
21. *What is a Chatbot? Definition from Techopedia*. (2022). Techopedia.com (англ.). Режим доступу: <https://www.techopedia.com/definition/16366/chatbot>
22. Anisimova, S. (2022). *Чат-бот на основі штучного інтелекту ChatGPT не витримує популярності*. Root Nation. Режим доступу: <https://root-nation.com/ua/news-ua/it-news-ua/ua-chat-bot-zi-shi-chatgpt-ne-vitrimue-navantazhen/>
23. *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*. (2022). OpenAI. Режим доступу: <https://openai.com/blog/chatgpt/>

24. Vincent, J. (2022). *ChatGPT proves AI is finally mainstream – and things are only going to get weirder*. The Verge. Режим доступу: <https://www.theverge.com/2022/12/8/23499728/ai-capability-accessibility-chatgpt-stable-diffusion-commercialization>
25. Schulman, J., Wolski, F., Dhariwal, P., Radford, A., & Klimov, O. (2017). *Proximal Policy Optimization Algorithms*. Режим доступу: [arXiv:1707.06347 \[cs.LG\]. https://arxiv.org/abs/1707.06347](https://arxiv.org/abs/1707.06347)
26. van Heeswijk, W. (2022). *Proximal Policy Optimization (PPO) Explained*. Towards Data Science. Режим доступу: <https://towardsdatascience.com/proximal-policy-optimization-ppo-explained-abad1952457b>
27. *ChatGPT*. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/ChatGPT>.

## REFERENCES

1. Hrynova, N. (Ed.) (2012). *Istoriia psykholohii: kurs leksii [History of psychology: a course of lectures]*. Uman: Vizavi. [in Ukrainian].
2. Matiash, M., Tertychna, N., & Prudka, L. (2022). *Istoriia ta osoblyvosti vykladannia psykholohii v Ukraini [History and peculiarities of teaching psychology in Ukraine]*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 69(5), 98-109. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-98-109> [in Ukrainian].
3. Yatsyna, O. (2023). *Istoriia psykholohii: stanovlennia i rozvytok klinichnoi psykholohii v istorychnykh protsesakh: navchalnyi posibnyk [History of psychology: the formation and development of clinical psychology in historical processes: a study guide]*. Uzhhorod: Vyd-vo UzhNU «Hoverla». [in Ukrainian].
4. *Predmet, zavdannia ta metodolohichni osnovy istorii psykholohii: ohliadovi leksii z «Istorii psykholohii» [The subject, tasks and methodological foundations of the history of psychology: review lectures on the «History of Psychology»]*. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/6342096/> [in Ukrainian].

5. Miasoid, P., & Shatyрко, L. (Ed.). (2016). *Akademik V.A. Romenets: tvorchist i pratsi [Academician V.A. Romanets: creativity and work]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

6. Miasoid, P. (2021). Kulturno-istorychna psykholohiia i tvorchist V.A. Romentsia [Cultural-historical psychology and creativity V.A. Romanets]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 2, 16-77. <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.016> [in Ukrainian].

7. Panok, V. (2011). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku praktychnoi psykholohii v Ukraini. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii [Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku praktychnoi psykholohii v Ukraini. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii]: Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka NAPNU /Za red. S.D.Maksymenka. T. KhIII, chast, 309-318. [in Ukrainian].

8. Hrysenko, N. (2008). *Posibnyk do vyvchennia kursu «Istoriia psykholohii» [Guide to studying the course «History of Psychology»]*. Dnipro: RVV DNU. [in Ukrainian].

9. Spirina, I. (Red.) (2022). *Medychna psykholohiia: pidruchnyk [Medical psychology: a textbook]*. Dnipro: LIRA. [in Ukrainian].

10. Vitenka, V., & Chabana, O. (Red.). (2003). *Osnovy zahalnoi i medychnoi psykholohii [Basics of general and medical psychology]*. Ternopil: Ukrmedknyha. [in Ukrainian].

11. Khrol, N. & Potapenko, M. (2021). Istoriia stanovlennia medychnoi psykholohii Ukrainy [The history of the development of medical psychology in Ukraine]. *Psykhiiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia*, (16), 73-79. <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2021-16-09> [in Ukrainian].

12. Zhdan, V., Skrypnikov, A., & Zhyvotovska, L., et al. (2014). *Osnovy medychnoi psykholohii [Basics of medical psychology]*. Poltava: TOV «ASMI». [in Ukrainian].

13. Bleikher, V.M., & Kruk, I.V. (1986). *Patopsykhologichna diahnozyka [Pathopsychological diagnosis]*. Kyiv: Zdorovia. [in Ukrainian].



14. *Istoriia rozvytku spetsialnoi psykholohii [History of the development of special psychology]*. Retrieved from: <https://spetsialna-psikhologiya.webnode.com.ua/naykovimatepialu/> [in Ukrainian].

15. Kobylychenko, V. (2016). Spetsialna psykholohiia na suchasnomu istorychnomu etapi: poshuk vlasnoi naukovoï identychnosti [Special psychology at the current historical stage: the search for its own scientific identity]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 64-70. Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/705775/1/Ped\\_psu%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%20%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%872.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/705775/1/Ped_psu%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%20%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%872.pdf) [in Ukrainian].

16. Pakhomova, N. (2015). *Spetsialna psykholohiia [Special psychology]*. Poltava: ASMI. [in Ukrainian].

17. *Navchalni materialy dlia studentiv i shkolariv Ukrainy. Istorychnyi ohliad rozvytku spetsialnoi psykholohii, suchasnyi stan ta priorytetni napriamky [Educational materials for students and schoolchildren of Ukraine. Historical overview of the development of special psychology, current state and priority directions]*. Retrieved from: <http://um.co.ua/2/2-3/2-35228.html> [in Ukrainian].

18. Lytovchenko, S.V. (2020). *Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku: navchannia ta suprovid [Children with hearing impairments of early and preschool age: education and support]*. Kyiv: FOP Symonenko O.I. [in Ukrainian].

19. Omelchenko, I. & Kobylychenko, V. (2020). Nova paradyhma spetsialnoi psykholohii [A new paradigm of special psychology]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3, 7-14. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/722262/> [in Ukrainian].

20. *What Are Chatbots and How to Build Them?* (2023). Cleveroad Inc. Web & App development company. Retrieved from: <https://www.cleveroad.com/blog/how-to-make-a-chatbot/>

21. *What is a Chatbot? Definition from Techopedia.* (2022). Techopedia.com (англ.). Retrieved from: <https://www.techopedia.com/definition/16366/chatbot>

22. Anisimova, S. (2022). *Чат-бот на основі штучного інтелекту ChatGPT не витримує популярності*. Root Nation. Retrieved from: <https://root-nation.com/ua/news-ua/it-news-ua/ua-chat-bot-zi-shi-chatgpt-ne-vitrimue-navantazhen/>
23. *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*. (2022). OpenAI. Retrieved from: <https://openai.com/blog/chatgpt/>
24. Vincent, J. (2022). *ChatGPT proves AI is finally mainstream – and things are only going to get weirder*. The Verge. Retrieved from: <https://www.theverge.com/2022/12/8/23499728/ai-capability-accessibility-chatgpt-stable-diffusion-commercialization>
25. Schulman, J., Wolski, F., Dhariwal, P., Radford, A., & Klimov, O. (2017). *Proximal Policy Optimization Algorithms*. Retrieved from: [arXiv:1707.06347 \[cs.LG\]. https://arxiv.org/abs/1707.06347](https://arxiv.org/abs/1707.06347)
26. van Heeswijk, W. (2022). *Proximal Policy Optimization (PPO) Explained*. Towards Data Science. Retrieved from: <https://towardsdatascience.com/proximal-policy-optimization-ppo-explained-abad1952457b>
27. *ChatGPT*. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/ChatGPT>

**УДК: 376:510.2**

**Ірина Шишко**

аспірантка III курсу

інституту спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

shishko\_iren@ukr.net

0000-0002-9127-4247

**Irina Shishko**

postgraduate student of the III year

Institute of Special Pedagogy and Psychology

named after Mykola Yarmachenko

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

## **ЗАСТОСУВАННЯ ПОНЯТТЯ «МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» В РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ**

### **APPLICATION OF THE CONCEPT OF «MATHEMATICAL COMPETENCE» IN WORKING WITH CHILDREN WHO HAVE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS»**

**Анотація.** У статті реалізується системний підхід до побудови предметно-орієнтованої математичної компетентності. Вводиться поняття визначення компетентності – компетентнісне випробування, розглядається його специфіка для визначення готовності до математичної діяльності. Дано аналіз феноменів та причин редуції математичної компетентності в освітньому процесі. Визначний інтерес представляє представлений у статті аналіз процесуальних та ситуативних характеристик становлення математичної компетентності.

У світовій освітній практиці поняття «компетентність» виступає в якості центрального, «ключового» поняття, оскільки компетентність, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну та навичкову складову освіти; по-друге, в цьому понятті закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, який формується від вимог до результату; по-третє, ключова компетентність включає в себе інтегративну природу, вона вбирає в себе ряд однорідних або синонімічних знань та здібностей, які відносяться до широких сфер культури та діяльності. Компетентнісний підхід, який активно розвивається, важко долає всю складність, багатовимірність та неоднозначність трактування як його базових понять, так і заснованого на ньому підході до процесу та результату освіти.

Основним завданням сучасної системи освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, фахівця конкурентного на сучасному ринку праці, що вміє системно мислити, аналізувати, порівнювати, практично вирішувати поставлені перед ним життєві та професійні проблеми. А це означає, що випускник закладу освіти повинен уміти приймати самостійно рішення, працювати в команді, бути ініціативним, здатним до новацій, готовим до переважань, стресових ситуацій, вміти виходити з них. На формування цих якостей націлений компетентнісний підхід до формування змісту та організації освітнього процесу. Передбачається, що в основу оновленого змісту загальної освіти буде покладено формування і розвиток ключових компетентностей учнів. З практичної точки зору компетентнісний підхід є засобом посилення прикладного, практичного характеру всієї шкільної освіти (в тому числі і предметного навчання). Знання основних математичних законів та правил, кількісних методів дослідження, алгебраїчних обчислювальних прийомів є однією із найважливіших вимог до професійної діяльності сучасного фахівця. Математична компетенція учня сприяє адекватному застосуванню математики для вирішення проблем повсякденного життя.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта; математична освіта; компетентності.

**Abstract.** The article implements a systematic approach to building subject-oriented mathematical competence. The concept of determining competence is introduced - a competence test, its specifics for determining readiness for mathematical activities are considered. An analysis of the phenomena and reasons for the reduction of mathematical competence in the educational process is given. Of great interest is the analysis of procedural and situational characteristics of the formation of mathematical competence given in the article.

In world educational practice, the concept of «competence» acts as a central, «key» concept, since competence, firstly, combines the intellectual and skill components of education; secondly, the ideology of the interpretation of the content of education, which is formed from the requirements to the result, is embedded in this

concept; thirdly, the key competence includes an integrative nature, it includes a number of homogeneous or synonymous knowledge and abilities that relate to broad spheres of culture and activity. The competent approach, which is actively developing, has a hard time overcoming all the complexity, multidimensionality and ambiguity of the interpretation of both its basic concepts and the approach to the process and result of education based on it.

The main task of the modern education system is the formation of a harmoniously developed personality, a specialist competitive in the modern labor market, who is able to think systematically, analyze, compare, and practically solve the life and professional problems posed to him. And this means that a graduate of an educational institution must be able to make independent decisions, work in a team, be proactive, capable of innovation, ready for overloads, stressful situations, and be able to get out of them. The competence approach to the formation of the content and organization of the educational process is aimed at the formation of these qualities. It is assumed that the basis of the updated content of general education will be the formation and development of key competencies of students. From a practical point of view, the competency-based approach is a means of strengthening the applied, practical nature of all school education (including subject learning). Knowledge of basic mathematical laws and rules, quantitative research methods, algebraic calculation methods is one of the most important requirements for the professional activity of a modern specialist. The student's mathematical competence contributes to the adequate application of mathematics to solve the problems of everyday life.

**Keywords:** inclusive education; mathematical education; competence.

**Актуальність дослідження.** Окреслити підходи до побудови поняття математичної компетентності та до опису її становлення в освітній рамці. Ще раз відмітимо основні труднощі, які необхідно подолати при визначенні поняття предметної (математичної) компетентності: відсутність або надлишкова абстрактність опису

поведінкового та ціннісно-змістового аспектів; необхідність одночасного утримання предметної, освітньої та діяльнісної рамок при побудові поняття предметної компетентності; дефіцит описів змісту предметної діяльності в мові, відмінний від мови знань, умінь та навичок; відсутність теоретичних уявлень про рівні (в тому числі, вікоподібні) на стадіях становлення як ключових, так і предметних компетентностей.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел засвідчує, що проблему формування математичної компетентності на уроках у педагогічній науці досліджували в різних напрямках: розуміння сутності та особливостей математичної компетенції учнів - Л. Гапоненко, В. Маслов, О. Беяніна, Л. Іляшенко, М. Зуєва, С. Ракова; розвиток математичної компетентності дитини - І. Єрмаков, О. Кононко, Е. Соф'янец, С. Шишов; питання практичної реалізації математичної компетентності на уроках - О. Біда, Н. Буринська, В. Ільченко, С. Ніконова та ін. Аналіз праць зазначених науковців дає змогу визначити, що все-таки проблема формування математичної компетентності на уроках залишається проблемною і потребує подальшого дослідження, оскільки вона має бути кінцевим результатом навчання і це зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування; додаткові труднощі створює нерозуміння вчителями глибинної сутності цього поняття.

**Мета статті:** дослідити шляхи, способи та методи формування математичної компетентності на уроках; проаналізувати поняття математичної компетентності та її складових в системі навчання;

описати механізм формування математичної компетентності в освітньому процесі у дітей з затримкою психічного розвитку; описати способи формування математичної компетентності.

**Методи дослідження.** Використовувалась діагностична методика, яка включає математичні завдання, що потребують застосування знань в життєвих ситуаціях, наявності реальних відомостей про величини та геометричні фігури, уміння орієнтуватися в практичних ситуаціях. Застосовані завдання з Pisa.

**Результати дослідження.** Зміст компетентнісного підходу визначається насамперед тим, як трактується поняття *competence* (лат. *competens* – належний, здібний, лат. *competence* – визначається як здатність щось робити гарно або ефективно; відповідність вимогам при вступі на роботу; здатність виконувати особливі трудові функції. В перекладі українською мовою слово *competence* має два еквіваленти: компетенція та компетентність, які давно та широко використовуються в побуті та літературі. Втім науково-педагогічний зміст цих понять до сих пір не закріпився. Про це свідчить той факт, що деякими авторами (включно з більшістю зарубіжних дослідників цієї проблеми) ототожнюються зазначені поняття, а деякими - диференціюються. Для їх відмінності ключовим є розуміння компетенції як «прихованого», потенційного, а компетентності – як актуального вияву компетенції (Овчарук, 2004).

Більш точно компетенцію в деякій області можна визначити як сукупність відповідних знань та навичок, які дозволяють людині міркувати в цій сфері та ефективно діяти в ній. Як відмічає

професор С.А. Раков, в освітній рамці слово «компетенція» означає освітній результат «...який виражається в підготовці, здатності випускника в реальному володінні методами, засобами діяльності, в можливості впоратися з поставленими задачами». Компетентність є володінням людиною відповідними компетенціями, в тому числі його особисте ставлення до неї та предмету діяльності. Поміж цього в поняття «компетентність» зазвичай включають відповідно особисті якості, і, таким чином, компетентність – інтегральна якість особистості, яка проявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованій на знаннях та досвіді, які набули в процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну та успішну участь в діяльності (Раков, 2007).

Зупинімось детальніше на відношенні нових освітніх результатів «компетенцій/компетентностей» та традиційних результатів навчання – знань, умінь та навичок. Підкреслимо, що компетентність не зводиться до засвоєння знань, хоча останнє і є необхідною складовою компетентності. Хоча саме поняття *competencies*, входячи в ряд таких понять, як уміння, здібність, майстерність, змістовно до сих пір точно не визначено, втім усі дослідники погоджуються з тим, що воно ближче до понятійного поля «знаю, як», чим до поля «знаю, що». Зазначимо, що терміни «уміння» та «компетентність» також не є синонімами. Відповідно до суджень професора С.А. Ракова, компетентності – це знаннєві характеристики людини, але вони також є і діяльними, і особистісними характеристиками людини. Професор визначає компетентності як «здатність здійснювати важкі культурнообразні



види дій», надаючи тим самим цьому поняттю діяльнісний характер, отримані знання трактуються при цьому як прийняті в культурі засоби здійснення діяльності. У цій трактовці компетентнісний підхід в освіті підкреслює та посилює практичну й дієву його сторону.

Під загальною компетентністю розуміємо системну, інтегральну характеристику, яка включає (по Дж. Равену) знаннєвий (когнітивний), діяльнісний (поведінковий) і відносний (афективний, ціннісно-змістовий) аспекти. При цьому компетентність включає в себе знання, уміння, навички, а також досвід використання цих знань як засіб здійснення діяльності; особисте відношення до знань (як особистим ресурсам) та предмету діяльності; особистісні якості, необхідні для успішного здійснення життєдіяльності (мотивацію, ціннісно-змістовні орієнтації, готовність до діяльності, волю та інше). Таким чином, поняття компетентності системне, воно задається через характеристику його компонентів та їх відношень. Це означає, що всі аспекти поняття компетентності повинні бути використані при проєктуванні освіти на основі компетентнісного підходу.

У працях зарубіжних дослідників компетентності представлені списками, які включають від однієї (єдина універсальна компетентність – розв’язання проблем, інші є лише її конкретизацією), двох (вміння писати та думати) до 143 компетентностей, які включають 37 ключових (описаних Дж. Равеном). Питання визначення ключових компетенцій (key competencies) є суттєвим для реформ освіти. Доеднаймося до

розуміння ключових компетентностей як «найбільш загальних (універсальних) вироблених засобів дії (здатностей та умінь), які дозволяють людині розуміти ситуацію, досягати результатів у особистому та професійному житті в умовах конкретного суспільства». Однак до сих пір дослідникам в галузі освіти не вдалося відпрацювати якийсь один загальновизнаний список ключових компетентностей. Таким чином, набори ключових компетентностей, які приводить С.А. Раков, відрізняють один від одного та від набору ключових компетенцій, доведених у доповіді В. Хутмахера. Така велика кількість класифікацій та наборів компетентностей підкреслює неоднозначність та проблемність змісту цього поняття. Склад списку компетентностей, вочевидь, залежить від того, яка основа класифікації вкладається її автором. У глосарії виділені чотири моделі визначення компетенцій, заснованих на параметрах особистості; виконанні завдань та діяльності; виконанні виробничої діяльності; управлінні результатами діяльності. Як послідовники та прихильники діяльнісного підходу в освіті в якості базової ми будемо орієнтуватися на діяльнісну модель з включенням елементів моделі, заснованої на параметрах особистості (Hutmacher, 1997).

Говорячи про освіту, зазвичай зосереджуються на описі ключових або надпредметних компетентностях, при цьому вже очевидно, що сам вибір складу та змісту цих компетентностей представляє визначену проблему. Між тим практикуючих педагогів більше цікавить, які компетентності та в якій мірі вони мають формувати в учнів з затримкою психічного розвитку за допомогою

свого предмета. Дослідники, як правило, пропонують розглядати предметну компетентність в ієрархії компетентностей, в якій найвищий рівень займають ключові компетенції, які складаються з більш конкретних компетентностей, і, нарешті, окремих знань і умінь. Таким чином, предметну компетентність пропонують розуміти як конкретизацію ключових компетенцій. Одна з небагатьох спроб ввести поняття «математична компетентність» вжита в роботі І.М. Зіненко. Поняття математичної компетентності вона конкретизує через опис її когнітивної, мотиваційно-ціннісної та рефлексивної сфер. Когнітивна (змістово-операційна) сфера математичної компетентності включає предметні знання, уміння та навички, навички удосконалення математичних знань та умінь, знання міжпредметних зв'язків, знання історії математики тощо. Таким чином, характеристика когнітивної сфери не містить ніякої специфіки у порівнянні з традиційним володінням різної складності знаннями, уміннями та навичками. Для мотиваційно-ціннісної та рефлексивної сфер вказуються системоутворюючі, кореневі елементи (уміння і навички оперування моделями в освітньому процесі, ціннісні орієнтації в математичній галузі, самосвідомість), однак їх зміст не розкривається. Важливим у праці І.М. Зіненко є спроба утримання освітнього контексту розгляду компетентностей, а саме виділення трьох рівнів сформованості (високий, середній, низький) і трьох етапів становлення математичної компетентності (становлення позитивного відношення до інформаційних моделей та математичних знань; становлення змістово-операційної діяльності; становлення рефлексивних та контрольних-оціночних умінь при дії з

математичними знаннями за допомогою інформаційних моделей). Ці етапи фактично задають в тексті необґрунтовану та невідповідну з рівнями послідовність формування трьох описаних раніше компетентносних сфер (Зіненко, 2009).

При цьому проблема співвідношення ключових та предметних компетентностей, в тому числі специфіки ключових компетентностей, залишається невивченою. Не розв'язане й далеке від правильної постановки і проблеми задання рівнів та етапів становлення предметної компетентності. Відмітимо, що необхідним кроком постановки та розв'язання цієї проблеми є виділення генетичної логіки становлення предметної компетентності.

У межах освітньої концепції, тим паче в межах компетентнісного підходу до освіти, одним з основних залишається питання про адекватність образу математики в свідомості учнів. З адекватністю образу математики в загальній освіті увесь час виникають проблеми. У зв'язку з цим можна виділити три граничні редукції: розуміння математики як набору рецептів; алгоритмів та методів, які застосовують у побуті та інших науках; розуміння математики як стрункої, логічно несуперечливої, самодостатньої системи знань, яка складається з аксіом, визначень, теорем, прикладів та доведених суджень; і, нарешті, розуміння математики лише як матеріалу та інструменту для розвитку мислення. Цими трьома крайнощами визначаються акценти в математичній освіті в різних освітніх підходах (Ткаченко, 2014).

Досвідом цілісного утримання в освітній рамці математики як культурної форми був розгляд її не як системи знань, а як

специфічного виду наукової діяльності. При реалізації цієї спроби відкрито основу проблеми представленості математики в освіті, яке складається в принциповій двоїстості її природи. Цю особливість відмічали відомі математики, в тому числі Л. Ейлер, Д. Пойя, І. Лакатос. Вказана двоїстість є сутнісною, яка визначає характеристикою математику як науку, та спробу її редукувати до одного з компонентів, що призводить до неадекватного представлення математики як культурної форми. Отже, образ математики задається системою двоїстих відносин. Охарактеризуємо ключові дуальні пари. Перше відношення, як правило, відомо вчителям математики (Капіносов, 2012).

1. Емпірико-теоретичний дуалізм. Ця дуальна пара характеризує природу джерел та рухомих сил розвитку математики. Відомо, що рушійні ідеї сучасної математики мають як емпіричне, модельне по відношенню до інших наук, так і теоретичне, обумовлене законами внутрішнього розвитку математики, походження. Отже, компетентна в математиці людина повинна розуміти та володіти як модельним характером математичного знання, так і внутрішньою логікою його розвитку. У наш час в освіті акцент робиться лише на першому елементі цієї дуальної пари. Не тільки для учнів, але й для їхніх вчителів залишається загадкою, чи з'явилась якість з понять, які вивчаються в межах шкільної програми, які є відповіддю на дослідницьке питання всередині математики, і які взагалі тут можливі дослідницькі питання.

2. Діяльнісно-продуктивний дуалізм. Математику можна представити як відношення двох діяльностей – діяльності побудови

та викладу математичного знання. У цьому сутність специфіки дедуктивної науки. Діяльність побудови (пошуково-дослідницька) має евристичний, індуктивний характер, її результатом є різного ступеня достовірні та узагальнені математичні знання, засоби та поняття. Результатом діяльності викладу математичного знання (рефлексивно-аналітичної) є розвинута теорія або набір методів та алгоритмів в залежності від того, переоформлюється знання для застосування або для комунікації. Результатом діяльності переоформлення математичного знання є поява таких його відомих характеристик, як суворість, точність, доведення, логічність тощо. Тому компетентна в математиці людина повинна бути здатною як породжувати математичний зміст, так і висловлювати та розуміти готові математичні знання. Відмітимо, що в загальній шкільній освіті перший компонент дуальної пари, як правило, відсутній і як наслідок (нічого переоформлювати) другий редукований до розуміння готових доведених суджень та їх відтворення в аналогічній ситуації.

3. Особистісно-соціальний дуалізм. З одного боку в математиці важливе отримання нових результатів в умовах конкуренції та у формі особистих досягнень – за кожним математичним результатом закріплено авторство. З іншого боку, для визнання та оцінки нового результату необхідна наукова комунікація в умовах наукової співпраці, яка включає обмін інформацією про зміст нового результату та різні види експертних оцінок особливим соціальним інститутом – науковою спільнотою. На практиці інформаційний обмін між елементами наукової спільноти (науковими журналами,

дослідницькими інститутами та інше) здійснюється за допомогою публікацій, конференцій, семінарів, інтернету тощо.

Отже, компетентність в математиці припускає готовність і до напруженої самостійної діяльності та до спілкування, розгляду своїх та розумінню сторонніх досягнень, враховуючи при цьому специфіку наукової комунікації. Одна із вимог комунікації – дедуктивний спосіб викладу результатів. Спеціальна група вимог висувається до математичної аргументації, яка відрізняється від інших своєю повноцінністю. У математиці «аргументація, яка не є характером повної, абсолютної вичерпності... визнається помилковою та відкидається як позбавлена будь-якої сили». Виділяються правила математичної аргументації: відсутність незаконних узагальнень, необґрунтованих аналогій, повнота диз'юнкцій (розгляд усіх можливих різновидів запропонованої ситуації), повнота та стриманість класифікації. Відмітимо, що необхідність в комунікації може задавати осмисленість діяльності переоформлення математичного знання в освітній рамці. Цей аспект математики в шкільному навчанні не представлений, а в додатковій (інклюзивній) математичній освіті представлений через створення творчих завдань та інструментів.

4. Індуктивно-дедуктивний дуалізм. Ця дуальна пара характеризує специфіку математичного мислення. Огляд літератури, який присвячений математичному мисленню, показує множинність трактувань поняття математичного мислення. Наприклад, Т. Ціген в якості основних його компонентів виділяє логічний, просторовий, числовий та символічний. Головними елементами математичного

мислення є класи, порядок та відповідність. Математичне мислення описується через дев'ять його компонентів, серед яких є оперування абстракціями, чітке логічне міркування та математична інтуїція. Така неоднорідність трактувань відображає подвійну індуктивно-дедуктивну природу математичних висновків (Д. Пойа, Ж. Адамар, Г. Вейлем, А. Пуанкаре). Евристичні міркування та інтуїція слугують засобом первинного отримання результату, а формальна логіка – засобом його суворого обґрунтування. З вищезазначеного можна зробити висновки, що компетентність в математиці характеризується не стільки спроможністю міркувати формально-логічно або евристично, скільки спроможністю гнучко змінювати форму мислення в залежності від типу мисленнєвої задачі. Ця якість мислення і може бути названою математичним мисленням. У традиційному змісті навчання математики є явна невідповідність, яка пов'язана з відсутністю в ньому індуктивного початку. Зазначимо, що така якість особистості, як любов до математики та її розуміння, пов'язуються деякими математиками з розвинутою математичною інтуїцією.

5. Емоційно-вольовий дуалізм. Ця дуальна пара характеризує якості, які математика виховує в людині. Усі дослідники до числа таких якостей відносять вольові зусилля до досягнення значимих результатів, їх властивості (мужність, мудра стриманість, наполегливість, чесність тощо). З іншого боку, до цих якостей додають почуття краси, легкості інтелектуальних міркувань та умінь радіти інтелектуальним досягненням. Узагальнюючи, відмітимо, що



охарактеризовано математичну компетентність, використовуючи наступні п'ять аспектів:

1) специфіка математичного знання (здатність враховувати та використовувати неоднорідність джерел розвитку понять як для розв'язання прикладних задач, так і для розвитку самих понять);

2) специфіка математичної діяльності (здатність як будувати, так і переоформлювати математичне знання);

3) специфіка математичного мислення (здатність одночасно утримувати евристичність, інтуїтивність та сувору логічність);

4) специфіка наукової комунікації (здатність витримувати особливі вимоги до аргументації та формі представлення результатів);

5) особисті якості, які виховуються (готовність до визначеної діяльності та спілкуванню, воля, мужність та чесність, цінність отримання істинного знання, емоційне відношення до інтелектуальних досягнень).

Тепер правомірно задавати питання про те, конкретизацією яких ключових компетентностей є математична компетентність, а також які з вищеперерахованих аспектів і в якій мірі редукуються при переході до рамок загальної шкільної освіти.

Звернімось до існуючих представлень про математичну компетентність учнів. Їх не дуже багато і для них характерно уникнення обговорення ціннісно-мотиваційних та поведінкових аспектів математичної компетентності.

Спроба змістовно розкрити поняття математичної компетентності учнів була в освітньому стандарті загальної освіти

(Державний стандарт загальної середньої освіти). Втім, в цьому освітньому стандарті вперше говориться про компетентності випускника в галузі математики, яка складається з наступних трьох видів компетентностей: практична математична компетентність; соціально-особистісна компетентність; загальнокультурна компетентність. При цьому під практичною математичною компетентністю розуміють конкретні навички та уміння. У загальнокультурну компетентність входить розуміння випускником того, яким є походження математики і в якому відношенні (зв'язок, вплив) знаходиться математика до різних галузей людського життя. (Державний стандарт початкової, базової та повної загальної середньої освіти, 2018, 2020). Найбільш неоднорідно охарактеризована соціально-особистісна компетентність, однак можна об'єднати усі характеристики в п'ять груп:

1) володіння характерним стилем мислення (абстрактність, доведення, строгість);

2) здатність до комунікації: загальні здатності до аргументації (здатність ясно та грамотно виражати свої думки, логічно доводити судження, висувати гіпотези та розуміти необхідність їх перевірки) та здатності до наукової комунікації (до математичного доведення, використанню словесних, символічних, графічних мов математики для ілюстрації, інтерпретації, аргументації);

3) здатність застосовувати модельні засоби математики для розв'язання задач, які виникають в навколишньому світі;

4) здатність до самостійного здійснення діяльності (алгоритмічної та евристичної), яка зумовлює уміння проектувати,

здійснювати діяльність, перевіряти та оцінювати її результати, в тому числі відносно до їх поставлених цілей та особистим життєвим досвідом;

5) здатність до створення особистого інформаційного ресурсу, який зумовлює вміння шукати, відбирати, аналізувати, систематизувати та класифікувати інформацію, самостійно складати бази даних, інтегрувати нову інформацію в особистий досвід.

Отже, по-перше, математична компетентність представлена в Державному стандарті як конкретизація ключових компетентностей; по-друге, вказується специфіка мислення та зміст деяких комунікативних навичок. Відмітимо, що хоча й конкретизуються суттєві аспекти математичної компетентності, але відсутня специфікація математики як виду діяльності та математичної комунікації. Крім цього, змістовно не задані межі компетентності учня та етапи становлення компетентностей, а також не обговорюються форми, в яких проявлялась би компетентність учнів.

У міжнародному дослідженні освітніх досягнень учнів PISA математичну компетентність розглядають як прояв математичної грамотності, здатність впізнати практичну проблему, яку можна розв'язати засобами математики, вміння формулювати та розв'язувати відповідну математичну задачу, проінтерпретувати отриманий результат на мові проблеми. Діяльнісний аспект математичної грамотності задається через список здатностей, дуже близький до списку, який запропонований в Державному стандарті, але більш конкретний. Математична та вікова специфіка задається через обмеження на тестовий матеріал. Автори тесту оцінюють не

кожну компетенцію математичної грамотності окремо, а комплексний прояв умінь та навичок, який і називають математичною компетентністю. Для опису рівнів математичної компетентності в дослідженні PISA виділені відповідні рівням види діяльності: відтворення, поняття та обчислення; зв'язки та інтеграція, які необхідні для розв'язання проблеми; математизація, математичне мислення, узагальнення та інтуїція. Загалом усі види діяльності перераховані за зростанням труднощів і відповідають трьом ієрархічним рівням математичної компетентності (PIZA, 2023).

Окрім характеристик, які описують структуру математичної компетентності, важливим в освітній рамці є розгляд її процесуальних та ситуативних характеристик. Процесуальні характеристики розкривають умови виникнення математичної компетентності, її розвитку та становлення. Ситуативні характеристики розкривають в акті діяльності – «компетентнісному випробуванні» - можна визначити наявність та рівень вказаних вище властивостей. Становлення компетентності виражається в її проявах, особливості яких в освіті можна побачити в компетентнісних випробуваннях. При цьому компетентнісний ріст задається через рух «ззовні – всередину», тобто через присвоєння людиною спочатку ззовні представлених аспектів математичної компетентності, з необхідністю, що проходить через колективно-розподільчу форму (перебування «на межі»).

По відношенню до шкільної освіти можна виділити три види актів діяльності, які претендують на роль компетентних

випробувань: створення власних проектів, використання онлайн-платформ, застосування інтерактивних вправ, виконання тестів компетентностей (таких, як PISA). Останній вид випробувань може стати дійсно компетентнісним для учнів та вчителів за умови включення процедури тестування в освітній процес. Виконання учнями завдань PISA можна розглядати в якості компетентнісного випробування, виходячи з наступних міркувань:

1) учень повинен здійснити досить тривале міркування раніше невідомої довжини, яке потребує невизначеної кількості дій, з яких декілька дій випробуваного (орієнтовного) характеру;

2) в процесі виконання завдань необхідно застосувати знання з математики, алгебри, геометрії (комплексний характер);

3) необхідно розглядати задачу як частину цілого; поставити та вирішити ряд питань, відповіді на які можуть і не увійти в підсумковий розв'язок;

4) для розв'язання завдань відкритого типу недостатньо тільки техніки навичок виконання математичних операцій, необхідно уміти застосовувати поняття, тобто уміти оперувати теоретичними знаннями, використовувати їх як опору (а не просто продемонструвати, що учень їх пам'ятає);

5) розв'язання математичної задачі – це ланцюг перетворень математичних формул, знаходження яких у завданнях відкритого типу неможливе покроковим плануванням.

У результаті пошукових міркувань необхідно знайти план розв'язання повністю. Реалізація навіть правильної ідеї може потребувати додаткових виборів інструментів, які треба розробити.

Таким чином, розв'язання математичних завдань відкритого типу – це маленьке дослідження, реальне випробування математичних здібностей учнів.

Відмітимо, що саме пошук різних інструментів зможе допомогти краще учням зрозуміти завдання та за мінімальну кількість етапів її розв'язати. Навіть використання електронних інструментів під час проведення уроків математики дає змогу учням з затримкою психічного розвитку правильно осмислити проблему в завданні та знайти ефективний спосіб її розв'язання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Питання використання онлайн-ресурсів та електронних інструментів (математичних тренажерів) також потребує подальшого вивчення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / під ред. О.В. Овчарук. - К.: К. І. С., 2004. - с.112.
2. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти: Математика в школі, 2007 – № 5.
3. Nutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne. Secondary Education for Europe. Strasburg: Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997, 121 p.
4. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2009.
5. Ткаченко О., Кожевнікова М. Формування компетентностей на уроках математики // Математика в школах України. – Х., 2014. – № 6 – с. 2 - 3.

6. Капіносов А.М. Математична понятійна компетентність: теоретико-методологічні основи дослідження, структура та рівні: Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць, Кривий Ріг, 2012. – Вип. 34. – с. 69–74.
7. Державний стандарт початкової, базової та повної загальної середньої освіти.
8. Завдання з математики PISA <http://pisa.testportal.gov.ua/>

## REFERENCES

1. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti. Svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy / pid red. O.V. Ovcharuk. - K.: K. I. S., 2004. - s.112. (in Ukrainian)
2. Rakov S.A. Formuvannia matematychnykh kompetentnostei vypusknika shkoly yak misiia matematychnoi osvity: Matematyka v shkoli, 2007 – № 5. (in Ukrainian)
3. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne. Secondary Education for Europe. Strasburg: Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997, 121 p. (in English)
4. Zinenko I.M. Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku: Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii, 2009. (in Ukrainian)
5. Tkachenko O., Kozhevnikova M. Formuvannia kompetentnostei na urokakh matematyky // Matematyka v shkolakh Ukrainy. – Kh., 2014. – № 6 – s. 2 - 3. (in Ukrainian)
6. Kapinosov A.M. Matematychna poniatiina kompetentnist: teoretiko-metodolohichni osnovy doslidzhennia, struktura ta rivni: Pedagogika vyshchoi ta serednoi shkoly : zb. nauk. prats, Kryvyi Rih, 2012. – Vyp. 34. – s. 69–74. (in Ukrainian)
7. Derzhavnyi standart pochatkovoï, bazovoï ta povnoï zahalnoï serednoi osvity. (in Ukrainian)

8. Zavrannia z matematyky PIZA <http://pisa.testportal.gov.ua/> (in Ukrainian)

## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

**УДК 37.013:376**

**Галина Воробель,**

кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник освіти України,

директор

e-mail: [khmznvz@ukr.net](mailto:khmznvz@ukr.net)

**Halyna Vorobel,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine,

director

e-mail: [khmznvz@ukr.net](mailto:khmznvz@ukr.net)

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школи № 33, Київ, Україна

Khmelnitskyi special comprehensive school No. 33, Kyiv, Ukraine

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В КРАЇНІ

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT UNDER THE CONDITIONS OF MARITAL STATE IN THE COUNTRY

*Анотація.* В умовах війни, боротьби українського народу за свободу та незалежність необхідними є додаткові заходи щодо збереження ментального (психологічного) здоров'я учнів, стабілізації їхнього психологічно-емоційного



стану, врахування потреб кожної дитини, чіткого дотримання сучасних законодавчих та науково-педагогічних вимог до організації освітнього процесу. Педагоги мають працювати над розв'язанням соціально-економічних питань та створенням комфортних умов для навчання і розвитку учнів, щоб компенсувати наслідки війни. Актуальність проблеми зумовлює *мету статті*: окреслити існуючі проблеми та визначити рекомендації щодо забезпечення якісної освіти, необхідної підтримки для учнів з порушеннями слуху в складних умовах війни. Основними *методами дослідження* визначено: теоретичний аналіз літературних джерел та нормативно-правових документів; узагальнення досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах пандемії та російсько-української війни (2022-2023). На виконання окреслених завдань дослідження визначено рекомендації для педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, із врахуванням соціокультурних та освітніх змін (усунення бар'єрів у навчанні та комунікації, білінгвальне навчання у поєднанні із інформаційно-комунікаційними технологіями, психологічна підтримка в умовах війни, вирішення проблем тимчасово переміщених сімей на території України та за кордоном). Акцентовано, що методологія білінгвізму передбачає вільне володіння сурдопедагогами українською жестовою мовою, що висуває відповідні вимоги до організації підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху. Наведено практичні поради та приклади щодо вирішення означених питань.

**Ключові слова:** діти з порушеннями слуху, спеціальна школа, психолого-педагогічний супровід, білінгвальне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, підтримка під час війни.

**Abstract.** In the conditions of war, the struggle of the Ukrainian people for freedom and independence, additional measures are necessary to preserve the mental (psychological) health of students, stabilize their psychological and emotional state, take into account the needs of each child, and clearly comply with modern legislative and scientific and pedagogical requirements for the organization of

educational process Educators should work on solving socio-economic issues and creating comfortable conditions for learning and development of students in order to compensate for the consequences of the war. The relevance of the problem determines the *purpose* of the article: to outline the existing problems and determine recommendations for ensuring quality education, the necessary support for students with hearing impairments in the difficult conditions of war. The main *research methods* are defined as: theoretical analysis of literary sources and legal documents; summarizing the work experience of Khmelnytskyi special comprehensive school No. 33 in the conditions of the pandemic and the Russian-Ukrainian war (2022-2023). To fulfill the *outlined tasks* of the research, recommendations were determined for teachers who teach children with hearing impairments, taking into account socio-cultural and educational changes (elimination of barriers in learning and communication, bilingual education in combination with information and communication technologies, psychological support in war conditions, solving problems of temporarily displaced families in Ukraine and abroad). It is emphasized that the methodology of bilingualism provides for teachers of the deaf to be fluent in Ukrainian sign language, which sets appropriate requirements for the organization of training and professional development of teachers who teach children with hearing impairments. Practical advice and examples for solving the above-mentioned issues are given.

**Key words:** children with hearing impairment, special school, psychological and pedagogical support, bilingual education, information and communication technologies, support during the war.

*«За цей рік ми навчилися більше турбуватися один про одного та брати ще більше відповідальності за оточення»* О. Зеленська

**Вступ.** Сьогодні Україна переживає складні часи, пов'язані з військовими діями на нашій території, що негативно впливає на

звичайний режим життя дітей з порушенням слуху та їхніх родин. З досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33: діти розгублені, відчують страх, тривогу, напруження, вочевидь дитяче сприйняття не готове до таких травматичних подій, тривалого переживання стресу. Відтак, необхідними є заходи щодо збереження ментального (психологічного) здоров'я учнів, стабілізації їхнього психологічно-емоційного стану, врахування потреб кожної дитини, чіткого дотримання сучасних законодавчих та науково-педагогічних вимог до організації освітнього процесу. Маємо працювати над розв'язанням соціально-економічних питань та створенням комфортних умов для навчання і розвитку наших учнів, щоб компенсувати наслідки війни.

Водночас, варто зазначити, що протягом останніх років реформування спеціальної освіти значною мірою спрямовано на розвиток інклюзивного навчання, яке не є дієвим для всіх дітей з порушеннями слуху, що зумовлює проблеми у здобутті якісної освіти для таких учнів. В означеному контексті актуалізується роль спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів, що мають значний кадровий та матеріальний потенціал, впроваджують білінгвальний підхід у навчанні.

**Мета статті:** окреслити існуючі проблеми та визначити рекомендації щодо забезпечення якісної освіти, необхідної підтримки для учнів з порушеннями слуху в складних умовах війни.

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

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури та нормативно-правових документів з проблеми організації освітнього

процесу в закладах освіти для дітей з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів.

2. Проаналізувати та узагальнити досвід навчання учнів з порушеннями слуху Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 під час пандемії та війни.

3. Визначити рекомендації для педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, із врахуванням соціокультурних та освітніх змін (усунення бар'єрів у навчанні та комунікації, білінгвальне навчання, психологічна підтримка в умовах війни, вирішення проблем тимчасово переміщених сімей на території України та за кордоном).

**Методи дослідження:** методи теоретичного аналізу літературних джерел, аналізу нормативно-правових документів; узагальнення досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах пандемії та російсько-української війни (2022-2023). Результативність запропонованих рекомендації для педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, оцінювалася за допомогою аналізу навчальних досягнень учнів, спостереження, опитування педагогів та батьків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У 2022-2023 навчальному році в умовах дії правового режиму воєнного стану, введеного Указом Президента України від 24 лютого 2022 року №64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», затвердженим Законом України 24 лютого 2022 року №2102-IX (із змінами) освітній процес у закладах загальної середньої освіти, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, в т.ч.

спеціальних, організовується відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану», інших актів законодавства з урахуванням безпекової ситуації в кожній окремій адміністративно-територіальній одиниці [1].

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України одним з основних пріоритетів закладів освіти залишається забезпечення сталості навчання та викладання, незалежно від того чи здобувачі освіти вимушено переміщені до більш безпечних регіонів України, чи виїхали за кордон.

Діти з особливими освітніми потребами є найбільш вразливою категорією серед здобувачів освіти, які в умовах воєнного стану потребують особливої підтримки та уваги. Важливо забезпечити продовження здобуття освіти такими дітьми із створенням всіх необхідних умов з наданням психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвиткових послуг незалежно від місця перебування учнів [1].

У період дії воєнного стану прийнято низку нормативно-правових документів, що регулюють діяльність закладів освіти, зокрема: постанова Кабінету Міністрів України №979 від 30 серпня 2022 року «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України з питань діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти» [2], накази МОН України №274 від 28 березня 2022 року «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в

Україні» [3], №290 від 01 квітня 2022 року «Методичні рекомендації щодо окремих питань завершення 2021-2022 навчального року» [4], лист МОН України №1/3710-22 від 28 березня 2022 року «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану» [5] та ін.

Вивченню сучасного досвіду дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху, презентації організаційно-ресурсного забезпечення освіти в умовах воєнного часу було присвячено науково-методичні семінари, організовані Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (відділи освіти дітей з порушеннями слуху, української жестової мови) [6]. Під час заходів було висвітлено питання використання української жестової мови (УЖМ), жестово-словесної двомовності у навчальній, перекладацькій, корекційно-розвивальній, психологічній, виховній складових освітньо-реабілітаційного процесу спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху; питання дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху з урахуванням батьківської взаємодії в умовах викликів воєнного часу. Із вступами на заходах виступили й педагоги Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 О. Бурлака, Г. Воробель, В. Заєць, О. Пац та ін. [7].

Зокрема, за результатами аналізу освітньої практики серед основних соціально-економічних проблем організації навчання дітей з порушеннями слуху нами було визначено наступні:

- подолання мовного бар'єру;
- подолання слухового бар'єру;
- створення умов для ефективної комунікації;
- доступність освіти для всіх категорій учнів;
- якість надання освітніх послуг;
- вирішення проблем тимчасово переміщених сімей на території України та за кордоном.

Окреслені проблеми негативно впливають на життя родин дітей з порушенням слуху та потребують вирішення на державному рівні (війна перервала якісний освітній процес, позбавила дітей з порушенням слуху вільного доступу до інформації, комунікації, соціального спілкування та спричинила стресові стани, потребу у психологічній допомозі). Важливим напрямом роботи педагогів є формування у дітей з порушенням слуху мотивації до навчання в нових умовах війни у країні.

Схарактеризуємо коротко основні позиції, а також проаналізуємо стан проблеми у педагогічній практиці. Узагальнення багаторічного досвіду роботи доводить, що найважливішу роль в отриманні якісної освіти учнями із порушенням слуху відіграє використання *білінгвального навчання у поєднанні з інформаційно-комунікаційними технологіями*, оскільки використання жестової мови, сучасних технологій на уроках сприяє активізації уваги, мислення, пам'яті, пізнавальних процесів учнів, що є пріоритетом сучасної освіти дітей з порушенням слуху.

Щодо першої позиції: основою білінгвального підходу до навчання є не просто вивчення двох мов, а забезпечення викладання

навчальних дисциплін в двомовному режимі, причому зазвичай жестова мова визначається як перша, рідна, а словесна як друга, що опановується за принципом іноземної. Відповідно чого і розробляється навчально-методичне забезпечення дисциплін, як мовних, так і не мовних предметів [8].

Білінгвальне навчання є ефективним інструментом засвоєння учнями з порушеннями слуху знань, засобом формування навичок до міжкультурного спілкування, а також засобом формування особистості, шляхом залучення її до ширшої взаємодії із оточуючим світом. Визнання жестової та словесної національних мов як рівноправних для навчання осіб з порушеннями слуху має передбачати створення відповідних умов для оволодіння ними.

Білінгвальне навчання з активним використанням УЖМ є засобом освітнього розвитку, перешкоджає накопиченню дефіциту у двох контактуючих мовах, сприяє підвищенню рівнів грамотності, формуванню мовної особистості учня, відкритої до взаємодії з оточуючим світом і збагаченої у обміні досвідом чуючих і нечуючих фахівців.

Говорячи про застосування означеного підходу, науковці зазначають: «використання природних здібностей людини з порушеннями слуху для забезпечення її особистісного розвитку та професійного становлення, надання можливостей для розширення сфер самореалізації і встановлення ширшого кола контактів, вносить в білінгвальне навчання значне гуманістичне підґрунтя» [9].

Методологія сучасного білінгвізму передбачає й вільне володіння сурдопедагогами двома контактуючими мовами, а також



обов'язкової участі у педагогічному процесі учителів з порушеннями слуху – носіїв рідної мови. Це висуває відповідні вимоги до організації підготовки та *підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху.*

На сьогодні дефіцит методичних рекомендацій педагогам з боку МОН України із застосування білінгвального навчання на уроках, низька обізнаність вчителів щодо методик та програм з жестової мови суттєво знижують ефективність надання освітніх послуг дітям з порушенням слуху. Важливим є урахування досвіду спеціальних закладів освіти, обов'язкове включення до програм навчання педагогів модулів щодо специфіки освіти учнів з порушеннями слуху, вивчення УЖМ.

Наведемо приклад реалізації означених положень: завдяки партнерству Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 у 2022-2023 роках проведено курси підвищення кваліфікації вчителів української жестової мови та вчителів фізкультури спеціальних закладів освіти.

Викладачі представили основні новації та актуальні теми щодо навчання та психологічної підтримки учнів з порушеннями слуху. Доцільний формат навчання у складних умовах дозволив долучити слухачів з різних регіонів України, а також педагогів, які тимчасово перебувають за кордоном. Колектив Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 забезпечив організаційно-технічний супровід – всі відео записи лекцій та навчальних матеріалів мали

переклад УЖМ, посилення систематизовані за модулями, учасники працювали за розкладом та мали можливість переглядати записи у зручний час.

Педагоги Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 плідно співпрацюють з профільними відділами Інституту, є авторами модульних навчальних програм «Українська жестова мова» та публікацій у часописі «Особлива дитина: навчання і виховання», учасниками науково-практичних заходів, що також сприяє підвищенню кваліфікації, впровадженню сучасних підходів у практику.

Слід підкреслити: для покращення освітнього процесу у всіх спеціальних закладах України потрібно дотримуватися Закону України «Про освіту» стаття 7 (щодо статусу УЖМ), а МОН України ініціювати зміни до положення про атестацію вчителів спеціальних закладів для дітей з порушенням слуху, де атестуючись, вчителі-предметники, окрім курсів з відповідного предмета, обов'язково повинні пройти ще й курси жестової мови.

Необхідно відзначити, що педагоги Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 у своїй роботі акцентують увагу на застосуванні білінгвального навчання на всіх уроках, використовуючи жестову мову для активізації пізнавальної діяльності і підвищення мотивації до навчання, покращення пам'яті та уваги здобувачів освіти.

Наступна позиція – на етапі подачі нового матеріалу, засвоєння знань, умінь та навичок, для покращення уваги, розвитку уваги, пам'яті, логічного мислення доцільним є використання

інформаційно-комунікаційних технологій. Ефективність навчання підвищується завдяки комплексному підходу з використанням сучасних засобів навчання та жестової мови, яка допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках і сприяє розвитку критичного мислення, формує вміння самостійно працювати на уроці і є важливим інструментом у навчанні дітей з порушенням слуху (особливо актуально під час дистанційного формату навчання). Акцентуємо, УЖМ є доступною природною мовою, відтак сприяє підготовки дітей до життя і інтеграції в соціумі та знімає комунікативний бар'єр з оточуючими.

Учні засвоюють нові знання, вправляються будувати діалоги, висловлювати свою думку, працюють в команді, опановують життєві навички (дізнаються як накопичувати фінанси, створити сім'ю та інше). За допомогою жестової мови розвивається інтелект, соціальні навички, креативність, вміння приймати рішення. На педагогів покладено важливу роль – навчити учнів із порушенням слуху висловлювати свої думки, емоції й почуття, застосовуючи жестову мову, а саме: жести, пози, рухи, дотик, міміку.

Знання жестової мови допомагає дитині в опануванні мови і письма, розвитку комунікативних навичок, накопиченні словникового запасу. Опанування жестової мови тісно пов'язане з когнітивним розвитком. Жестова мова дає можливість думати, уявляти, розуміти абстрактні поняття, ґрунтується на практичних діях. Це особливий моторний процес, який дає дитині можливість відтворити те, що вона побачила, але не почула, також сприяє концентрації уваги до інформації, що забезпечує активність дитини

на уроці. Вчитель з допомогою жестових одиниць виділяє ключові слова, які допомагають дитині краще зрозуміти зміст інформації. Дитині з порушенням слуху легше відтворити жест ніж слово, навіть якщо дитина не зможе спілкуватися словесним мовленням, вона зможе висловити свої бажання, поділитись інформацією і брати участь у діалозі за допомогою жестової мови. При допомозі жестової мови збільшується словниковий запас, легше запам'ятовуються слова, краще сприймається інформація. Жестова мова допомагає засвоїти використання дієслів, прикметників, іменників, прийменників та сполучників, із яких будуються речення.

Для кращого запам'ятовування і вивчення жестових одиниць на уроці доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Навчальний процес буде більш ефективним та усвідомленим, якщо під час уроку для отримання знань буде використано жестову мову у поєднанні із сучасними технологіями. Таке поєднання, використання жестової, писемної і словесної мови формує та розвиває інтелектуальну діяльність глухої дитини і сприяє її соціалізації в суспільстві у майбутньому. Дитина опановує за допомогою жестової мови різноманітні знання, уміння і навички, що є однією з головних передумов якісної освіти, адже у неї формуються ключові компетентності, уміння засвоювати матеріал на уроці і логічно мислити. Варто зазначити, що інклюзивне навчання не є ефективним для всіх дітей з ООП, оскільки не враховує всіх чинників, що суттєво знижує якість надання освітніх послуг, зокрема дітям з порушенням слуху в інклюзивних класах. Для прикладу: під час уроку вчитель, де в класі до 30 учнів, пояснюючи

нову тему уроку не використовує жестову мову, не враховує специфіку навчання такої дитини. Учні із порушенням слуху, які навчаються в інклюзивних класах, часто не вміють шукати інформацію, розпізнавати і використовувати її у навчанні, не можуть пов'язати знання з різних навчальних курсів, що негативно впливає на рівень знань, умінь і навичок, уміння самостійно вирішити проблему з однолітками тощо.

Потребує узгодження робота інклюзивно-ресурсних центрів та спеціальної школи, зокрема до нас на навчання у школу приходять діти з висновком ІРЦ, що містить до п'яти різних рекомендованих програм (з кожного предмету). Вчитель, складаючи календарний план, готуючись до кожного уроку має врахувати дані рекомендації. Це питання потребує спільного обговорення та удосконалення.

**Висновки і пропозиції.** Отже, для покращення ефективності освітнього процесу дітей з порушенням слуху доречним є запровадження технологій білінгвального навчання як у спеціальних школах, так і в інклюзивному середовищі, оскільки такий підхід забезпечує права дітей з порушенням слуху на гідне життя, що підтверджують публікації науковців-сурдопедагогів та досвід фахівців-практиків.

Також, у цей нелегкий для України час, в умовах сучасних викликів потрібно проявити креативність і творчий підхід у роботі з дітьми та їхніми родинам, особливу увагу приділяти психологічній підтримці, нормалізації емоційного стану (наприклад, арт терапія, сміхо терапія, яка підтримує позитивний настрій, позитивні емоції

дітей, артикуляційна нейрогімнастика, руханки, вікторини, ігрова діяльність, різні види психологічного розвантаження тощо).

Стаття не висвітлює розглянуті питання повною мірою, представляє найбільш актуальні їх аспекти. Важливими є оновлення навчальних програм для дітей з порушеннями слуху, залучення іноземного досвіду організації освіти для дітей з порушеннями слуху, використання кращих світових практик при повазі до національної освітньої традиції.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Лист Міністерства освіти і науки України №1/10258-22 від 06.09.2022 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631/b2d/1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf>

2. Постанова Кабінету Міністрів України №979 від 30 серпня 2022 року «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України з питань діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2>

3. Наказ Міністерства освіти і науки України №274 від 28 березня 2022 року «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

4. Наказ Міністерства освіти і науки України №290 від 01 квітня 2022 року «Методичні рекомендації щодо окремих питань завершення 2021-2022 навчального року». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya->

[metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku](#)

5. Лист Міністерства освіти і науки України №1/3710-22 від 28 березня 2022 року «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану». Режим доступу: [ukr.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/86391/](http://ukr.osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/)

6. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року). Київ: ФОП «Симоненко О.І». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/732008/>

7. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Офіційний сайт. (2022). Режим доступу: [https://ispukr.org.ua/?p=9131#.Y\\_PZonZBxPY](https://ispukr.org.ua/?p=9131#.Y_PZonZBxPY)

8. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху (2011). С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина та ін. К. : УТОГ.

9. Кульбіда С.В. (2018). Засади двомовного навчання – в контексті реалізації положень конвенції про права нечуючих осіб. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-27 березня 2018 р. у двох частинах, м. Тербовля. Київ: Інтерсервіс.

## REFERENCES

1. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1/10258-22 vid 06.09.2022 «Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u 2022/2023 navchalnomu rotsi» [On the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2022/2023 academic year]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631/b2d/1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf> [in Ukrainian].

2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №979 vid 30 serpnia 2022 roku «Pro vnesennia zmin do postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy z pytan diialnosti spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [On Amendments to the Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the Activities of Special General Secondary Education Institutions]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2> [in Ukrainian].

3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №274 vid 28 bereznia 2022 roku «Pro deiaki pytannia orhanizatsii zdobuttia zahalnoi serednoi osvity ta osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini» [On some issues of organizing general secondary education and the educational process under martial law in Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voeynogo-stanu-v-ukrayini> [in Ukrainian].

4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №290 vid 01 kvitnia 2022 roku «Metodychni rekomendatsii shchodo okremykh pytan zavershennia 2021-2022 navchalnogo roku» [Methodological recommendations regarding certain issues of the completion of the 2021-2022 academic year]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku> [in Ukrainian].

5. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1/3710-22 vid 28 bereznia 2022 roku «Pro robotu inkluzyvno-resursnykh tsestriv ta orhanizatsiiu osvitnoho protsesu dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u period voiennoho stanu» [On the work of inclusive resource centers and the organization of the educational process for persons with special educational needs during martial law]. Retrieved from: [ukr.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/86391/](http://ukr.osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/) [in Ukrainian].

6. Dosvid dystantsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy slukhu (orhanizatsiinoresursne zabezpechennia v umovakh voiennoho chasu) [Experience of distance learning of students with hearing impairments (organizational resource support in wartime conditions)]: zbirka tez Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho



seminaru v ramkakh festyvaliu Tyzhnia nauky (20 travnia 2022 roku). Kyiv: FOP «Symonenko O.I». Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/732008/> [in Ukrainian].

7. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Ofitsiinyi sait. (2022). Retrieved from: [https://ispukr.org.ua/?p=9131#.Y\\_PZonZBxPY](https://ispukr.org.ua/?p=9131#.Y_PZonZBxPY) [in Ukrainian].

8. Kontsepsiia bilinhvalnoho navchannia osib z porushenniamy slukhu [The concept of bilingual education of persons with hearing impairments] (2011). Kulbida S., Chepchyna I. ta in. K. : UTOH. [in Ukrainian].

9. Kulbida, S. (2018). Zasady dvomovnoho navchannia – v konteksti realizatsii polozhen konventsii pro prava nechuiuchykh osib [Principles of bilingual education - in the context of implementation of the provisions of the Convention on the Rights of Deaf Persons]. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Inklyuzyvne navchannia v Novii ukrainskii shkoli» 26-27 bereznia 2018 r. u dvokh chastynakh, m. Terebovlia. Kyiv: Interservis. [in Ukrainian].

**УДК: 376.1-056.37:376.016:62**

**Олена Чеботарьова,**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

[olena.chebotareva@gmail.com](mailto:olena.chebotareva@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

**Ірина Абакумова**

вчитель трудового навчання,

[abakumovairina81@gmail.com](mailto:abakumovairina81@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-3063-3960

**Olena Chebotaryova,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,

Head of the Department of Education of Children with Intellectual Disabilities

[olena.chebotareva@gmail.com](mailto:olena.chebotareva@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

**Iryna Abakumova**

labor training teacher,

[abakumovairina81@gmail.com](mailto:abakumovairina81@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-3063-3960

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН  
України

м. Київ, Україна, вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна.

Спеціальна школа №26, м. Київ.

Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Kyiv Ukraine, 9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine.

Special school No. 26, Kyiv.

**ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ  
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ:  
ПОРАДИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ**

**VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH  
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN DISTANCE FORMAT:  
TIPS AND RECOMMENDATIONS**

**Анотація.** У статті розкривається актуальність організації дистанційного навчання учнів старшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в країні. Розглянуто способи організації дистанційного

навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні.

Висвітлено основні аспекти, які слід враховувати у процесі трудового навчання у дистанційному форматі.

Розглянуто особливості дистанційного формату трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами. Висвітлено методичні поради та рекомендації щодо дистанційного навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено практичні рекомендації з організації проектно-технологічного навчання учнів старшої ланки школи в сучасних умовах кризових викликів: уроки кулінарії, міні проекти з розділу «Технологія побутової діяльності та самообслуговування», тематичні вироби до календарних свят тощо.

Охарактеризовано проблеми організації, навчально-методичного забезпечення навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідність створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин в умовах кризових викликів; наявність певних психофізичних обмежень у дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Акцентується увага на важливості злагодженої роботи усіх фахівців закладу, що передбачає залучення педагогів, батьків, створення умов для постійного удосконалення освітнього процесу.

В результаті дослідження обґрунтовано необхідність дотримання у процесі трудового навчання організаційно-педагогічних умов та представлених нормативно-правових та навчально-методичних рекомендацій, технологій та прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу.

Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

**Ключові слова:** особливі освітні потреби; діти з порушеннями інтелектуального розвитку; трудове навчання; дистанційне навчання.

**Abstract.** The article reveals the relevance of the organization of distance learning of high school students with special educational needs in the conditions of martial law in the country. Methods of organizing distance learning of schoolchildren with intellectual development disorders in the conditions of martial law in the country are considered.

The main aspects that should be taken into account in the process of labor training in a distance format are highlighted.

The peculiarities of the distance format of labor training of students with special educational needs are considered. Methodological tips and recommendations regarding distance learning of students with intellectual disabilities are highlighted. Practical recommendations on the organization of project-technological training of high school students in modern conditions of crisis challenges are presented: cooking lessons, mini-projects from the section "Technology of household activities and self-service", thematic products for calendar holidays, etc.

The problems of organization, educational and methodological support for the education of children with intellectual development disorders, the need to create an effective system of psychological and pedagogical support for children and their families in the conditions of crisis challenges are characterized; the presence of certain psychophysical limitations in children with impaired intellectual development.

Attention is focused on the importance of the coordinated work of all specialists of the institution, which involves the involvement of teachers, parents, and the creation of conditions for the continuous improvement of the educational process.

As a result of the study, the necessity of observing the organizational and pedagogical conditions and the presented normative-legal and educational-methodical recommendations, technologies and methods of effective interaction of all participants in the process was substantiated in the process of labor training.

Prospects for further research on the outlined issues are presented.

**Key words:** special educational needs; children with intellectual disabilities; labor training; distance learning.

### **Актуальність дослідження.**

В умовах воєнного стану в країні одним із важливих завдань системи шкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення вільного та відкритого доступу до отримання знань з урахуванням потреб, здібностей та інтересів учнів. Забезпечення безперервності процесу навчання можливе завдяки використанню інноваційних технологій у різних сферах освітньої діяльності [1].

Внаслідок воєнних подій в Україні відбулися зміни як в житті суспільства, так і в освітній системі. У зв'язку з цим було запроваджено низку заходів задля забезпечення безперервності освітнього процесу усіх здобувачів освіти, внаслідок чого навчальні заклади перейшли на режим дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціальному середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Слід зазначити, що дистанційну освіту визнано ЮНЕСКО як важливий напрям розвитку сучасної системи навчання. Розвиток освіти на основі принципів безперервності, доступності, особистісно-орієнтованої спрямованості формує концептуально нову модель – відкриту освіту.

Відкритість освіти полягає у здатності забезпечити відкритий простір для розвитку особистості, засвоєння нею необхідних знань

про навколишній світ. Це розгорнутість освітньої системи до можливостей, інтересів і потреб, повсякденного життя особистості і суспільства, до співпраці учня і вчителя, соціуму і навчальних закладів.

В умовах кризових викликів у країні використання інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання учнів з ООП дає можливості подолання обмежень та розширення меж навчання та супроводу:

- подолання просторових обмежень – заміщення фізичної присутності учня у класі віртуальною;
- усунення часових обмежень – можливість навчання за гнучким графіком;
- розширення меж подачі інформації – навчальні ресурси можна отримувати з різних джерел;
- можливість навчання в індивідуальному темпі;
- залучення до участі у заходах різного формату тощо.

Однак потрібно пам'ятати, що он-лайн освіта дітей з ООП не може повністю замінити навчання учнів у класі при постійному супроводі вчителя, безпосередньому спілкуванні з педагогом та однолітками.

**Метою статті є** висвітлення методичних порад та рекомендацій щодо організації уроків трудового навчання в дистанційному форматі для дітей з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

### **Аналіз попередніх досліджень і публікацій.**

В Україні близько 165 тис. дітей з особливими освітніми потребами, і більшість з цих дітей мають різні бар'єри та труднощі навчання, які почалися із впровадженням дистанційного навчання, синхронізацією освітнього процесу, побудовою освітнього середовища та ін.

У цьому контексті чимало досліджень і практичних напрацювань присвячено інтеграції дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору. Насамперед ідеться про особистісну орієнтацію освіти; забезпечення варіативності здобуття базової та повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей (В. Засенко, В. Кобильченко, Т. Костенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Миронова, І. Омельченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, Г. Соколова, К. Тороп, О. Чеботарьова, В. Шевченко, А. Шевцов, Н. Ярмола та ін.). Для таких осіб розроблено різні моделі дистанційного навчання в умовах кризових викликів, які дають змогу працювати вдома з усім класом під керівництвом учителя, який є може стати спікером для батьків у допомозі оволодіння методами засвоєння навчальних знань.

У результатах досліджень зазначено, що дистанційне навчання має низку характеристик, які відрізняють його від інших способів отримання традиційної освіти й підкреслюють інноваційність та

актуальність навчального процесу, в якому інтерактивна взаємодія вчителя й учня має регулярний, а не епізодичний характер. Окреслено проблемні моменти в організації дистанційного навчання в системі освіти, а також визначено низку перешкод у забезпеченні якості освіти та ефективного доступу до навчання кожної дитини з особливими потребами в умовах дистанційного формату (В. Засенко, О. Орлов, Л. Прохоренко, С. Литовченко, О.Чеботарьова та ін.)

**Результати дослідження.** Важливим навчальним предметом, який в умовах воєнного стану реалізовується у дистанційному форматі, є трудове навчання, що входить до освітньої галузі «Технології». Аналіз практики навчання учнів з ООП засвідчує, що трудове навчання у дистанційному форматі може здійснюватися у двох режимах: синхронному чи асинхронному. Відмінністю між синхронним і асинхронним режимами є миттєві повідомлення та негайний зворотний зв'язок. Асинхронний режим не дає можливості такого типу взаємодії.

Слід зауважити, що категорія дітей із ООП не однорідна. Ступінь психофізичного порушення варіює від легкого до тяжкого. Отже, пізнавальні, комунікативні, сенсомоторні можливості учнів сильно відрізняються, тому основними принципами є індивідуалізація та диференціація навчання.

Дистанційне трудове навчання вимагає реалізації низки організаційних та дидактичних вимог до педагогів, школярів, батьків дітей з ООП.



Узагальнення практичного досвіду педагогів трудового навчання засвідчує, що у роботі з учнями із ООП найефективніше використовуються онлайн-уроки та індивідуальні заняття, консультації дітей та їхніх батьків за допомогою платформи Zoom, що надає змогу спілкуватись та працювати в синхронному режимі; також у дистанційному форматі продуктивно використовуються базові сервіси Google, а саме: презентації, документи, відео-ресурси та ін. Зазначені технології дають змогу в синхронному та асинхронному режимі працювати разом над спільним завданням. Інструментарій ІКТ дуже різноманітний і дає можливість творчому вчителю підібрати індивідуально майже кожному учневі завдання відповідно до його особливостей розвитку.

Однак слід урахувати також наступні аспекти у процесі трудового навчання у дистанційному форматі:

- необхідність навчально-методичного забезпечення освітнього он-лайн процесу (наявність спеціальних демонстраційних карт, наочних матеріалів з поетапного виготовлення виробів, інструкцій, пам'яток, презентацій щодо виготовлення певного виробу чи подачі теоретичного матеріалу, зразків обладнання для практичних завдань тощо, які будуть демонструватися учням під час вивчення нових тем та виконання творчих проєктів);

- використання необхідної системи он-лайн навчальних ресурсів для учнів, що сприяють повноцінному забезпеченню формування технологічних знань та вмінь;

- урахування певних психофізичних особливостей та обмежень у дітей з ООП і потреби постійного супроводу навчання під час уроків та при виконанні домашніх завдань;

- використання засобів активізації пізнавальної діяльності учнів;

- дотримання санітарно-гігієнічних та ергономічних умов організації дистанційного навчання (збільшення за потреби шрифтів у навчальних матеріалах, спрощення технологічних завдань відповідно пізнавальних можливостей та освітніх потреб учнів, урахування стану зору з метою уникнення перенавантаження, попередження перевантаження роботи учнів за комп'ютером) та ін.

На запит сучасної практики трудового навчання у дистанційному форматі нами було розроблено методичні рекомендації, в яких систематизовано навчально-методичні та дидактичні матеріали для усіх учасників освітнього процесу щодо забезпечення безперервної технологічної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Відтак, для доцільної організації роботи та попередження негативних наслідків навчання, батькам дітей та педагогам пропонуються наступні методичні поради організації та проведення он-лайн уроків трудового навчання на початковому етапі організації дистанційного навчання, які представлено у важливих алгоритмічних кроках.

***Забезпечення технічного оснащення для проведення дистанційного навчання***

Комп'ютер, інтернет є невід'ємною частиною такої форми навчання. Дозуючи індивідуально навантаження, враховуючи рекомендації фахівців школи, діти спільно з батьками залучаються не лише до відео-уроків, а й удосконалюють художньо-трудові навички у процесі розвиваючих рекомендованих дидактичних ігор та вправ, цікавих пізнавальних завдань, презентацій тощо. З рекомендаціями щодо організаційно-технічного забезпечення дистанційного навчання можна ознайомитись на сайті МОН.  
<https://mon.gov.ua>

### ***Складання плану виконання розкладу уроків, занять тощо***

Для того, щоб ефективно організувати навчальний процес вдома, потрібно мати чіткий розклад уроків, які включено в режим дня учня. Необхідно навчати дітей плануванню. Для цього потрібно переглядати та проговорювати разом з учнем візуальний режим дня та розклад уроків, зображений на плакаті. Можна використовувати картки візуальної підтримки для створення візуального розкладу, на якому буде зазначено, що будемо робити спочатку, що потім.

***Використання цікавих прийомів поетапного досягнення результату*** Якщо учневі важко впоратися з певним обсягом трудового завдання, слід розбити це завдання на певні етапи. Запропонуйте учневі виконати певне завдання, надаючи йому за потреби допомогу та підтримку, лише потім переходити до наступного етапу завдання. Корисним є розроблення спеціальної системи заохочення. Це підтримує мотивацію до виконання завдань, учні пишаються своїми виконаними справами.

### ***Організація робочого простору***

Для ефективного виконання практичного завдання необхідно забезпечити учня навчальними матеріалами, знаряддями праці та зручним робочим місцем. Тому необхідно вибрати окремий куточок (навчальну зону) у будинку та обладнати його. Необхідно дотримуватись усіх правил безпеки при роботі з інструментами та засобами праці. Саме на цьому наголошується у проведеному педагогом інструктажі. Бажано усунути фактори, що можуть відволікати школяра.

Організовуючи робоче місце для учня, важливо враховувати стан його здоров'я, зорові, рухові, слухові, пізнавальні можливості. Необхідно допомогти йому (відповідно фізичних можливостей) дотримуватись оптимального режиму праці та дотримання правил техніки безпеки при виконанні завдання.

### ***Організація навчання***

Необхідно чергувати подачу теоретичного матеріалу з практичним виконанням завдання: спостереження, експериментування, створення проєктів, дидактичні ігри, ліплення, конструювання тощо.

Навчальний матеріал необхідно вивчати невеликими змістовими блоками, відповідно можливостей учня, що сприятиме кращому запам'ятовуванню та відтворенню інформації.

Слід пам'ятати, що знання краще засвоюються в ігровій формі. Усі уміння та навички закріплюються за принципом «від простого до складного» (якщо дитина вільно виконує завдання, або

навичка вже сформована і доведена до автоматизму, тоді ускладнюються завдання або формуються нові навички). Дитині потрібна допомога та підтримка дорослого, якщо у неї щось не виходить. Якщо вона постійно користується підказками (фізичною – рука в руку, жестовою, словесною), то можна поступово зменшувати кількість їх використання і надавати учневі більше самостійності в практичних діях. Слід допомагати школяру, але не виконувати завдання замість нього.

### ***Усунення бар'єрів та труднощів у навчанні***

Якщо учень зустрічається з психологічними труднощами під час роботи з новою формою викладу матеріалу, технічними труднощами при роботі з обладнанням, потрібно допомогти йому справитися з цим, надати йому психологічну підтримку та допомогу, у разі необхідності – звернутися до педагога за консультацією.

### ***Підтримка інтересу до навчання***

Важливо мотивувати школяра до успіху. Мотивація може бути різною – зовнішньою та внутрішньою – власне пізнавальний інтерес учня (який підвищується від підтримання допитливості дитини, похвали за її досягнення тощо).

Слід пам'ятати: заохочення та підтримка показують учню, що дорослий пишається його роботою і його зусилля не залишаються непоміченими. Необхідно хвалити дітей за виконану роботу, за конкретну дію; звертати увагу на домашні завдання як навчальний інструмент до самостійності, а не покарання.

Підтримувати інтерес дитини і мотивацію до вивчення і пізнання нового – це головна вимога для успішного опанування інформаційно-комунікаційними технологіями та роботи в дистанційному режимі, для отримання якісної технологічної освіти учнями з різними інтелектуальними можливостями.

*Дотримання здоров'язбережувального режиму* під час дистанційного формату трудового навчання.

Необхідно робити паузи під час навчання, перерви після кожного відео-уроку чи заняття, виконувати рекомендовані фахівцями вправи для очей, дихальну гімнастику, розвантажувальні фізичні вправи, фізкультхвилинки у процесі роботи за комп'ютером. Проводиться також гімнастика для зняття стомленості. Слід пам'ятати, що вчителі та фахівці школи завжди готові поспілкуватися з батьками та їхніми дітьми в різний спосіб, надати консультацію чи практичну допомогу.

### *Позитивне оцінювання діяльності*

Прагнення школяра до виконання завдань повинно оцінюватись позитивно та підкріплюватись словами дорослого. «Молодець», «У тебе все вийде», «Ти дуже старався», «Сьогодні тобі вдалося це зробити краще». Це впливає на підвищення самооцінки учня, його віри у отримання позитивного кінцевого результату, ставлення до виконаної роботи з різних видів діяльності. Важливо пам'ятати, що оцінювати потрібно не школяра, а діяльність, яку він здійснює або намагається здійснити при певній допомозі дорослого.

Усі означені поради слід використовувати педагогам та батькам у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Важливим також є урахування психологічного стану учнів в умовах кризових викликів. Звук повітряної тривоги чи вибухів, незнайомий простір, нові обставини викликають страх і тривогу в усіх дітей, у тому числі і в школярів з особливими освітніми потребами.

Під час війни учні можуть втрачати своє базове відчуття безпеки, а це, своєю чергою, суттєво впливає на їхній настрій, емоційний стан, здатність навчатися та взаємодіяти з іншими. Ключова роль в адаптації до нових умов учнів з ООП належить педагогу.

Індивідуальний підхід, любов, розуміння, дружнє ставлення вчителя допомагає школярам відчувати себе потрібними в нових умовах. Адже саме педагоги згуртовують дітей, дозволяють їм розкритися і навчатися із задоволенням.

Школярі з ООП нині потребують посиленої підтримки, насамперед емоційної. При цьому слід урахувати можливості ефективної реалізації змісту трудового навчання в домашніх умовах на основі існуючого у школярів досвіду для виконання визначених проектно-технологічних завдань; наявність чи відсутність конструкційних матеріалів, інструментів та обладнання для виконання запланованих видів робіт (технологій); особливості безпеки життєдіяльності (можливі травмуючі фактори, що можуть наразити на небезпеку); можливості організації зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу тощо.

Практика організації проектно-технологічного навчання учнів старшої ланки школи в сучасних умовах кризових викликів засвідчує потребу у виконанні практичних завдань, виконання яких сприятиме не тільки якісній реалізації змісту навчальних програм, а й дозволить забезпечити життєдіяльність родини в обмеженому просторі. Наприклад, це уроки кулінарії, міні проекти з розділу «Технологія побутової діяльності та самообслуговування», тематичні вироби до календарних свят тощо. Тому доцільно в цей період давати учням невеликі за змістом, цікаві й доступні у виконанні завдання практичного характеру. У той же час, учителям слід обов'язково інформувати батьків, що виконання учнівських проектів повинно проводитися лише під наглядом дорослих із дотриманням основних правил безпечної праці щодо виконання визначених видів робіт (технологій) [3].

Обираючи теми творчих проектів та вироби, що виготовлятимуть учні, учитель повинен звертати увагу на наступне:

- об'єкт проектування необхідно обирати з урахуванням принципу здоров'язбереження, запобігаючи емоційному, ментальному та фізичному перевантаженню учнів; набутих ними компетентностей та реального матеріально-технологічного забезпечення;
- необхідно з'ясувати перелік матеріалів та інструментів, які можуть бути доступними для учнів вдома (це можна виконати у будь який зручний спосіб, наприклад, шляхом їх опитування чи анкетування);



•перед початком виконання творчих проектів учні повинні бути ознайомлені з критеріями їх оцінювання та формами презентації проміжних та кінцевого результатів практичної діяльності.

За відсутності знайомих учням конструкційних матеріалів (деревина, метал, тканина, пластик й ін.) доцільно замінити їх на альтернативні, доступні у побуті матеріали, а саме:

- прищіпки для білизни; бамбукові шпажки; палички від морозива, кави; олівці, тощо;
- дрiт, цвяхи, шурупи, магніти, монети, ключі, столові прибори;
- текстильні й неткані матеріали, нитки, мотузки;
- пластикова тара, пластикові кришечки від пляшок, CD-диски, гудзики чи іншу фурнітуру;
- папір, картон, гофрокартон;
- скляні невеличкі баночки, пляшечки, ємкості;
- насіння, крупи та інші природні матеріали;
- клей, термопістолет, степлер тощо.

Слід також звернути увагу на найбільш розповсюджені інструменти, які є майже у кожного вдома: голка, ножиці, викрутка, молоток тощо.

Орієнтовні напрями виконання проектних робіт для учнів старшої ланки школи можуть бути наступними [4]:

1. «Корисне пристосування для дому» (учні, ураховуючи потреби сім'ї, виготовляють необхідні для побуту вироби). Це можуть бути різноманітні органайзери для кухні, для ванної кімнати;

лотки для вирощування зелені на підвіконні (зокрема, з пластикових ємностей); тримач для рулонних матеріалів (паперових рушників, фольги, стрейч-плівки); вироби з картонних упаковок (у т. ч. будиночок для домашніх тварин); різноманітні підставки з прищіпок; органайзери для столових приборів, олівців із консервних банок; серветниці з CD-дисків; фоторамки з олівців, шпажок; декоративні свічники; та інші цікаві та корисні у побуті вироби.

2. «Улюблена страва моєї родини» (учні, порадившись із батьками, виготовляють найулюбленішу сімейну страву та згодом презентують її у визначений спосіб). Кулінарні вироби можна розмежовувати за певними тематичними напрямками: салати, холодні закуски, печеня, кондитерські та хлібобулочні вироби (десерти, тістечка, пироги, торти й ін.); традиційні українські страви; страви до свят тощо.

Слід відмітити, що вироби представленого тематичного напрямку з великим задоволенням виготовляють як дівчатка, так і хлопчики.

3. «Родинний оберіг» (такий напрям тематичних проєктів єднати родину, охоплюватиме цікаві історичні факти як із її минулого, так і сьогочасного життя, торкатиметься звичаїв і традицій нашого народу). Вироби, що можуть виготовляти учні у межах представленого напрямку: вишиті картини, панно, рушники; вазон, горщик для «родинного» дерева чи квітки (з пластикової ємності, жерстяної чи скляної банки, пляшки, застосовуючи будь яке декорування); ляльки-мотанки; підвісний оберіг на стелю з пластикових кришок, соломинок для коктейлів, мотузки; підкова-

оберіг, віничок-оберіг, декоративне віяло-оберіг; грошове дерево з монет, дроту й інші.

4. «Прикраса для оселі». Вироби, що можуть виготовляти учні у межах представленого напряму: інтер'єрні прикраси (панно з природних матеріалів, солоного тіста, вироби в техніці «макrame», в'язані спицями чи гачком, віночки на двері); декоративні кошики (плетені з паперової «лози», з пластикових емкостей, оздоблених шпагатом або мотузкою), декоративні вази (оздоблені декупажем, розписом фарбами, аплікацією, джутовим шпагатом тощо); закладки для книжок (плетіння гачком, в техніці «макrame», оздоблені вишивкою); вироби в етнічному стилі; макети архітектурних споруд та елементи ландшафтного дизайну; годівнички (із упакувань, пластикових пляшок); світильники, свічники, абажури та ін.

5. «Мій надійний помічник» (цікавий напрямок проектно-технологічної діяльності, що дозволить виготовити корисні вироби для особистих потреб чи у подарунок близьким людям). Вироби, що можуть виготовляти учні у межах представленого напряму: футляр для окулярів, мобільного телефону, планшету; прикраси (з бісеру, тканини, шкіри, стрічок, дроту, деревини, пластику тощо); пенал, скриньки для дрібних речей із підручних матеріалів; вітальні тематичні листівки; екторбинки для сипучих продуктів; органайзер для LEGO-конструктора; дошка для нарізки; підставки чи органайзери для канцелярії; підставки для гаджетів тощо.

6. «Нове життя старим речам» важливий напрям дистанційних творчих проектів. Учням пропонується віднайти вдома певний предмет, якому необхідно надати нові властивості, покращити його

конструкцію, відреставрувати: стілець, вішак для одягу, поличка, рамка для фото, декоративна наволочка тощо. Також можна використати речі, які вже не можна з певних причин використовувати за призначенням, і перетворити їх на інші цікаві вироби: декоративні подушки, килимок, сумка-шопер, фартух для кухні, м'які іграшки, килимок на стілець, підстилка для домашніх тварин, еко-торбинки тощо.

Також цікавими для школярів будуть міні-проекти (виконання завдань з елементами проектування, пов'язані з життєдіяльністю та самообслуговуванням учня):

- «Сервірування святкового столу» (етикет за столом, серветки, столові прибори, посуд);
- «Охайне житло» (технологія догляду за житлом);
- «Здоров'я та краса» (технологія догляду за волоссям);
- натуральні рослинні засоби для зміцнення волосся);
- «Моя зачіска» (мистецтво вибору зачісок: види зачісок, залежно від форми обличчя; коригування форми обличчя за допомогою зачіски);
- «Мій одяг – мій імідж» (технології вибору одягу і взуття та догляду за ними);
- «Мій власний стиль» (проектування власного стилю з урахуванням стилів в одязі, видів одягу за призначенням, особливостей фігури) та ін.
- «Декоративні квіти» (технології вирощування кімнатних та декоративних квітів (розсади).

Отже, вказані напрями не тільки будуть мотивуючим до праці чинником і дозволять учням цікаво проводити час, виконуючи уроки технологічного циклу вдома, а й сприятимуть іміджу навчальних предметів технологічного компоненту в сім'ї. Таким чином проектно-технологічна діяльність не тільки формуватиме та розвиватиме компетентнісний потенціал учнів, але й покращуватиме життєдіяльність родини в цілому.

Для організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану рекомендуємо [5]:

- створювати групи із батьками та учнями у соціальних мережах (Viber, Telegram тощо);
- інформувати батьків учнів з ООП про особливості освітнього процесу в період воєнного стану;
- передбачити форми зворотного зв'язку з дітьми та їх батьками;
- створювати власний контент з розміщенням уроків, інформаційних матеріалів, посилань на додаткові ресурси;
- розміщувати завдання та рекомендації на сайті освітнього закладу;
- використовувати електронні платформи (ZOOM, Google Classroom тощо);
- організовувати та проводити консультування учнів щодо процесу роботи;
- надавати перевагу виконанню соціально значущих проєктів (плетіння маскувальних сіток, пошиття національного прапору,

виготовлення оберегів та листівок для бійців ЗСУ, приготування страв у домашніх умовах під наглядом дорослих тощо);

- надавати корисні поради, які допоможуть дітям впоратися з роботою.

Звертаємо увагу на необхідності визначення переліку матеріалів та інструментів, які можуть бути доступними для учнів у цей час та замінювати знайомі конструкційні матеріали на альтернативні, доступні у побуті.

Звертаємо увагу вчителів на варіативності вибору учнями технологій виготовлення виробів. Доцільно об'єкти обирати з урахуванням принципу здоров'язбереження, запобігаючи емоційному та фізичному перевантаженню учнів; набутих ними компетентностей і реального матеріально-технологічного забезпечення. Перед початком виконання роботи доцільно ознайомити учнів із правилами техніки безпеки. Добираючи навчальні завдання, учителю бажано уникати одноманітності, репродуктивності, натомість варто збільшити кількість завдань творчого спрямування, щоб сприяти вивільненню позитивних емоцій, підтримці віри дітей у власні сили й можливості [6].

З огляду на те, що з технічних видів праці вибір простих у виконанні технологій незначний і виконати більшість з них у домашніх умовах без відповідного обладнання та матеріального забезпечення неможливо, рекомендуємо використовувати наступні технології (паперопластика, виготовлення об'ємних паперових листівок, виготовлення сувенірів, оздоблення різьбленням, мозаїкою тощо).

Для організації освітнього процесу в умовах воєнного стану рекомендуємо використовувати освітні веб-ресурси, онлайн-платформи, мультимедійні матеріали, навчальні відеофільми, відео майстер-класів та інтерактивні вправи.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Підводячи підсумки вищесказаного, зазначимо, що трудове навчання освітньої галузі «Технології» у дистанційному форматі є важливим напрямом навчання учнів з особливими освітніми потребами, вкрай необхідним для розвитку сучасної освіти, а його впровадження потребує реалізації організаційно-педагогічних умов та дотримання представлених нормативно-правових та навчально-методичних рекомендацій, технологій та прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Дистанційну форму здобуття освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку слід розглядати лише на період дії надзвичайних обставин; оскільки вона не здатна замінити навчання учнів у класі, безпосередню роботу з учителем.

Основною умовою успіху в просуванні дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями за освітньою програмою є батьківський супровід учня під час навчання. Практика показує, що найсприятливіші умови навчання школярів з ООП з використанням дистанційних освітніх технологій складаються тоді, коли батьки учнів є безпосередніми учасниками освітнього процесу, надійними партнерами вчителів. Необхідно пам'ятати та дотримуватись рекомендацій та покрокового алгоритму щодо організації дистанційного навчання. Уважне та турботливе ставлення педагогів

та батьків до дитини, забезпечення необхідних умов допоможе їй навчатися, розвиватися, долати можливі труднощі та бар'єри при дистанційному навчанні.

З цією метою в умовах дистанційного навчання батькам необхідно проводити систематичну роботу з дітьми щодо організації та забезпечення різних видів трудової діяльності дітей, зміст і форма реалізації яких можуть коригуватися залежно індивідуальних особливостей учнів.

Важливим є зміна трудової діяльності протягом тижня, залучення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до різних видів праці (самообслуговуючої, господарсько-побутової, художньо-трудової).

Вибір інструментів для організації дистанційної взаємодії з учнями залежить з одного боку від компетентнісного досвіду учасників освітньої діяльності, а з іншого – технічних можливостей Інтернету та електронних пристроїв, які вони використовують.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Чеботарьова О.В. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. №3. С. 40-51.

2. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту: Монографія. Київ: Симоненко О.І., 2020. 344 с.



3. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз. За заг. ред. О. Чеботарьової. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154с. <https://lib.iitta.gov.ua/721765/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A0%D0%90>
4. Трудове навчання в дистанційному режимі. URL: [https://golosiivruo.gov.ua/docs/section/L\\_Rak.pdf](https://golosiivruo.gov.ua/docs/section/L_Rak.pdf)
5. Коренева І.В. Організація освітнього процесу з трудового навчання (технологій) в умовах воєнного стану. URL: <http://www.soippo.edu.ua/index.php/4897-o>
6. Як організувати дистанційне навчання для дітей з ООП. Досвід вчителів. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-dystantsijne-navchannya-dlya-ditej-z-ooop-dosvid-vchyteliv/>

## REFERENCES

1. Chebotaryova O.V. Education and support of children with intellectual disabilities in war conditions: advice for teachers. A special child: education and upbringing. 2022. No. 3. P. 40-51. (in Ukrainian).
2. Chebotaryova O.V. Theory and practice of labor training of students with disorders of the musculoskeletal system and intelligence: Monograph. Kyiv: Simonenko O.I., 2020. 344 p. (in Ukrainian).
3. Advisor to parents: practical recommendations during distance education of children with intellectual disabilities: educational method. manual / author: O. Chebotaryova, G. Blech, I. Bobrenko, I. Gladchenko, O. Myakushko, I. Sukhina, S. Trikoz. In general ed. O. Chebotaryova. K.: ISPP named after Mykola Yarmachenko National Academy of Sciences of Ukraine, 2020. 154p. <https://lib.iitta.gov.ua/721765/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A0%D0%90> (in Ukrainian).

4. On-the-job training in remote mode. *URL:* [https://golosivruo.gov.ua/docs/section/L\\_Rak.pdf](https://golosivruo.gov.ua/docs/section/L_Rak.pdf) (in Ukrainian).

5. Koreneva I.V. Organization of the educational process of labor training (technologies) under martial law. *URL:* <http://www.soippo.edu.ua/index.php/4897-o> (in Ukrainian).

6. How to organize distance learning for children with SEN. Experience of teachers.

<https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-dystantsijne-navchannya-dlya-ditej-z-oop-dosvid-vchyteliv/> (in Ukrainian).

**УДК 376:159.056.04**

**Крістіна Тороп,**

доктор педагогічних наук, директор

[torop.kristina@gmail.com](mailto:torop.kristina@gmail.com)

ORCID 0000-0002-2330-1960

researcher ID: ABD-2907-2020

**Ярмола Наталія,**

кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи

[nat.yar1978@gmail.com](mailto:nat.yar1978@gmail.com)

ORCID 0000-0001-9374-5543

researcher ID: V-4898-2017

**Torop Kristina,**

doctor of pedagogical sciences, head of special school

[torop.kristina@gmail.com](mailto:torop.kristina@gmail.com)

ORCID 0000-0002-2330-1960

researcher ID: ABD-2907-2020

**Nataliia Yarmola,**

Ph.D, deputy director for research

[nat.yar1978@gmail.com](mailto:nat.yar1978@gmail.com)

ORCID 0000-0001-9374-5543

researcher ID: V-4898-2017

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН  
України

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9.

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської  
обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а.

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National  
Academy of educational sciences of Ukraine,

04060, Kyiv, Berlinskoho St., 9.

Municipal educational institution of the Dnipropetrovsk Regional Council “Special  
School “CHANCE”, Dnipro, Ukraine,

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

## **ВИКОРИСТАННЯ KWL ТАБЛИЦІ В НАВЧАННІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

### **USE OF THE KWL TABLE IN EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES**

**Анотація.** Зміни, які сьогодні відбуваються в освіті спонукають вчителів використовувати такі методи навчання, які б максимально задовольняли індивідуальні потреби учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, враховували їх інтереси та відповідали рівню їх здібностей. У статті зазначено важливість інноваційної діяльності закладу освіти, яка передбачає пошук та впровадження ефективних методів навчання та виховання школярів з

порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено труднощі з якими стикаються учні з інтелектуальними порушеннями у навчанні.

Навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) є непростим завданням. Стратегії, які вчителі використовують для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, мають бути універсальними та гнучкими, задовольняти освітні потреби школярів та відповідати меті Державного стандарту базової середньої освіти, а саме розвивати природні здібності, інтереси, обдарування учнів, формувати компетентності, необхідні для їх соціалізації та ін.

Метою статті є розглянути можливості використання KWL таблиці в навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використанні методи систематизації та узагальнення досліджуваного матеріалу.

У статті зазначено важливість інноваційної діяльності закладу освіти, яка передбачає пошук та впровадження ефективних методів навчання та виховання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено труднощі з якими стикаються учні з інтелектуальними порушеннями при навчанні. Розглядається KWL стратегія, яка покликана допомагати учням розвивати навички контролю розуміння тексту та сприяє усвідомленню того, як вони можуть використовувати свої знання, щоб визначити, чому вони хочуть навчитися. Розгумачено абревіатуру KWL. Запропоновано варіант адаптації KWL таблиці для використання в освітньому процесі школярів з порушеним інтелектом. Охарактеризовано переваги використання KWL таблиці. Розкрито можливості використання KWL таблиці в навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, описано алгоритм роботи з нею та наведено приклади її використання.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення ефективності використання KWL таблиць для формування предметних та ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Ключові слова:** спеціальна освіта, порушення інтелектуального розвитку, KWL таблиця.

**Abstract.** The changes that are taking place in education today encourage teachers to use teaching methods that would maximize the individual needs of students with intellectual disabilities, take into account their interests and correspond to their level of ability. The article emphasizes the importance of innovative activities of an educational institution, which involves the search for and implementation of effective methods of teaching and upbringing of students with intellectual disabilities. The difficulties faced by students with intellectual disabilities in learning are outlined.

Teaching students with intellectual disabilities is not an easy task. The strategies that teachers use to teach students with intellectual disabilities should be universal and flexible, meet the educational needs of students and meet the goal of the State Standard of Basic Secondary Education, namely to develop students' natural abilities, interests, and talents, to form the competencies necessary for their socialization, etc.

The purpose of the article is to consider the possibilities of using the KWL table in teaching students with intellectual disabilities. To achieve this goal and reveal the topic, the methods of systematization and generalization of the studied material were used.

The article emphasizes the importance of innovative activities of an educational institution, which involves the search for and implementation of effective methods of teaching and upbringing of students with intellectual disabilities. The difficulties faced by students with intellectual disabilities in learning are outlined. The KWL strategy is considered, which is designed to help students develop skills to control text comprehension and promotes awareness of how they can use their knowledge to determine what they want to learn. The abbreviation KWL is explained. The option of adapting the KWL table for use in the educational process of students with intellectual disabilities is proposed. The advantages of using the KWL table are characterized. The possibilities of using the KWL table in teaching students with

intellectual disabilities are revealed, the algorithm for working with it is described, and examples of its use are given.

Prospects for further research include determining the effectiveness of using KWL tables for the formation of subject and key competencies of students with intellectual disabilities.

**Keywords:** special education, intellectual disability, KWL table.

**Актуальність дослідження.** Прогресивні вчителі завжди знаходяться у постійному пошуку нових способів та засобів навчання своїх учнів. Дослідники і практики постійно розробляють та вдосконалюють стратегії, які покращують розуміння і закріплення матеріалу, одночасно розвиваючи здатність учнів до самостійного навчання.

Навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) є непростим завданням. Стратегії, які вчителі використовують для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, мають бути універсальними та гнучкими, задовольняти освітні потреби школярів та відповідати меті Державного стандарту базової середньої освіти, а саме розвивати природні здібності, інтереси, обдарування учнів, формувати компетентності, необхідні для їх соціалізації та ін. [1]. Для досягнення цієї мети потрібно багато інструментів, більшість з яких вчителі обирають методом спроб і помилок. Корекційні педагоги знаходяться в постійному пошуку навчальних матеріалів, що відповідають потребам учнів з ППР.

Спеціальну освіту загалом можна визначити як інтеграцію навчальних, поведінкових, соціально-емоційних, розвиваючих та корекційних послуг і стратегій, покликаних допомогти учням з

особливими освітніми потребами (ООП) в навчанні. Послуги, що надаються дітям в спеціальних закладах освіти враховують різні потреби учнів з ООП та адаптовані для кожної окремої дитини.

В умовах реформування освіти, важливим напрямом роботи сучасного закладу освіти залишається інноваційна діяльність, яка передбачає пошук та впровадження ефективних методів навчання та виховання школярів, зокрема школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел засвідчує, що питанням пошуку, розробки та впровадження інноваційних стратегій в роботу з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку займалося чимало українських вчених, серед яких Гладченко І., 2013; Єрмаков І., 2010; Полякова Н., 2016; Прохоренко Л., 2021; Татьянчикова І., 2021; Тороп К., 2020; Трикоз С., 2019; Чеботарьова О., 2020; Ярмола Н., 2021. Дослідники зазначають, що інноваційні технології роботи з дітьми ППР мають значний вплив на гармонійний та всебічний розвиток особистості дитини, що в свою чергу сприяє їх соціалізації.

Незважаючи на достатню кількість досліджень у цій проблематиці, питання використання KWL таблиць у навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не знайшло висвітлення серед українських дослідників.

**Метою статті** є розгляд можливості використання KWL таблиці в навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Існує багато різних труднощів з якими стикаються учні з порушеннями інтелектуального розвитку, що робить ще більш

важливим питання забезпечення відмінних стратегій навчання та організації відповідного освітнього середовища для дітей цієї категорії.

Важливо пам'ятати, що коли освітня програма або стратегії організації навчального середовища не використовують сильні сторони учня та не відповідають її навчальним потребам, це може призвести до зниження пізнавальної активності дитини. Завдання полягає в тому, щоб звести до мінімуму контрпродуктивний досвід, одночасно надаючи позитивні можливості для навчання учнів з ППР.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку певні аспекти навчання можуть бути стресовими, складними або взагалі недоступними. Спираючись на практичний досвід можемо констатувати, що особливості розвитку учнів з ППР призводять до погіршення розуміння і труднощів із засвоєнням понять. Школярам з ППР необхідне збільшення часу для когнітивної обробки завдань або нових навчальних матеріалів. Вони мають труднощі з розумінням інформації, осмисленням абстрактних понять, послідовним опрацюванням інформації та ін.

Незважаючи на труднощі в навчанні, учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть і мають здатність здобувати та використовувати нову інформацію. З огляду на те, що інтелектуальні порушення впливають на навчання, часто важливо надавати підтримку учням з порушеннями інтелектуального розвитку. Існує ціла низка стратегій викладання, які можуть допомогти школярам з ППР у навчанні, серед таких є KWL таблиця.



Інтерактивна технологія KWL Chart (Know - Want to know - Learnt), що в українському варіанті розшифровується як таблиця ЗХД (Знаю - Хочу дізнатись - Дізнався) спрямована на формування навичок критичного читання. Разом із застосуванням брейнстормінгу на етапі заповнення першого стовпчику таблиці технологія дозволяє не лише виявити попередні знання з теми, але й мотивувати до отримання нових знань, зокрема, до роботи з конкретним текстом для читання. Найкраще застосовувати тексти описового характеру.

Як відомо, читання – це основний ключ до знань. Однак лише одного читання недостатньо. Для того, щоб отримати інформацію з прочитаного, необхідно її зрозуміти. Розуміння прочитаного – це процес розуміння і конструювання сенсу з частини пов'язаних слів, які формують цілісні думки. Прикладами зв'язних слів є фрази, речення та абзаци, які можна читати з розумінням. Таким чином, однією з цілей навчання читанню є розвиток розуміння, щоб учні могли читати ефективно та результативно.

Як зазначає Khaira Ummul, деякі вчителі в школах навчають читанню нудним та монотонним способом, не пояснюючи змісту тексту. Вони також не показують, як з'ясувати головну думку або як використовувати контекстуальні підказки для з'ясування значень слів. Вони ставлять запитання учням, не навчаючи їх знаходити відповіді на них. Насправді, деякі вчителі, мабуть, самі не знають, як знайти значення або як його пояснити. Під час дослідження було виявлено, що багато учнів мали труднощі з відповідями на запитання, які стосувалися прочитаного текст. Лише деякі учні

могли дати відповіді, пов'язані зі змістом тексту. Коли учні не беруть активної участі в роботі, вони стають пасивними. [4].

KWL є стратегією читання, при якому читачу надається основа для конструювання значення тексту. Читачі активізують свої попередні знання шляхом мозкового штурму. Вони визначають власні цілі читання, формулюючи запитання, на які хочуть отримати відповіді. Крім того, вони скеровують і контролюють власне навчання, шукаючи відповіді на свої запитання і підтвердження того, що вони знають. Також, KWL може розширити навчання за межі того, що було включено в текст. Наприклад, якщо певний текст не дає відповіді на деякі запитання читачів, їм рекомендується шукати інших авторів або статті, що стосуються цієї тематики.

Таблиця KWL є стратегією розуміння, яка використовується для активізації знань перед вивченням певної теми з будь-якого предмета і повністю орієнтована на учня. Це графічний органайзер, який допомагає учням організувати інформацію до, під час і після вивчення певної теми чи уроку. Її можна використовувати, щоб зацікавити учнів новою темою, активізувати попередні знання, ознайомити з цілями вивчення навчального матеріалу та контролювати процес навчання. Тобто цей метод допомагає учням рефлексувати над попередніми знаннями, цікавитися та здобувати нові знання.

Стратегія KWL не лише допомагає учням запам'ятовувати прочитане, але й допомагає їм встановлювати зв'язки між різними інформаційними категоріями, між попередніми та новими знаннями. Учні, які використовують попередні знання, застосовують їх для

того, щоб зрозуміти нову інформацію, в результаті краще її засвоюють [3].

Абревіатура KWL (Know – Want – Learned) розшифровується наступним чином: Знаю – Хочу знати – Дізнався.

Алгоритм роботи з KWL таблицею дуже простий. Для того, щоб почати використовувати KWL таблиці в навчанні, вчителю достатньо поділити аркуш паперу на три колонки (рис. 1).

«K»	«W»	«L»

*Рис. 1. KWL таблиця.*

Для використання KWL таблиці в навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ми пропонуємо змінити назви колонок (рис. 2).

Я знаю!	Я хочу знати!	Я дізнався!

*Рис. 2. KWL таблиця для роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.*

Крок перший. Перед початком роботи над темою попросіть учнів пригадати те, що вони вже знають по темі яку вони збираються вивчати. На цьому етапі необхідно пригадати ключові слова, терміни або фрази, які стосуються цієї теми. Це можна зробити під час мозкового штурму всім класом, у вигляді роботи в парах або індивідуально. Після того, як список знайомої інформації буде складено, його слід переглянути, щоб переконатися, що він не містить повторень. Його також можна організувати тематично (або, можливо, хронологічно, наприклад, з історії), а потім попросити

учнів записати це у стовпчик таблиці «Я знаю!». Треба зазначати, що вже цей етап може виявитися складним для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки школярі мають проблеми із засвоєнням інформації, їм може не вистачити попередніх знань для заповнення першого стовпчика таблиці. Вчителю бажано заздалегідь підготувати приклади або підказки, спрямовані на те, щоб допомогти їм заповнити колонку «Я знаю!».

Після того як учні заповнять колонку «Я знаю!», перед початком вивчення нового матеріалу, може бути корисно зібрати їхні відповіді, щоб об'єднати їх і отримати інформацію про будь-які хибні уявлення учнів по темі та опрацювати ці прогалини під час уроку. Вчителі можуть використовувати відповіді учнів з таблиці KWL при складанні планів уроків, щоб надати учням чіткі відповіді на їхні запитання.

Крок другий. В наступній колонці «Я хочу знати!», учні мають записувати те, що вони хочуть дізнатися вивчаючи нову тему. На цьому етапі необхідно спиратися на вже відому учням інформацію, а також на вказівки, які можуть впливати з назви уроку або назви відповідного розділу книги, здогадок, які можуть виникнути в учня, або з певних сфер його інтересу. Запропонуйте учням переглянути зміст, заголовки, малюнки, діаграми або будь-що інше, що може бути доцільним по відношенню до теми уроку. Учні повинні скласти список запитань, які відображають те, що вони хочуть знати про тему. Ці запитання можуть спрямовувати напрямок вивчення і дослідження теми, що може слугувати механізмом для залучення і заохочення учнів до пошуку відповідей на їхні конкретні запитання.

Вони також можуть слугувати дороговказами на шляху просування по темі, допомагаючи здійснювати моніторинг. Запитання допоможуть зосередити увагу учнів під час вивчення теми. Саме запитання учнів є рушійною силою уроку. Після того, як учні сформулювали те, що вони хочуть знати, поясніть, що на вашу думку, вони мають засвоїти до кінця уроку або теми.

Крок третій. На цьому етапі, в колонку яка має назву «Я дізнався!», учні записують відповіді на запитання, які вони поставили на другому етапі. Це дає змогу зафіксувати прогрес, а також створити організаційну структуру для навчання.

Процес навчання можна продовжити, запитавши учнів: «Чи є ще щось, що ви хотіли б дізнатися?» і «Як ви можете це зробити?».

Зазначимо, що KWL таблицю можна доповнювати. Це дає змогу вчителям поглибити навчання та розвивати навички критичного мислення у дітей. Наприклад, для використання таблиці в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку доречним буде додати стовпчики «Як я дізнаюся цю інформацію?», «Як я можу поділитися інформацією?» та ін.. Це дозволить учням з ППР розмірковувати над тим з яких джерел можна дізнатися більше про певну тему чи питання, подумати, як найкраще поділитися інформацією: усно, письмово, у вигляді діаграми, малюнка тощо.

Головною перевагою використання KWL є те, що процес навчання належить учням. Використання KWL таблиці заохочує учнів розглядати навчання як процес, до якого вони не просто долучаються, а відіграють головну роль. Учень перебуває в центрі діяльності, керує нею, а не стоїть осторонь. Таким чином учні

починають розуміти, як вони можуть контролювати власне навчання і бути агентами власного успіху.

Використання KWL таблиць є ідеальним інструментом для спільного навчання. Це такий підхід, за якого група учнів працює разом для досягнення спільної мети (наприклад, щоб вирішити проблему, відповісти на питання, обмінятися знаннями). Навчання у співпраці вимагає гнучкого та дружнього навчального середовища, яке сприяє розвитку таких навичок як взаємодія, співпраця, підтримка учнів один одного. Використання підходу спільного навчання допомагає учням: побачити і оцінити знання та навички інших; поважати ідеї та внесок інших; розвивати індивідуальну та групову відповідальність за виконання завдання чи вирішення проблеми; вчитися ділитися матеріалами, працювати по черзі та виконувати спільне завдання в групі; розвивати та вдосконалювати соціальні навички через спільну взаємодію з однолітками. Обмін ідеями та спроби зрозуміти погляди інших призводять до того, що учні стають більш обізнаними.

KWL таблиці дають учням можливість у різних контекстах працювати спільно над виконанням завдання, розв'язанням проблеми та ін. Спонукають учнів з ППР формулювати питання більш високого рівня для пошуку відповідей [6].

Я знаю!	Я хочу знати!	Я дізнався!
Існує чотири пори року: осінь, зима, весна, літо.	1. Чому змінюються пори року? 2. Яка пора року починає і закінчує рік?	1. Зміна пір року – вічне і незмінне явище природи. Причина його полягає у русі Землі навколо Сонця.
В кожній порі року три місяці.	3. Чому в різні пори року Земля	2. Зима 3. Земля

<p>Кожна пора року має свої ознаки.</p>	<p>отримує не однакову кількість тепла і сонця?</p>	<p>обертається по орбіті навколо Сонця. У те півріччя, коли наша планета найбільш наближена до Сонця – у нас теплі місяці, а в те півріччя, коли Земля віддалена від Сонця – то холодні місяці. Орбіта, якою рухається Земля навколо Сонця, вона не рівномірна – одна половина ближче до Сонця, інша далі. А світло залежить уже від обертання Землі навколо своєї осі. Земля обертається навколо своєї осі таким чином, що завжди десь день, а десь ніч, потім навпаки.</p>
---	---	--

*Рис. 3. Приклад використання KWL таблиці для роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку під час уроку «Географії».*

Я знаю!	Я хочу знати!	Я дізнався!
<p>Україна незалежна держава. Україною править президент. В Україні проходять вибори. В Україні є збірник законів. Україна перемогла на Євробаченні. Україна має свої символи.</p>	<p>У якому році Україна здобула незалежність Яка послідовність правління президентів незалежної України Як часто проводять вибори в Україні Які є основні закони України У якому році Україна здобула перемогу на Євробаченні Які є символи України</p>	<p>У 1991 році Україна стала незалежною державою Першим президентом незалежної України був Леонід Кравчук Президента обирають строком на 5 років Основним законом України є Конституція У 2004 році співачка Руслана здобула перемогу у Євробаченні</p>

		Державними символами України є герб, прапор, гімн
--	--	---

*Рис. 3. Приклад використання KWL таблиці для роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку під час уроку «Історія України».*

Використання KWL стратегії допомагає вчителям побачити попередні знання учнів про певну сферу інтересів і виявити будь-які хибні уявлення. В процесі роботи з KWL таблицями важливо, щоб вчитель заохочував кожного учня з порушеннями інтелектуального розвитку висловлювати свої ідеї під час обговорення. У деяких випадках корисно, щоб вчитель призначив кожному члену групи певну роль (наприклад, роль реєстратора), за яку він відповідає в процесі виконання завдання або розв'язання проблеми. Також необхідно звертати увагу школярів з ППР на те, як та який внесок робить кожен член групи, а також які нові знання вони набувають від інших.

Використання KWL таблиць у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку заохочує учнів встановлювати зв'язки між попередніми знаннями та новою інформацією, полегшуючи таким чином розуміння змісту навчального матеріалу та допомагає зробити навчання більш ефективними. Якщо ми навчимо учнів з порушеннями інтелектуального розвитку використовувати свої попередні знання, вести постійний контроль того, що вони знають, що їх цікавить, що вони хочуть дізнатися і чого вони навчилися, ми надаємо їм інструмент для самостійного навчання.



**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, вчителі які працюють з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку можуть використовувати KWL таблицю для полегшення процесу засвоєння інформації школярами. Також використання цієї стратегії допомагає враховувати та долати проблеми, які виникають при навчанні розуміння прочитаного. Крім того, ця стратегія покликана допомогти учням зрозуміти і осмислити текстові навчальні матеріали шляхом активізації їхніх попередніх знань. Стратегія KWL допомагає учням бути зацікавленими читачами, активізуючи пізнавальну діяльність та розвиваючи критичне мислення.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення ефективності використання KWL таблиць для формування предметних та ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 : станом на 30 серп. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16>.
2. Comay J. Rethinking the KWL chart +8 ideas for working with conceptual URL: <https://wordpress.oise.utoronto.ca/robertson/2023/01/13/rethinking-the-kwl-chart-8-ideas-for-working-with-conceptual-organizers/>.
3. Directed Reading/Thinking Activity & KWL. *Michigan Reading Journal*. 1988. Vol. 21, № 1. P. 9–14. URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol21/iss1/6>
4. Khaira Ummul. The Use of Know, Want to Know, and Learnt (KWL) Strategy to Improve Reading Comprehension”. *English Educational Journal*. 2015. Vol. 6, no. 3. P. 411–423. URL: <https://core.ac.uk/reader/291613810>
5. Ogle D. M. K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*. 1986. Vol. 39, no. 6. P. 564–570. URL: <https://doi.org/10.1598/rt.39.6.11>

6. Shelly A. C., Bridwell B., Hyder L., Ledford N., Patterson P. Revisiting the K-W-L: What we Knew; What we Wanted to Know; What we Learned. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. 1997. 37 (3). P. 233–242.

## REFERENCES

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]: Postanova Kab. Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. № 898: stanom na 30 serp. 2022 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p#n16>.

2. Comay J. Rethinking the KWL chart +8 ideas for working with conceptual URL: <https://wordpress.oise.utoronto.ca/robertson/2023/01/13/rethinking-the-kwl-chart-8-ideas-for-working-with-conceptual-organizers/>.

3. Directed Reading/Thinking Activity & KWL. *Michigan Reading Journal*. 1988. Vol. 21, no. 1. P. 9–14. URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol21/iss1/6>

4. Khaira Ummul. The Use of Know, Want to Know, and Learnt (KWL) Strategy to Improve Reading Comprehension”. *English Educational Journal*. 2015. Vol. 6, no. 3. P. 411–423. URL: <https://core.ac.uk/reader/291613810>

5. Ogle D. M. K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*. 1986. Vol. 39, no. 6. P. 564–570. URL: <https://doi.org/10.1598/rt.39.6.11>

6. Shelly A. C., Bridwell B., Hyder L., Ledford N., Patterson P. Revisiting the K-W-L: What we Knew; What we Wanted to Know; What we Learned. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. 1997. 37 (3). P. 233–242.

## ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК: 37.013:376-056.26

**Олена Матвєєва,**

аспірант,

[elenamatveeva422@gmail.com](mailto:elenamatveeva422@gmail.com),

ORCID: 0000-0002-3935-897X, Researcher ID ABD-8034-2021;

**Андрій Лапін,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу  
інклюзивного навчання,

[avlapin1@gmail.com](mailto:avlapin1@gmail.com),

ORCID:0000-0003-1717-7892, Researcher ID 0-8460-2016.

**Olena Matvieieva,**

postgraduate,

[elenamatveeva422@gmail.com](mailto:elenamatveeva422@gmail.com), ORCID: 0000-0002-3935-897X, Researcher ID

ABD-8034-2021;

**Andrii Lapin,**

Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the Department of Inclusive  
Education,

[avlapin1@gmail.com](mailto:avlapin1@gmail.com),

ORCID:0000-0003-1717-7892, Researcher ID 0-8460-2016.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН  
України, м. Київ, Україна.

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES  
of, Kyiv, Ukraine.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ  
З БАТЬКАМИ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ АТМОСФЕРИ ЗСО З  
ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ**

## ORGANIZATION OF EDUCATIONALLY-ELUCIDATIVE WORK WITH PARENTS ON BASIS OF ANALYSIS OF FEATURES OF SCHOOL ATMOSPHERE OF GEI WITH EXCLUSIVE FORM OF EDUCATION

**Анотація.** У статті визначено причини та окреслено шляхи удосконалення взаємодії батьків і педагогів у навчально-виховному процесі, що є одним з чинників появи нової філософії взаємодії сім'ї та ЗЗСО з інклюзивною формою навчання, в основу якої покладено ідею про те, що за успішність навчання та виховання дітей несуть відповідальність батьки. Визначено особливості та напрями освітньо-просвітницької роботи з батьками на основі аналізу внутрішньошкільної атмосфери.

Розкрито основні принципи відносин у системі «педагог-батьки», зазначено, що їх варто проектувати на основі взаємодії узгодженості поглядів і поведінки, зокрема, ґрунтуючись на принципах партнерства. Науковці наголошують на тому, що стан внутрішньошкільної атмосфери можна визначити за допомогою системи заходів внутрішньошкільного контролю.

Основною метою освітньо-просвітницької роботи визначено те, що батьки мають бути поінформовані щодо справ у закладі, щодо успішності їхньої дитини, а також щодо перспектив перебування дитини у ЗЗСО з інклюзивною формою навчання. Разом із традиційними застосовуються і нетрадиційні, інноваційні форми роботи з батьками. Їх різноманіття залежить від креативності педагогічного колективу і бажання втілювати ці форми у життя. На основі дослідження зазначено, що у світлі сьогодення новим трендом у роботі педагогів із батьками став буктрейлер. Детально описано принципи застосування зазначеної методики. Однією з традиційних для ЗЗСО з інклюзивною формою навчання стала також така комплексна форма співпраці з сім'єю, як батьківські комітети або батьківські ради, які мають давню історію і дієві сьогодні.

Науковці наполягають на доцільності залучення батьків у дидактичний процес. Це може відбуватися в активній формі, наприклад, коли самі батьки залучаються до проведення навчальних занять самостійно або разом з вихователем чи вчителем.

**Ключові слова:** заклад загальної середньої освіти, освітньо-просвітницька робота, батьки, інклюзивна форма навчання, буктрейлер, батьківський комітет.

**Abstract.** The article deals with the reasons and ways of improvement of interaction of parents and teachers in educational process, which is the reason of appearance of new philosophy of interaction of family and GEI with exclusive form of education, which is based on the idea that parents are responsible for children education. The peculiarities and directions of educational work with parents are determined on the basis of the analysis of the internal school atmosphere.

The authors reveal the basic principles of relations in the system of «teachers-parents». It is noted, that they are worth designing on the basis of interaction of coordination of views and behavior, in particular, based on principles of partnership. Scientists defined that the state of the internal school atmosphere can be determined by means of the measures of internal school control system.

The main purpose of educational work is determined that parents should be informed about the affairs in the institution, about the success of their child, and also about the child's prospects in the GEI with exclusive form of education. Along with traditional, innovative forms of work with parents are used. Their diversity depends on the creativity of the pedagogical team and the desire to embody these forms in life. On the basis of the study it is noted that in light of the present the new trend in the work of teachers with parents became the booktrailer. The authors describe in detail the principles of application of the above method. Also one of the traditional for the GEI with an exclusive form of study became such a complex form of cooperation with the family, as parents committees or parental councils. Those authorities have long history and are effective today.

Scientists insist on the expediency of involving parents in didactic process. This can happen in an active form, for example, when the parents themselves are involved in the conduct of the training independently or together with the teacher.

**Keywords:** general education institution, educational work, parents, exclusive form of education, booktrailer, parent committee.

**Актуальність дослідження.** Аналіз стану співпраці закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) з інклюзивною формою навчання і сім'ї засвідчує, що традиційні підходи до навчання й виховання дітей середнього шкільного віку – малоефективні, незважаючи на те, що у багатьох нормативних документах нашої країни значна увага приділяється розв'язанню проблем виховання здобувачів освіти в умовах інклюзії. Водночас, у ЗЗСО з інклюзивною формою навчання ще недостатньо використовуються досягнення науки відносно інтегрування зусиль педагогів і сім'ї щодо організації виховного процесу. Визначення причин неефективності та пошук шляхів удосконалення взаємодії батьків і педагогів у виховному процесі становлять значний науковий інтерес.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У суспільстві постійно відбуваються зміни, що потребують пошуку нових підходів до виховання дітей. Водночас, шкільне життя – це період, коли дитина перебуває у повній залежності від дорослих – батьків, педагогів. У нормативних документах підкреслюється значна роль родинного виховання, передбачається взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення єдиного виховного середовища для кожної дитини. Ключовим компонентом Нової

української школи є «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу», а й за його межами, таким чином застосування буктрейлерів як складової процесу педагогічного просвітництва батьків вважаємо актуальним і своєчасним.

Виклики, які стоять перед Новою українською школою, зумовлюють появу нової філософії взаємодії сім'ї та ЗЗСО з інклюзивною формою навчання, в основу якої покладена ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомогти, підтримати, спрямувати, доповнити їхню виховну діяльність. Отже, на зміну філософії впливу в управлінні освітою прийшла філософія взаємодії, співробітництва. Актуальні питання загальної проблеми освітньо-просвітницької діяльності з батьками, її значення у формуванні особистості дитини висвітлено у наукових розвідках Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагута та ін. Зокрема, психолого-педагогічні дослідження науковців (Т. Алексеєнко, В. Безлюдної, В. Постового, А. Висоцької, А. Колупаєвої, О. Таранченко) доводять, що в закладах освіти, в тому числі й з інклюзивною формою навчання, мають бути створені умови для спільної роботи сім'ї та педагогічного колективу.

**Метою статті** є визначення особливостей та напрямів освітньо-просвітницької роботи з батьками на основі аналізу внутрішньошкільної атмосфери.

**Методи дослідження.** Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих теоретичних методів: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації, типології на основі результатів емпіричного дослідження.

**Результати дослідження.** Відносини у системі «педагог-батьки» важливо проектувати на основі взаємодії узгодженості поглядів і поведінки, зокрема, ґрунтуючись на таких принципах партнерства, як: взаємоповага, взаємодовіра, взаєморозуміння, співпраця, усвідомлення своєї ролі та відповідальності в спільній взаємодії. Робота ЗЗСО з інклюзивною формою навчання із сім'єю, а саме здійснення педагогічного просвітництва, передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку стосунків між батьками й дітьми, їхніх ціннісних орієнтирів, особистісних якостей, особливостей впливу сім'ї на становлення особистості. Роль сучасних батьків змінюється, вони перестають бути сторонніми спостерігачами, експертами, а є активними учасниками освітнього процесу, що потребують професійних порад від педагогів щодо навчання й виховання дітей [1].

Внутрішньошкільна атмосфера є одним з чинників впливу на результативність та успішність здобувачів освіти, а також і на якість освіти у закладі освіти з інклюзивною формою навчання.

Стан внутрішньошкільної атмосфери можна визначити за допомогою такої системи заходів внутрішньошкільного контролю:



1. Індивідуальна бесіда (з учителем, його колегами, здобувачами освіти, батьками).

2. Вивчення документації (календарні плани, поурочні плани, журнали, учнівські зошити, методичний зошит учителя, папки ППД, відгуки про роботу колег, творчий портрет учителя і т. д.).

3. Фронтальне й поточне анкетування вчителів.

4. Інтерв'ювання (письмові відповіді на спеціально підготовлені запитання).

5. Діагностичне анкетування (визначення рівня обізнаності та вирішення важливих проблем навчально-виховного процесу).

6. Анкетування здобувачів освіти, батьків.

7. Психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя (уроки, позакласні заходи).

8. Підсумкова спеціальна співбесіда за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць, семестр).

9. Проведення адміністративного тематичного оцінювання.

У системі розв'язання виховних завдань мають переважати провідні аспекти, що забезпечують гармонійне виховання особистості. Зокрема: розумове виховання: самостійна пізнавальна діяльність, інтелектуальний розвиток, оволодіння методами учіння; моральне виховання: формування моральних переконань і моральних почуттів, гуманізму, поваги до особистості, національної гідності, добра, чуйності та ін.; фізичне виховання: створення оптимальних умов для фізичного розвитку особистості, оволодіння вміннями і навичками турботи про своє здоров'я, культуру побуту;

трудове виховання: формування вмій і навичок розумової праці, виховання любові до праці та бережного ставлення до продуктів праці, поваги до праці інших, соціально-психологічна підготовка вихованців до участі у продуктивній, фізичній та інтелектуальній праці; естетичне виховання: формування почуття прекрасного, вміння відрізнити прекрасне від потворного, озброєння здобувачів освіти знаннями й уміннями творити прекрасне в реальному житті; співпраця з батьками та освітньо-просвітницька робота.

Відомо, що заклад освіти з інклюзивною формою навчання здійснює виховання здобувачів освіти спільно із батьками. Батьки мають бути поінформовані щодо справ у закладі, щодо успішності їхньої дитини, а також щодо перспектив перебування дитини у ЗЗСО з інклюзивною формою навчання [4].

Саме тому необхідно здійснювати заходи освітньо-просвітницької роботи з батьками. Адже педагоги зазвичай використовують інформування батьків, метою якого є надання певних знань про особливості становлення особистості дитини. Освітньо-просвітницька робота ж передбачає наявність зворотного зв'язку, з'ясування позиції суб'єктів.

Ця робота має відбуватися з урахуванням таких чинників, що забезпечують ефективну взаємодію з батьками: доброзичливе, відкрите запрошення батьків до співпраці; дотримання позиції рівноправності між сім'єю і вчителем; визначення важливості ролі батьків; пошук нових форм освітньо-просвітницької діяльності з батьками.

На думку Д. Романовської, у закладі освіти, «який займається не тільки навчанням, але й вихованням дітей, необхідно створювати стимулююче середовище для розгортання спеціальної роботи щодо просвітництва батьків» [8]. Основними формами освітньо-просвітницької діяльності з батьками у ЗЗСО є: відвідування сім'ї, індивідуальні бесіди, групові консультації, батьківські збори, лекції для батьків, куточки для батьків, тематичні виставки, дні відкритих дверей тощо.

Разом із традиційними, застосовуються і нетрадиційні, інноваційні форми роботи з батьками. Їх різноманіття залежить від креативності педагогічного колективу і бажання втілювати ці форми у життя. Прикладом нетрадиційних форм роботи з батьками можуть бути: вернісажі, спільне оформлення альбомів, спільна цікава справа тощо [8].

До інноваційних форм відносимо: звукові листи, бібліотеки відеоматеріалів з різних проблемних питань, школи взаємодопомоги, електронні міні-бібліотеки, інтернет-сайти для батьків, демонстрація фільмів, тренінги, 10-12-хвилинні стрічки, що ілюструють конкретні ситуації, взяті з повсякденного спілкування батьків та дітей, презентації і прем'єри книг, «interaction room» та буктрейлери. У світлі сьогодення новим трендом у роботі вихователів з батьками став буктрейлер [9].

Буктрейлер – особливий вид книжкової реклами, один із засобів просування педагогічного видання до батьків, короткий відеоролик, що створює візуальний образ книги, кліп за її змістом.

Основне завдання буктрейлера – яскраво й образно розповісти про твір, зацікавити, заінтригувати читача, спонукати до читання.

Буктрейлер (від англ. book – книга, англ. trailer – тягач, причіп) – короткий відеоролик за мотивами книги, кліп по книзі. Його особливістю є те, що розповідь про книгу подається в образній, інтигруючій формі [9]. Зауважимо, що ми зупиняємось на буктрейлері саме тому, що метою його створення є спонукання батьків до прочитання психолого-педагогічної літератури щодо навчання, виховання й розвитку дітей. Ще кілька років тому буктрейлери використовували виключно для рекламних цілей, однак із часом такі міні-фільми набули ширшого значення й в освіті. Нині в буктрейлерах виробилася своя унікальна кіномова, що розкриває нові, часом несподівані, якості книжки. Вважаємо, що застосування такої форми у роботі з батьками дітей шкільного віку є актуальним.

У ході опрацювання джерельної бази, безпосереднього ознайомлення з практикою загальної середньої освіти і виховання виявляємо, що однією з традиційних для ЗЗСО з інклюзивною формою навчання стала така комплексна форма співпраці з сім'єю, як батьківські комітети або батьківські ради, які мають давню історію і дієві сьогодні.

Зокрема, А. Савичка зазначала, що участь педагога в батьківській раді – це одна з найперших і найважливіших форм співпраці між дитячим садком та батьками. Підкреслювалося, що батьківська рада має бути спільною справою педагогів і батьків, адже добре організована батьківська рада, заснована на спільному

розгляді й ухваленні рішень, впливає на отримання кращих результатів у навчанні та вихованні дитини [4].

Батьки, які беруть активну участь у житті ЗЗСО з інклюзивною формою навчання, можуть вести свою діяльність в офіційній або й неофіційній групі. Неофіційна група діє у принагідний спосіб, натомість офіційна група утворює Батьківську раду або ж Раду закладу освіти. Батьківська рада створює статут своєї діяльності, який не може суперечити статутіві шкільного навчального закладу. До Батьківської ради обираються представники із батьківського активу (або ж зголошуються самостійно) під час перших загальних зборів на початку навчального року.

Як основні ми визначили такі завдання функціонування Батьківської ради [1]:

1. Співпраця із закладом із метою єдиного суголосного впливу на дітей через сім'ю та заклад освіти у процесі навчання, виховання та догляду.

2. Участь у житті ЗЗСО з інклюзивною формою навчання з метою вдосконалення його роботи і задоволення потреб дітей.

3. Доведення до відома директора та Педагогічної ради думки батьків про важливі справи, які стосуються діяльності ЗЗСО.

4. Інформування батьків щодо потреб і можливостей надання Батьківською радою матеріальної допомоги, фінансової та інших видів підтримки.

У такий спосіб акцентовано на тому, що батьки, які входять до складу Батьківської ради, є не лише помічниками ЗЗСО, а й

повноцінними учасниками освітнього процесу – громадським активом, який докладає власні зусилля до поліпшення роботи ЗЗСО.

Провідними формами співпраці навчального закладу і сім'ї, на нашу думку, є такі: засідання, присвячені поглибленню теоретичних знань батьків; зустрічі, метою яких є надання батькам детальної інформації про освітні завдання, що виконуються в закладі освіти (інформування батьків у письмовій формі про конкретні освітні завдання, що виконуються вдома (батьки отримують методичні поради та вказівки)); індивідуальні контакти педагогів і батьків; поточна письмова інформація у записниках здобувачів освіти про важливі питання; телефонні та особисті контакти.

У своїх працях Е. Тремпала не вказував конкретні шляхи співпраці між педагогами та батьками, однак визначив форми освітнього впливу навколишнього середовища, зокрема: заходи з догляду за дитиною; розваги та дозвілля, дружні зустрічі з батьками; спорт та фізкультура, організація спортивних ігор; туризм, екскурсії; суспільно корисна праця, допомога в будівництві ігрових майданчиків; педагогічна допомога батькам, наприклад, участь в «Університеті для батьків».

У експерименті, що стосувався пошуку форм, які поглиблюють співпрацю педагогів і батьків, Е. Тремпала використовував допомогу людей, які виступають посередниками між педагогами та батьками, тобто психологів (соціальні та освітні консультації в навчальному закладі), лекторів університету для батьків, студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Форми співпраці закладу освіти і сім'ї розглядає і М. Снежинський. На його думку, взаємодія двох інститутів виховання має здійснюватися в таких формах: співпраця з батьками у складі батьківського комітету з різних питань (освітніх, дидактичних, турботи й догляду, економічних і т. д.); призначення для всіх батьків так званих освітніх завдань; продовження батьківського навчання в «Університеті для батьків»; введення окремих карток для дітей, які мають труднощі в навчанні чи вихованні; проведення індивідуальних бесід з особливо важкими батьками; надання батькам книг з освітніх питань.

Є. Лесак-Ласка наголошує на доцільності залучення батьків у дидактичний процес. Це може відбуватися в активній формі, наприклад, коли самі батьки залучаються до проведення навчальних занять самостійно або разом з вихователем чи вчителем. Доречними вважаються й пасивні форми – спостереження батьків за роботою своїх дітей під час заняття [4].

Варто розглянути форми участі батьків у роботі дитячого самоврядування та позакласній діяльності: надання консультацій та допомоги у ситуаціях, що вимагають неупередженого вирішення складної або суперечливої справи; визначення правил розподілу коштів класу чи групи; допомога у визначенні матеріального становища окремих сімей та пропозиції щодо підтримки; допомога в організації урочистостей.

Особливу увагу М. Мендель приділяє формі, яка називається «надання допомоги» [4]. Ця форма зафіксована під час дослідження, проведеного М. Мендель у британському й шведському виховних

закладах, і згодом поширилася в практиці інших країн. М. Мендель пише: «Допомога батькам, педагогам, вчителям, директорам – це не сервісна діяльність, яка складається з нерівних відносин, в яких один з учасників залишається підпорядкованим іншому. Допомога збагачує партнерів у самостійному сенсі, стаючи надзвичайно цінною формою партнерської співпраці».

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, у розв'язанні основних завдань загальної середньої освіти сьогодення робиться більший акцент на інтеграцію родинного і суспільного виховання. Батьки є головними вихователями своїх дітей, тому зростає роль родини у процесі виховання. Застосування буктрейлерів у роботі з батьками дітей середнього шкільного віку – це інноваційний засіб педагогічного просвітництва, метою якого є спонукання до прочитання книги та можливість розповісти, зацікавити, організувати співпрацю педагога з батьками, що спонукає до позитивних змін в системі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Проаналізовано систему заходів щодо підвищення рівня інтеграції батьків у виховний процес на основі аналізу внутрішньошкільної атмосфери.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко І. (2013). Сучасні форми роботи з батьками молодших школярів. Київ, Редакції газет з загальної середньої та початкової освіти. 117 с.



2. Василюк А. В. (2013). Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський). Вид. 2-ге, уточ. й доповн. Ніжин, Видавець ПП Лисенко М.М. 224 с.
3. Висоцька А. М. (2021). Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для спеціальної освіти. Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття: кол. монографія / за наук. ред. М.О. Кириченка. Київ. С. 261–271.
4. Воронова С. (2015). Робота з батьками: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Одеса, Астропринт. 216 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» (зі змінами № 2145-VIII від 05.09.2017) URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 18.11.17).
6. Колупасва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. – К.: Видавнича група «А.С.К.». С.7–20.
7. Концепція «Нової української школи» (МОН 27.10.2016). URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення 18.11.17).
8. Романовська Д. (2007). Технології роботи з батьками. Київ, Главник. 128 с.
9. Шматько О., Дмитрів С. (2014). Буктрейлер: новітня реклама книги: метод. поради / упоряд О. Шматько, С. Дмитрів; ЛОУНБ. Львів. 22 с.
10. Taranchenko O., Kolupayeva A., Danilavichute E. *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28)* Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp.311 – 351.

## REFERENCES

1. Vasylychenko I. Modern forms of work with parents of younger pupils. Kyiv, Editors of newspapers on general and primary education, 2013. 117.
2. Vasyliuk A. Pedagogical dictionary-lexicon (Ukrainian-English-Polish). View. 2. Nizhyn, Vydavets PP Lysenko M., 2013. 224.
3. Vysotska A. Preparation of scientific and pedagogical personnel of higher qualification for special education. Trends and problems of management of educational institutions: Challenges of the 21st century: monograph. Edited by M. Kyrychenko. Kyiv, 2021. pp. 261-271.
4. Voronova S. Work with parents: Theory and practice: workbook. Odessa, Astroprint, 2015. 216.
5. The Law of Ukraine “On preschool education” (with changes № 2145-VIII from 05.09.2017) URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (date of address: 18.04.2022).
6. Kolupaeva A., Danilavichiutie E., Lytovchenko S. Professional cooperation in an exclusive educational institution. Kyiv, Publishing group "A.s.K.", 2012. pp. 7-20.
7. The concept of “New Ukrainian school” (MES 27.10.2016). URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (date of address 18.04.2022).
8. Romanovska D. Technologies of work with parents. Kyiv, Glavnik, 2007. 128.
9. Shmatko O., Dmytriv S. Booktrailer: The newest advertising of the book. LOUNB. Lviv, 2014. 22.
10. Taranchenko O. Kolupayeva A., Danilavichute E. *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp.311 – 351.

УДК 373-056.2/.3

**Чигріна Яна**

Старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки

e-mail: [yana.baranets88@gmail.com](mailto:yana.baranets88@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-0101-8571

**Chyhrina Yana**, Senior Lecturer of the Department of General, Special Pedagogy

e-mail: [yana.baranets88@gmail.com](mailto:yana.baranets88@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-0101-8571

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради, Україна

вул. Володимира Антоновича, 70, 49006

Communal Institution of higher education “Dnipro Academy of continuing  
education” of Dnipropetrovsk regional council, Ukraine

70 Volodymyr Antonovych St, 49006

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ В  
ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF  
METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHER  
ASSISTANTS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT**

**Анотація.** В даній статті проаналізовано сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід щодо впровадження інклюзивної освіти та її кадрового забезпечення. Здійснено аналіз практики асистування та особливостей впровадження вітчизняної моделі діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі, проаналізовано вітчизняне законодавче та нормативно-правове поле щодо діяльності асистента педагога., а також шляхи його удосконалення.

Однією із прогнозованих умов формування методичної компетентності асистента вчителя – розкриття факторів ефективного здійснення освітньої діяльності за рахунок розвитку методичного мислення, методичної культури, методичної мобільності та творчості. Запровадження в освіту компетентнісного підходу створює необхідність розробки нової теоретичної бази на основі використання досягнень європейської педагогічної системи узгоджено з вітчизняною наукою і практикою. Компетентнісний підхід в освіті дає можливість створити нову модель навчання для подолання проблеми традиційної системи та забезпечення ефективного та цілеспрямованого навчання.

В статті виокремлені компоненти методичної компетентності асистента вчителя, їх структура і основні принципи. Діяльнісний компонент методичної компетентності визначає практичну спрямованість роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Основою методичної компетентності є знання методологічних і теоретичних засад певних методик, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, а також розвинуті навички використання професійних знань у певній педагогічній діяльності під час виконання основних професійно-методичних функцій. Важливим у контексті опису засадничих аспектів розвитку методичної компетентності асистентів вчителів є розкриття основних принципів інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** методична компетентність; діти з особливими освітніми потребами; випереджальна модифікація змісту освіти; методологічні підходи.

**Abstract.** This article analyzes modern domestic and foreign experience in the implementation of inclusive education and its personnel support. An analysis of the practice of assisting and the peculiarities of the implementation of the domestic model of the activity of a teacher's assistant in an inclusive educational institution was carried out, the domestic legislative and regulatory field regarding the activity of a teacher's assistant was analyzed, as well as ways of its improvement.

One of the predicted conditions for the formation of methodical competence of a teacher's assistant is the disclosure of the factors of effective implementation of educational activities due to the development of methodical thinking, methodical culture, methodical mobility and creativity. The introduction of the competency-based approach to education creates the need to develop a new theoretical base based on the use of the achievements of the European pedagogical system in coordination with domestic science and practice. A competent approach in education makes it possible to create a new model of learning to overcome the problem of the traditional system and ensure effective and targeted learning.

The article highlights the components of the teaching assistant's methodological competence, their structure and basic principles. The active component of methodical competence determines the practical orientation of the work of a teacher's assistant in the conditions of inclusive education. The basis of methodical competence is knowledge of the methodological and theoretical bases of certain methods, conceptual foundations, structure and content of teaching aids, as well as developed skills in using professional knowledge in certain pedagogical activities during the performance of basic professional and methodical functions. It is important in the context of the description of the basic aspects of the development of

the methodological competence of teaching assistants to reveal the basic principles of inclusive education.

**Keywords:** methodical competence; children with special educational needs; anticipatory modification of the content of education; methodological approaches.

**Актуальність дослідження.** Умови сучасної модернізації системи освіти в Україні вимагають переосмислення професійної підготовки педагогічних працівників. Організація інклюзивного навчання потребує визначення методологічних засад методичної компетентності фахівців, а особливо асистентів вчителів, які беруть участь в організації та забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного середовища.

Як засвідчує практика, готовність асистентів вчителя до роботи в інклюзивному середовищі є недостатньою, а саме володіння методичним супроводом впровадження інклюзивної освіти.

### **Аналіз попередніх досліджень і публікацій.**

Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності асистентів вчителя закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища, удосконалення змісту, форм, методів формування та використання методологічних підходів. Проаналізовано сучасний стан та наукові аспекти на розвиток компетентностей; розкрито зарубіжний та вітчизняний досвід становлення та розвиток інклюзивної освіти; визначено проблематику формування методичної компетентності асистента вчителя в умовах інклюзивного середовища.

Теоретико-методологічну основу дослідження даного питання розглядали науковці Г. Костюк, С. Максименко, В. Маляко, М. Рагтер, Дж. Депплер, П. Клоу, Т. Лорман, В. Засенко, Т. Сак, М. Ярмаченко та інші.

Мета статті - обґрунтувати теоретичні засади педагогічної моделі професійної підготовки асистентів вчителя закладів загальної середньої освіти та методику формування методичної компетентності та готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

Результати дослідження. Запровадження в Україні інклюзивного навчання потребує розроблення нової моделі освіти, нових методичних і технологічних вимог до кадрового забезпечення. Модернізація системи освіти проводиться на різних рівнях - від державного до районного на базі конкретних закладів загальної середньої освіти. Педагогічні фахівці, в сучасному світі, повинні бути готовими до змін, відповідати умовам часу, володіти системами нових педагогічних підходів, постійно удосконалювати власну професійну компетентність. Нагальною стає потреба володіння педагогікою співробітництва та випереджальною модифікацією змісту у напрямі розвитку інклюзії.

Важливим етапом розвитку ідеї педагогічної майстерності фахівців, в умовах інклюзивного середовища, стало затвердження та реалізація таких важливих нормативно-правових актів як Державні стандарти базової середньої та початкової освіти, Концепції «Нова українська школа», Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», які спрямували діяльність всіх рівнів навчальних

закладів на затвердження компетентнісного підходу, розвитку і формуванню професійних компетентностей фахівців в практику діяльності закладів загальної середньої освіти.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури надає право акцентувати на увагу науковців, які розглядали аспекти діяльності педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзії. Концептуальною основою підготовки педагогічних кадрів вважають: когнітивний, системний, компетентнісний та інтегративний підходи. Високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей стало передумовою освітньої інтеграції і створення інклюзивного навчального середовища.

Науковці О. Матяш та В. Ольшевський в своїх дослідженнях зазначають, що «методична компетентність є багатокомпонентним явищем та базується на знаннях різних галузей наук (психології, педагогіки, андрагогіки).

Однак, методичну компетентність асистента вчителя не розглядалося в наукових працях [6].

В наукових працях присвячених розвитку сучасної інклюзивної освіти було зроблено аналіз зарубіжного досвіду і впроваджено в концепцію вітчизняної освіти, а також ґрунтовно розкрито особливості роботи асистента вчителя в класі закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Основні завдання асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів



навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Методична компетентність, за визначенням О. Біляковської передбачає «оволодіння педагогом методичними і педагогічними ідеями, підходами до побудови освітнього процесу в сучасних умовах з використанням особистісно зорієнтованих, розвивальних, креативних технологій, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання» [2].

І. Кучеренко зазначає, що «методична компетентність виявляється у теоретико-методичній обізнаності щодо педагогічної діяльності – викладання навчального предмета, здатності й готовності здійснювати проектування та реалізацію процесу навчання на уроці відповідно до сучасних вимог [5].

Н. Грицай трактує методичну компетентність «як інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, яка відображає сукупність засвоєних у результаті психолого-педагогічної, методичної та предметної підготовки знань, сформованих умінь логічно обґрунтовано і методично правильно конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння і проявляється в педагогічній і науково-методичній діяльності [4].

Єдиного підходу до визначення складових або компонентів методичної компетентності у вітчизняній науці також немає. У структурі компетентності дослідники виділяють різні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-поведінковий.

Ціннісний компонент – є основою ставлення людини до світу, суспільства, соціального оточення, самого себе.

Мотиваційний складник – основа стимулювання до професійного зростання.

Когнітивний – наявність знань і уявлень людини на самого себе, про власну діяльність, а також про напрями і форми цієї діяльності.

Операційно-поведінковий (процесуальний) компонент – уміння адаптуватись до умов та ефективно діяти.

Г. Васильєва виокремлює такі компоненти методичної компетентності:

- гносеологічний (адекватне сприймання, осмислення, відображення, пізнання й конструювання освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища);

- аксіологічний (суб'єктивна ціннісна позиція педагогічних працівників ЗЗСО до учнів з ООП);

- праксеологічний (методичні знання, вміння й навички для організації в ЗЗСО освітньої діяльності з учнями, які мають ООП);

- професійно-особистісний (особистісно-професійні якості для забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності учнів з ООП) [3].

Аналізуючи дослідження науковців, можна визначити структуру методичної компетентності асистента вчителя, яка характеризується наступними компонентами: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Важливими складовими ціннісно-мотиваційний компоненту методичної компетентності асистента вчителя складають внутрішні мотиви, ставлення до освітнього простору, рівень зацікавленості до виконання своїх професійних обов'язків.

Когнітивний компонент включає:

19. Знання методики навчання.
20. Розуміння потреб учнів, інтересів та здібностей.
21. Критичне мислення.

Діяльнісний компонент націлює асистента вчителя на володіння практичними навичками інклюзивного навчання дітей з ООП:

1. Навички планування та організації діяльності з урахуванням потреб учнів.

2. Навички ефективної взаємодії з учнями з ООП для створення довірливої та сприятливої атмосфери для навчання та розвитку дітей з ООП.

3. Навички ефективного практичного застосування основних методик і підходів навчання і розвитку учнів з ООП.

4. Співпраця з вчителем та іншими фахівцями для ефективної роботи у складі команди психолого-педагогічного супроводу навчання дитини з ООП для досягнення спільних навчальних цілей.

Рефлексивний елемент роботи асистента вчителя – здатність аналізувати та об'єктивно оцінювати свою професійну діяльність, діагностувати свої сильні та слабкі сторони. І на основі результатів рефлексії можливість проводити корекцію власної методичної

діяльності для покращення результатів навчання та розвитку учнів з ООП.

Таким чином, компоненти методичної компетентності асистента вчителя розкривають зміст його професійної діяльності та основою для визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку методичної компетентності асистента вчителя.

Асистент вчителя працює з різними учнями, які мають свої унікальні потреби та вимоги. Пріоритетними якостями повинні бути повага до кожного учня, рівність можливостей та підтримка кожного учня. Він повинен бути готовим до адаптації своєї роботи і для надання ефективної підтримки кожному учневі.

Особливої уваги у розвитку методичної компетентності асистента вчителя слід враховувати підвищення кваліфікації. Інститутом модернізації змісту освіти розроблено типову програму підвищення кваліфікації асистентів учителів, яка містить наступні теми:

- реалізація концепції Нової української школи на рівні базової середньої освіти;
- комфортний і ефективний перехід учнів з особливими освітніми потребами від початкової до базової освіти;
- ролі та завдання асистентів учителів в умовах інклюзивного навчання на рівні базової середньої освіти;
- стратегії педагогічної підтримки здобувачів базової середньої освіти в умовах інклюзивного навчання;
- використання цифрових технологій та навчання з використання технологій дистанційного навчання» [МОН

затвердило типову програму підвищення кваліфікації асистентів учителів [7].

Отже, типова програма є орієнтиром для розробки освітніх програм курсів підвищення кваліфікації для закладів післядипломної освіти. Зміст тем, а також організація і проведення КПК для асистентів вчителів має включати як обов'язків елемент розвитку методичної компетентності.

**Висновки.** Узагальнюючи, можна стверджувати, що основою методичної компетентності є знання методологічних і теоретичних засад певних методик, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, а також розвинуті навички використання професійних знань у певній педагогічній діяльності під час виконання основних професійно-методичних функцій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранець Я. Методологія підготовки кадрів закладів освіти з інклюзивним навчанням. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип.57. т.1. С.100-103.
2. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2011. С. 229 – 234.
3. Васильєва Г. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 2 (106). С. 193–210.

4. Грицай Н. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу. Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. 2012. № 1. ч.ІІ. С. 199-202
5. Кучеренко І.А. Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника як інтегральна характеристика фахівця нової генерації. Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції, 25–26 жовтня 2018 р. С.100-103.
6. Матяш О.І., Ольшевський В.В. Сучасні проблеми формування та розвитку методичних компетентностей майбутнього вчителя математики. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2015. № 43. Розділ 4. С. 392-396.
7. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації асистентів учителів «Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти»: Наказ від 13 вересня 2021 р. № 981. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-asistentiv-uchiteliv-profesijna-diyalnist-asistentiv-uchiteliv-v-umovah-realizaciyi-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>

## REFERENCES

1. Baranets Ya. (2023). Metodolohiia pidhotovky kadriv zakladiv osvity z inkluzyvnyim navchanniam. [Methodology of training personnel of educational institutions with inclusive education]. Innovative pedagogy. Vol. 57, pp. 100-103.[in Ukrainian].
2. Biliakovska O.O. (2011). Profesiina kompetentnist uchytelia yak skladova efektyvnoi pedahohichnoi diialnosti. [Professional competence of the teacher as a component of effective pedagogical activity]. Scientific

Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. pp. 229-234. [in Ukrainian].

3. Vasylieva H. (2021). Profesiina kompetentnist uchytelia yak skladova efektyvnoi pedahohichnoi diialnosti. [Professional competence of the teacher as a component of effective pedagogical activity]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Vol. 2 (106). pp. 193-210. [in Ukrainian].

4. Hrytsai N. (2012). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. [Formation of methodological competence of future biology teachers in the conditions of a higher educational institution]. New pedagogical thought: a scientific and methodical journal. Vol. 1. pp. 199-202. [in Ukrainian].

5. Kucherenko I.A. (2018). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia-slovesnyka yak intehralna kharakterystyka fakhivtsia novoi heneratsii. [Professional competence of a modern lexicographer as an integral characteristic of a new generation specialist]. Philology and linguistic didactics in the conditions of European integration: realities and prospects. Materials of the 1st International Scientific and Practical Conference. pp. 100-103. [in Ukrainian].

6. Matiash O.I., Olshevskiy V.V. (2015). Suchasni problemy formuvannia ta rozvytku metodychnykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia matematyky. [Modern problems of formation and development of methodological competences of the future teacher of mathematics]. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. pp. 392-396. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii asyistentiv uchyteliv «Profesiina diialnist asyistentiv uchyteliv v umovakh realizatsii Derzhavnogo standartu bazovoi serednoi osvity». (2021). [On the approval of the standard program for the professional development of teacher

assistants "Professional activity of teacher assistants in the conditions of implementation of the State Standard of Basic Secondary Education"]. Vol. 981. Available at: URL: [http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/57/part\\_1/19.pdf](http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/57/part_1/19.pdf) [in Ukrainian].



# ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ.

## Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на нові вимоги до подання статей.  
Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- надсилання сканованої копії передплати журналу «Особлива дитина: навчання і виховання» (<http://www.redpresa.com.ua>);
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

### **Вимоги до оформлення авторських рукописів**

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf.

Назва файлу відповідає прізвищу автора.

*Мова публікації:* українська або англійська.

*Обсяг статті:* 12–21 сторінок (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

*Оформлення статті:*

- поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;
- шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал 1,5, абзацний відступ – 1,25;
- усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

*Реквізити статті:*

- УДК (у лівому верхньому кутку);
- **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- **ПРІЗВИЩЕ**, ім'я, по батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з [orcid.org](http://orcid.org) та

<http://www.researcherid.com> (за наявності);

- Українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):

- анотація (не менше 100–150 слів);

- ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);

- Англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):

- ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;

- назва статті (жирний шрифт);

- анотація (не менше 150–250 слів);

- ключові слова (3–5 слів; слова «Keywords:» виділено жирним шрифтом). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

У анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи / методика дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

#### ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний).

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):

Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» жирний шрифт, великими літерами) оформлена відповідно до вимог ДАК (Бюлетень ДАК України. – 2008. – № 3. – С. 9–13), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем АРА. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем АРА (наприклад: Петренко, 2008; Петренко & Сидоренко, 2015; Smith, Grimm & Shell, 2017); якщо відома сторінка джерела, то вона подається через двокрапку (наприклад: Петренко, 2008: 125).

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Якщо немає перекладу бібліографічних даних джерела англійською мовою, то транслітеруються прізвища й ініціали авторів, назви статей та видання. Послідовність і оформлення елементів транслітерації джерел відповідно до вимог АРА, 2010.

Для **транслітерації українських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://ukrlit.org/transliterations>.

Для **транслітерації російських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://translit.cc>.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог АРА, 2010.

**У разі виявлення невідповідності оформлення статті вимогам до оформлення авторських рукописів повертаємо авторам матеріали на доопрацювання.**

Додаткову інформацію, терміни та посилання Ви можете знайти на сайті журналу

[http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child/publications\\_instructions](http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/publications_instructions)

*З повагою, редакція журналу*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ірина Абакумова** - вчитель трудового навчання, Спеціальна школа №26, м. Київ;

**Ольга Біланова** - вчитель жестової мови, КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»;

**Галина Воробель** - кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник освіти України, директор, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школи № 33;

**Лаура Іващенко** - вчитель жестової мови, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33.

**Анастасія Криворотько** - Старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

**Світлана Кульбіда** – доктор педагогічних наук, професор завідувач відділ у української жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України;

**Андрій Лапін** - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.

**Віталій Литовченко** - аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України;

**Олена Матвєєва** - аспірант, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України;

**Крістіна Тороп**- доктор педагогічних наук, директор, Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»;

**Олена Чеботарьова** – доктор педагогічних наук, завідувач відділ освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України;

**Чигріна Яна** - старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради;

**Ірина Шишко** - аспірантка III курсу, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України;

**Наталія Яромола** - кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.