

# ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (103) ЛИПЕНЬ – СЕРПЕНЬ – ВЕРЕСЕНЬ 2021  
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
(протокол № 4 від 24.06.2021 р.)  
ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 68835

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»)  
Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації,  
серія КВ № 20491-10291 ПР від 31.12.2013 р.

## 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.

---

# EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

---

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

№ 3(103) JULY – AUGUST – SEPTEMBER 2021  
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 № 20491-10291 IIP of 31.12.2013

## **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>

*Nina BERIZKO* – professional editor

*Yulia RIBTSUN* – executive editor

*Nina CHEHOVSKA* – copy editor, proofreader

*Svitlana RADIONOVA* – computer page-proofs

© 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

## 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)

### *Заступники головного редактора:*

**Лорман Т.**, доктор філософії, професор, факультет освіти Університету Конкордія (Канада)

**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)

**Данілавичюте 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)

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

**Нечипоренко В. В.**, доктор педагогічних наук, професор, ректор, комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (Україна)

**Соколова Г. Б.**, доктор психологічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (Україна)

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

### *Відповідальний секретар*

**Юлія Рібцун**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

## EDITORIAL BOARD

### **Managing Editor**

**Vyacheslav Zasenkov**, 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**

**Tim Loreman**, PhD, Associate Vice president Academic, Dean of Research and Faculty Development, professor at the Faculty of Education at Concordia university (Canada)

**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)

**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)

**Valentyna Nechyporenko**, D.Sc. (Education), Professor, President of Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy” of Zaporizhzhia Regional Council (Ukraine)

**Hanna Sokolova**, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Southern Ukrainian National Pedagogical University K.D. Ushinsky (Ukraine)

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

### ***Executive Editor***

**Yulia RIBTSUN**, PhD (Education), Senior researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

# ЗМІСТ

## ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

**Валентина Жук**

Особливості слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами .....7

**Ганна Вовченко**

«Інформаційна компетентність»: від первісних часів до сучасності ..... 17

**Валерія Ляшенко**

Сутність поняття «соціальна компетентність»  
у психолого-педагогічній літературі ..... 29

## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

**Ганна Блеч**

Соціальні історії як засіб соціалізації дітей  
з інтелектуальними порушеннями..... 37

**Юлія Рібцун**

Вивчення практичних функцій молодших школярів  
з особливими мовленнєвими потребами..... 49

## ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

**Ксенія Бужинецька**

Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів  
з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу ..... 56

**Олег Легкий, Світлана Кондратенко**

Формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору..... 67

**Кароліна Рейда**

Трудова компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.... 77

## ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

**Олена Чеботарьова**

Життєвий та науковий шлях Людмили Сергіївни Вавіної  
До 85-річчя з дня народження ..... 87

**Євген Клопота**

Центр післядипломної освіти Запорізького національного університету  
на допомогу професійному розвитку освітян ..... 88

**Микола Супрун**

Підготовка майбутніх священнослужителів до здійснення пастирської  
опіки в умовах спеціального та інклюзивного навчання ..... 89

## ІНФОРМАЦІЯ

Шановні читачі!..... 92

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 94

# CONTENTS

## THEORY AND METHODOLOGY

**Valentina Zhuk**

Features of auditory development of children with cochlear implants \_\_\_\_\_ 7

**Hanna Vovchenko**

«Information competence»: from ancient times to the present \_\_\_\_\_ 17

**Valeria Lyashenko**

The essence of «social competence» in psychological and pedagogical literature \_\_\_\_\_ 29

## DIAGNOSTICS AND CORRECTION

**Hanna Blech**

Social stories as a way of socializing of preschoolers with intellectual disabilities \_\_\_\_\_ 37

**Julia Ribtsun**

Study of the practical functions of pupils with special speech needs \_\_\_\_\_ 49

## PROSPECTION AND EXPERIMENTS

**Kseniia Buzhinetska**

Main criteria for evaluation of learning achievements of students with cognitive disorders in the conditions of competence approach \_\_\_\_\_ 56

**Oleg Legkiy, Svitlana Kondratenko**

Formation of subject activity of preschoolers with visual disabilities \_\_\_\_\_ 67

**Karolina Reyda**

Labour competence of students with intellectual disabilities \_\_\_\_\_ 77

## CHRONICLE. EVENTS. COMMENTS

**Eugene Klopota**

Postgraduate education center Zaporizhzhya national university for help professional development of educators \_\_\_\_\_ 87

**Mykola Suprun**

Preparation of future priests for performance of pastoral care in conditions special and inclusive education \_\_\_\_\_ 88

**Olena Chebotaryova**

Life and scientific way of Lyudmila Serhiyivna Vavina \_\_\_\_\_ 89

## INFORMATION

Dear readers \_\_\_\_\_ 92

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS \_\_\_\_\_ 94



# ОСОБЛИВОСТІ СЛУХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

**Валентина ЖУК**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; valechka\_zhuk@ukr.net; orcid.org/0000-0001-8183-5250; Researcher ID Q-1331-2016

Мета статті – аналіз актуальних підходів до проблеми слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами (КІ), визначення напрямів впливу та умов ефективності його реалізації. Використаними методами дослідження є аналіз літературних джерел, вивчення та узагальнення практичного досвіду. Аналіз літературних джерел засвідчив різноплановість предметного поля дослідження. Врахування основних особливостей методу кохлеарної імплантації дало змогу нам розглядати її як багаторівневу, міждисциплінарну систему заходів, спрямовану на відновлення слухової функції в осіб із важкою втратою слуху. Визначено критерії ефективності методу з педагогічних позицій, здійснено аналіз сучасних нейропсихологічних розвідок, який засвідчив, що сензитивність раннього періоду для слухомовленнєвого розвитку зумовлена особливостями онтогенезу пластичності нервової системи, тому слухопротезування кохлеарними імплантами в цей період є найбільш ефективним. Доцільність врахування потреб дітей з КІ в контексті особистісно орієнтованої парадигми в дослідженні розглядається як підстава для відмови від уніфікації змісту корекційно-розвивального впливу, врахування етапів слухомовленнєвого розвитку. У статті описана реалізація корекційно-розвивального впливу на макро- (державні програми скринінгу слуху новонароджених та раннього втручання, міждисциплінарний супровід, функціонування закладів, підготовка фахівців, які надають допомогу дітям та їх сім'ям) та мікрорівні (батьки, родичі, колектив закладу освіти, знайомі люди, з якими регулярно або час від часу спілкується дитина), зазначені завдання, які вирішуються на кожному з них. Охарактеризовано партнерську модель взаємодії фахівців та батьків дитини з кохлеарним імплантом та визначено її зміст. Дотримання принципів раннього втручання, особистісної орієнтованості, безперервності, багаторівневості, комплексності, міждисциплінарності, доступності послуг, на нашу думку, сприятиме оптимізації слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами та може бути покладено в основу розроблення технології корекційно-розвивального впливу.

**Ключові слова:** порушення слуху; кохлеарна імплантація; рання допомога; слухомовленнєвий розвиток.

**Valentina Zhuk**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

## Features of auditory development of children with cochlear implants

The goal of this article is to analyze current approaches to the problem of hearing and speech development of children with cochlear implants, to determine the directions of influence and conditions of realization



effectively. The methods of the research were an analysis of literature sources, a study and generalization of practical experience. The analysis of literature sources has showed the diversity of the field of research. Taking some of the basic characteristics of the method of the cochlear implantation allowed us to consider it as multilevel, interdisciplinary system of measures aimed at the function of hearing restoration people with severe loss of hearing. Criteria of efficiency of this method from the pedagogical point of view are defined and analysis of modern neuropsychological research has shown that the sensitivity of the early childhood for auditory and speech development was linked with the peculiarities of the ontogenesis of plasticity of the nervous system. That's why the hearing aids with cochlear implants are the most effective during this period. The expediency of consideration special needs of children with cochlear implants in the context of personality-oriented paradigm is considered as a basis for refusing to unify the content of correctional and developmental impact, and taking into account the stages of speech development. The article is described how the correctional and developmental impact is implemented at the macro level (state programs for hearing screening of newborns and early intervention, interdisciplinary support, operation of institutions, training of specialists who provide assistance to children and their families) and micro level (parents, relatives, educational institution staff, people with whom the child communicates usually or sometimes) and what tasks are decided at each level. The partnership model of communication between specialists and parents of a child with a cochlear implant is characterized and the content is determined. Compliance with the principles of early intervention, personal orientation, continuity, multiple-level structure, complexity, interdisciplinarity, accessibility to services, in our opinion, will help to optimize of hearing development of children with cochlear implants and can be used as the basis for developing the technology of correctional and developmental impact.

**Keywords:** hearing impairment; cochlear implantation, early assistance; hearing and speech development.

**Актуальність дослідження.** Проблема слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху є традиційною для сурдопедагогічної теорії і практики. Однак нині вона актуалізується та набуває певних особливостей з огляду на те, що:

- ✓ стрімко зростає кількість дітей, слухопротезованих кохлеарними імплантатами (КІ), розширюються показання і збільшується віковий діапазон імплантованих осіб, що зумовлює значне розмаїття особливих потреб носіїв КІ та варіантів їх задоволення;

- ✓ технічні засоби слухопротезування осучаснюються, їх характеристики змінюються, можливості корекції слуху покращуються, що створює нові, більш сприятливі, умови для слухомовленнєвого розвитку їх користувачів;

- ✓ специфіка слухового сприймання, скоригованого за допомогою кохлеарних імплантів, зумовлює необхідність розроблення і впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на врахування цієї специфіки;

- ✓ діти різних вікових груп, слухопротезовані КІ, отримують освіту в різноманітних інституціях – спеціальних і загальноосвітніх закладах, які мають неоднакові умови й ресурси (фахові, методичні, технічні тощо) для використання в супроводі та потребують науково-методичного забезпечення слухомовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії з урахуванням цих особливостей;

- ✓ у багатьох країнах запроваджено варіативні системи супроводу дітей з порушеннями слуху, у межах яких здійснюється корекційно-розвитковий вплив





на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантатами, однак не існує універсальної системи, яка була б оптимальною для всіх країн;

✓ на часі теоретичне розроблення й запровадження вітчизняної системи корекційно-розвивального супроводу дітей з КІ на сучасних наукових засадах з урахуванням вітчизняного економічного, соціального та освітнього контексту.

Актуальність проблематики та її недостатня розробленість зумовила вибір теми нашого дослідження «Особливості слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами».

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Віднедавна з-поміж інших почали виокремлювати нову категорію дітей з порушеннями слуху – діти з порушенням слуху, компенсованим кохлеарними імплантатами. Підставою для виокремлення цієї категорії стало те, що якість сприймання, яку забезпечує КІ, суттєво краща, ніж за використання будь-яких інших засобів слухопротезування, але, водночас, специфіка сприймання акустичних сигналів не дає можливості вважати їх такими, що мають збережений слух, або віднести до дітей із порушеннями мовлення (враховуючи специфіку мовленнєвого розвитку).

Кохлеарна імплантація розглядається як система заходів, спрямована на відновлення слухової функції в осіб із важкою втратою слуху, до якої входить обстеження, оперативне втручання та комплексна до- й післяопераційна реабілітація. До категорії дітей з порушенням слуху, компенсованим КІ, відносять тих дітей, які мають низькі показники фізичного слуху, але можуть якісно сприймати акустичні сигнали завдяки високотехнологічним засобам слухопротезування – кохлеарним імплантам (Корольова, 2016; Guberina, 2013).

Комплексний, мультидисциплінарний характер проблеми слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами створює спільне предметне поле досліджень аудіології, оториноларингології, психології, спеціальної педагогіки. Питанням реабілітації (у медичних та зазначених педагогічних джерелах використовується саме цей термін) дітей з кохлеарними імплантатами присвячено низку досліджень медичного (Michael & Attias & Raveh, 2019; Horn & Pisoni & Sanders et al., 2005; Cohen, 2004; Щербакова, 2009), педагогічного і психологічного спрямування (Глазунова, 2013; Шевченко, 2013; Корольова, 2016; Тарасова, 2006 та ін.). Розроблено критерії призначення кохлеарного імплантування та відбору пацієнтів, алгоритм медичної реабілітації після операції, вивчено залежність покращення слухового сприймання від віку пацієнта, обґрунтовано доцільність білатерального імплантування і доведено його більшу ефективність порівняно з монолатеральним. Окремі роботи присвячено питанням перспективності кохлеарної імплантації з педагогічної позиції, розглянуто соціальні аспекти впливу на розвиток дітей з кохлеарними імплантатами (Корольова, 2016). Зміни, які відбуваються в слухомовленнєвому розвитку дітей після імплантування, лягли в основу розроблення динамічної класифікації дітей з кохлеарними імплантатами (Кукушкина, 2014).

Доведено, що метод кохлеарної імплантації забезпечує можливість сприймання звуків різних частот і різної інтенсивності, навіть тихих. Відновлене з допомогою КІ слухове сприймання відкриває для дитини з порушенням слуху широкі



можливості для пізнання навколишнього середовища, орієнтування в акустичному середовищі, встановлення соціальних контактів з широким колом осіб. Кохлеарну імплантацію визнано найбільш ефективним методом подолання глухоти і глибоких порушень слуху, однією із найбільш економічно ефективних медичних технологій. Водночас, за роки масштабного застосування високотехнологічних засобів компенсації слуху, і кохлеарних імплантів також, стало очевидним, що навіть найдосконаліші з них самі по собі не вирішують питань нормалізації слухового і мовленнєвого розвитку, діти потребують подальшого комплексного супроводу.

Поняття «слухомовленнєвий розвиток» поєднує слухову і мовленнєву складові. Актуальними для нашого дослідження є наукові праці, присвячені обом взаємопов'язаним складовим слухомовленнєвого розвитку. Відносно слухопротезованих дітей, слух яких скоригований технічними засобами, слуховими апаратами або імплантами, на перший план ми виносимо саме слух, як базис, основу й умову для мовленнєвого розвитку, а мовлення розглядаємо як одну з важливих цілей та очікуваних наслідків слухового розвитку. Відновлене на фізичному рівні з допомогою кохлеарних імплантів слухове сприймання може слугувати основою для подальшого сенсорного та мовленнєвого розвитку.

Розвиток слухового сприймання в сурдопедагогіці традиційно розглядався в єдності з формуванням звуковимови та розвитком словесного мовлення загалом. Упродовж багатьох років значна увага приділялася розвитку слухового сприймання здобувачів освіти різного рівня, удосконалювалися методичні підходи, розроблявся й оновлювався зміст, методи корекційно-розвивальної роботи. Над зазначеними питаннями в різні роки працювали І. Багрова, Т. Власова, Л. Головчиц, Л. Кобріна, Б. Корсунская, О. Кузьмічова, Е. Леонгард, Л. Назарова, К. Луцько, Т. Пелимская, О. Савченко, О. Федоренко, Н. Шматко та ін.

Питанням удосконалення словесного мовлення в його усній та писемній формах присвячено праці багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, у тому числі Л. Борщевської, О. Дорошенко, Е. Леонгард, І. Корольової, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Савенко, С. Трібушиної, С. Феклістової та ін. Різнобічно розглядається питання вивчення словесної мови як рідної та іноземної в працях сучасних науковців: А. Замші, Н. Засенко, О. Круглик, С. Кульбіді, В. Литвинової, К. Луцько, Л. Малини, Е. Пущина, О. Федоренко та ін. Встановлено тісний зв'язок мовленнєвого розвитку з пізнавальним та фізичним, іншими аспектами життєдіяльності дитини.

Вагомі напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців щодо розвитку слухового сприймання та мовлення дітей з порушеннями слуху заклали підґрунтя для розроблення системи корекційно-розвивальної роботи з дітьми цієї категорії. Однак специфіка слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами (сенсорна, пізнавальна, власне мовленнєва) диктує необхідність врахування особливостей якісно іншого слухового сприймання, аналізу акустичних сигналів, умов розвитку дитини, зокрема її слухового досвіду, комунікативних навичок та інших значущих аспектів. Залишається фрагментарним і недостатньо розробленим науково-організаційне та навчально-методичне забезпечення корекційно-розвивальної діяльності з дітьми з кохлеарними імплантами.



**Мета статті** – аналіз актуальних підходів до проблеми слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, визначення напрямів впливу й умов ефективності його реалізації.

**Методи дослідження:** аналіз літературних джерел, вивчення й узагальнення практичного досвіду.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз проблеми слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами та практики корекційно-розвивальної роботи з ними в закладах різного рівня (дошкільних закладів, шкіл, навчально-реабілітаційних центрів), типу (спеціальних, загальноосвітніх) та підпорядкування (системи освіти, охорони здоров'я) засвідчили, що її ефективність з педагогічної точки зору визначається за такими ознаками:

- ✓ робить безпечним перебування дитини в акустичному середовищі;
- ✓ забезпечує достатню для успішної медико-педагогічної реабілітації дитини якість слухового сприймання (необхідний рівень звукопідсилення, розбірливість мовлення);
- ✓ створює слухове підґрунтя для спонтанного розвитку мовлення;
- ✓ уможливорює процес комунікації на слуховій основі, встановлення соціальних контактів із найширшим колом осіб.

Значущою для нашого дослідження в пошуках ефективних шляхів і визначенні механізмів впливу на слухомовленнєвий розвиток стала теорія пластичності нервової системи. Нейрокогнітивні чинники слухомовленнєвого розвитку пов'язані з пластичністю мозку, утворенням нейронних зв'язків, необхідних для свідомого слухання та розвитку мовлення. У ранньому віці формуються й вдосконалюються різні компоненти слухового сприймання, завдяки чому дитина навчається сприймати, диференціювати, впізнавати звукові сигнали за просторовими, часовими, тембровими, частотними, динамічними, ритмічними, фонематичними ознаками, що слугує основою для мовленнєвого розвитку дитини (Тарасова, 2006 та ін.). До відновлення або суттєвого покращення слуху візуально-аудіальна обробка мовленнєвих сигналів відбувається з переважанням візуального компоненту. Після відновлення або суттєвого покращення слуху пластичність мозку забезпечує міжмодальну реорганізацію обробки мовленнєвих сигналів, за якої аудіальний компонент набуває провідного значення, а візуальний стає допоміжним, другорядним. Пластичність мозку з роками погіршується, утворення необхідних для слухання та опанування мовлення нейронних зв'язків ускладнюється, дедалі складнішою стає і реорганізація міжмодальної обробки мовленнєвих сигналів, переходу з візуального до аудіального способу обробки, стає дедалі важче переорієнтуватися з «читання з губ» на слухання мовлення. Натомість раннє слухопротезування високотехнологічними засобами корекції слуху, такими як кохлеарні імпланти, забезпечує можливість розвитку мовлення дитини природним шляхом на слуховій основі. Імплантування в долінгвального віці уможливорює спонтанний розвиток мовлення, а у віці до двох років зумовлює ефективність корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дитини. Чим пізніше дитина проімплантована, то більших витрат часу та зусиль треба докласти для отримання очікуваних результатів.



У контексті особистісно орієнтованої парадигми, актуальної для сучасної загальної та спеціальної педагогіки, С. Литовченко, О. Таранченко акцентують увагу на необхідності задоволення потреб конкретної дитини, які суттєво різняться в дітей із порушеннями слуху. На практиці це знаходить своє відображення в індивідуалізації корекційно-розвивального впливу, який специфікується у варіантах стану слуху, часу його втрати або погіршення, мовного типу та соціокультурного статусу родини, мовного середовища (словесного, жестового, білінгвально-бімодального), способів (слухові апарати з різними технологічними можливостями, кохлеарні імпланти; монолінгвальне, білінгвальне слухопротезування) та наслідків (фізична можливість сприймати акустичні сигнали та нейропсихологічна здатність їх інтерпретувати) корекції слуху технічними засобами тощо. З-поміж названих чинників наразі на другий план відходять медичні (стан слуху: глуха дитина чи зі зниженим слухом за первинними фізичними показниками, без урахування ефективності технічних засобів корекції), темпоральні (час виникнення порушення), натомість набувають актуальності соціокультурні, стають визначальними технічні (слухопротезована дитина чи ні, у який спосіб, яка ефективність слухопротезування).

Розвиток слухового сприймання дітей з кохлеарними імплантами відбувається поетапно. Зонтова О. (2008) виділяє такі етапи: *виявлення і розрізнення немовленнєвих і мовленнєвих звуків; розрізнення часто вживаних слів і простих фраз; розвиток фонематичного слуху; розпізнавання усного мовлення.*

Врахування потреб дітей із КІ зумовлює необхідність оновлення підходів до змістового компоненту корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами, зокрема, доцільність відмови від уніфікації змісту та його структурування за віком дітей або роком навчання. На таких засадах ми розробили гнучкий, диференційований, індивідуалізований зміст, який дає змогу врахувати слуховий вік, етап розвитку слухового сприймання, і мовленнєвого слуху дитини також, та показники психолого-педагогічного моніторингу слухомовленнєвого розвитку загалом. Основні структурні складові такого змісту – етапи слухомовленнєвого розвитку, які кожна дитина у власному темпі проходить у різному віці.

Провідне значення для слухомовленнєвого розвитку мають чинники оточуючого середовища. І. Карауш, І. Куприянова виділяють два рівні цього середовища: *рівень мікрооточення*, або безпосереднього оточення, та *рівень макрооточення*, або суспільних служб і систем. Мікрооточення і макрооточення відіграють важливу роль у функціонуванні дитини. Макрооточення представлено владними структурами, правовою системою, управлінськими структурами медичної, освітньої галузей, соціальними службами, тобто тими, хто опосередковано впливає на функціонування родини і самої дитини. На макрорівні вирішуються питання організаційного характеру: державні програми скринінгу слуху новонароджених та раннього втручання, міждисциплінарний супровід, функціонування закладів, підготовка фахівців, які надають допомогу дітям і їх сім'ям. Мікрооточення складають батьки, родичі, колектив закладу освіти, знайомі люди, з якими регулярно або час від часу спілкується дитина, незнайомі особистості, з



якими контактує ситуативно, тобто ті особистості, які впливають на функціонування дитини безпосередньо. На мікрорівні створюється сприятливе аудіальне, комунікативне розвивальне середовище, у якому формуються соціальні, загальнонавчальні, слухові, мовленнєві навички.

Основою команди супроводу на цьому рівні є батьки дитини, їх компетентність та залученість до корекційно-розвивальної роботи з дитиною, що можна розглядати як частину і результат правильно побудованої взаємодії між учасниками команди супроводу. У цьому контексті особливого значення набуває характер і зміст співпраці батьків і фахівців. Щодо характеру взаємодії, то на часі перехід від експертної до партнерської моделі співпраці. За експертної фахівці є носіями знань, саме вони визначають освітні цілі, планують стратегії впливу та є основними виконавцями розвивальних і навчальних завдань, а функції батьків обмежено наданням деякої інформації та виконанням завдань фахівців. Партнерська модель спрямовує на об'єднання зусиль фахівців і батьків, які разом збирають, аналізують та взагалюють інформацію про розвиток і чинники впливу, здійснюють комплексне оцінювання розвитку, визначають освітні цілі, планують і реалізують стратегії впливу, моніторять динаміку розвитку дитини і вносять зміни.

Конкретизуючи зміст цієї діяльності, зазначимо, що спільна робота батьків і фахівців з *дитьми* з КІ спрямована на те, щоб забезпечувати накопичення слухового досвіду, збагачувати знання про оточуюче середовище, розвивати пізнавальні процеси, формувати соціально-комунікативні навички, вправляти в сприйманні і розумінні зверненого мовлення, підтримувати, стимулювати та розвивати власне зв'язне мовлення дитини тощо. Окремим напрямом є робота фахівців з *батьками*, її завданнями є: вибудувати взаємодію на партнерських засадах, зробити батьків центральною частиною команди супроводу, збагатити їх необхідними знаннями, спрямувати на необхідні дії, підказати продуктивні способи взаємодії з дитиною тощо.

Згідно з функціональним підходом до розвитку мовлення І. Колесник, В. Кондратенко, К. Луцько, Е. Пушин та ін. рекомендують роботи над «мовною теорією» підпорядкувати інтересам мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями слуху, надаючи перевагу комунікативно-практичному засвоєнню словесної мови. Оскільки слухомовленнєвий розвиток дитини відбувається не лише в спеціально створених умовах корекційно-розвивальних та інших занять, а й у процесі природного спілкування в родині, для нашого дослідження важливими є питання взаємодії дитини з порушенням слуху з найближчим оточенням, передусім батьками. Створення сприятливого для слухомовленнєвого розвитку комунікативного середовища ми розглядаємо як засіб слухомовленнєвого розвитку та інструмент соціалізації дитини з КІ, спосіб формування і задоволення її комунікативних потреб.

Вплив на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами є ефективним, якщо він багатокomпонентний, здійснюється на міждисциплінарному рівні та реалізується командою фахівців медичної, технічної, педагогічної, психологічної, соціальної галузей у тісній співпраці з батьками дитини або інши-



ми значущими дорослими (King, Strachan, Tucker, 2009). Діяльність міждисциплінарної команди супроводу має будувати свою діяльність на засадах співпраці, партнерства з урахуванням думок усіх членів команди, за яких відбувається регулярний обмін інформацією, колективний аналіз чинників впливу на дитину, спільно визначаються її потреби, узгоджуються цілі, добираються підходи, розробляються стратегії впливу, програма дій, план та механізми їх реалізації, плануються і здійснюються моніторингові заходи й оцінювання здобутків.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Оптимізацію слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами ми вбачаємо в дотриманні принципів раннього втручання, особистісної орієнтованості, безперервності, багаторівневості, комплексності, міждисциплінарності, що забезпечує доступність послуг та їх ефективність. Раннє втручання щодо дітей з кохлеарними імплантами пов'язано з вирішенням питань раннього виявлення порушень слуху (через скринінг слуху новонароджених, моніторинг стану слуху в дітей), слухопротезування та початку корекційно-розвивального впливу. Особистісна орієнтованість, зокрема, знаходить втілення у гнучкості змісту корекційно-розвивального впливу та його орієнтуванні на етапність слухомовленнєвого розвитку дитини з КІ. Безперервність забезпечує задоволення потреб і реалізацію можливостей дитини з опорою на оновлене сенсорне підґрунтя на постійній основі, що не обмежене часом занять і перебування в закладі освіти. Багаторівневості передбачає реалізацію на різних рівнях: державному (законодавчо-правове підґрунтя, політика підтримки, наукове забезпечення, фінансова підтримка тощо), регіональному (функціонування закладів різних типів), на рівні закладу (запровадження ефективних технологій), родини. Комплексність забезпечується залученням різних організацій, закладів, родини. Міждисциплінарність як продуктивна взаємодія на всіх етапах супроводу всіх, хто залучений до нього, забезпечує єдність та багатовекторність впливу на слухомовленнєвий розвиток з орієнтацією на спільно визначені цілі. Дотримання зазначених підходів, на нашу думку, сприятиме територіальній (віддаленість), ресурсній (фінанси, фахівці, методики тощо) та змістовій (врахування особливих потреб, етапності слухомовленнєвого розвитку тощо) доступності корекційно-розвивального впливу для дітей з кохлеарними імплантами.

Означені результати теоретичного аналізу літературних джерел і практичного досвіду надання корекційно-розвивальних послуг у закладах різного рівня (дошкільних закладів, шкіл та навчально-реабілітаційних центрів), типу (спеціальних, загальноосвітніх) та підпорядкування (системи освіти й охорони здоров'я) будуть використані для розроблення технології педагогічного впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Королева И. В. (2016) Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации. Санкт-Петербург : КАРО. (Специальная педагогика). Режим доступа: <https://lornii.ru/lechenie-i-diagnostika/narusheniya-slukha/reabilitatsiya>





posle-kokhlearnoy-implantatsii/reabilitatsiya-glukhikh-detey-i-vzroslykh-posle-kokhlearnoy-i-stvolomozgovoy-implantatsii/

2. *Guberina, P.* (2013) Verbotonal method. Zagreb : SUVAG. [http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The\\_Verbotonal\\_Method.pdf](http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The_Verbotonal_Method.pdf)

3. *Michael, R. & Attias, J. & Raveh, E.* (2019) Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>

4. *Horn, D. & Pisoni, D. & Sanders, M. et al.* (2005) Behavioral assessment of prelingually deaf children before cochlear implantation. *Laryngoscope*, 105, 1603–1611. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16148703/>

5. *Cohen, N.* (2004) Cochlear implant candidacy and surgical considerations. *Audiol. Neurotol.*, 9(4), 197–202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389>

6. *Щербакова Н. А.* (2009) Оптимизация отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию. (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук). Санкт-Петербург.

7. *Глазунова С. С.* (2013) Кохлеарна імплантація – новий метод реабілітації глухих дітей [Електронний ресурс]. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія*, 23, 38–41. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2013\\_23\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_14)

8. *Шевченко В.* (2013) Сучасні методи реабілітації дітей з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб., 4(1), 95 – 102.

9. *Тарасова Н.* (2006) Слухоречевая реабилитация пациентов с кохлеарными имплантами. XVII съезд оторинолар. России: материалы (тезисы), г. Нижний Новгород. СПб.: Б.и., 65–66.

10. *Кукушкина О.* (2014) Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации – новое явление в сурдопедагогике. *Дефектология*, 1, 14 – 16. Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-21/izmenenie-statusa-rebenka-s-koxlearnymi-implantami-na-raznyix-etapax-reabilitaczi>

11. *Зонтова О. В.* (2008) Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб. : СПб НИИ уха, горла, носа и речи. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/3/0266/3\\_0266-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0266/3_0266-1.shtml)

12. *King, G., Strachan, D., Tucker, M. et all.* (2009) The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211–223. <https://depts.washington.edu/isei/iyf/22.3>

### REFERENCES (TRANSLATED AND transliterated)

1. *Koroleva, I. V.* (2016) Reabilitacija gluhih detej i vzroslykh posle kohlearnoy i stvolomozgovoy implantacii [Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation]. Sankt-Peterburg : KARO, (Special'naja pedagogika) [in Russian].

2. *Guberina, P.* (2013) Verbotonal method. Zagreb : SUVAG. [http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The\\_Verbotonal\\_Method.pdf](http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The_Verbotonal_Method.pdf)

3. *Michael, R. & Attias, J. & Raveh, E.* (2019) Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>



4. *Horn, D. & Pisoni, D. & Sanders, M. et al.* (2005) Behavioral assessment of prelingually deaf children before cochlear implantation. *Laryngoscope*, 105, 1603 – 1611. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16148703/>
5. *Cohen, N.* (2004) Cochlear implant candidacy and surgical considerations. *Audiol. Neurotol.*, 9(4), 197 – 202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389>
6. *Shherbakova, N. A.* (2009) Optimizacziya otbora kandidatov na kokhlearnuyu implantacziyu [Optimizing the selection of candidates for cochlear implantation]. Abstract of dissertation for the degree of candidate of medical sciences. Sankt-Peterburg. [in Russian].
7. *Hlazunova, S. S.* (2013) Kokhlearna implantatsiia novyi metod reabilitatsii hlukhykh ditei [Cochlear implantation – a new method of rehabilitation for deaf children]. *Nauk. chasop. NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 19, Korekts. pedahohika ta spets. Psykholohiia*, 23, 38–41. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2013\\_23\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_14) [in Ukrainian]
8. *Shevchenko, V.* (2013) Suchasni metody reabilitatsii ditei z porushenniamy slukhu [Modern methods of rehabilitation of children with hearing impairments]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: nauk.-metod. zb.*, 4(1), 95 – 102. [in Ukrainian]
9. *Tarasova, N.* (2006) Slukhorechevaya reabilitacziya paczientov s kokhlearnymi implantami [Hearing and speech rehabilitation of patients with cochlear implants]. XVII s'ezd otorinolar. Rossii: materialy` (tezisy`), g. Nizhnij Novgorod. SPb.: B.i., 65 – 66. [in Russian].
10. *Kukushkina, O. I.* (2014) Izmenenie statusa rebenka v processe kokhlearnoj implantaczii i reabilitaczii – novoe yavlenie v surdopedagogike [Change in the status of a child in the process of cochlear implantation and rehabilitation is a new phenomenon in deaf education]. *Defektologiya*, 1, 14–16. [in Russian].
11. *Zontova, O. V.* (2008) Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshh` detyam posle kokhlearnoj implantaczii [Correctional and pedagogical assistance to children after cochlear implantation]. SPb. : SPb NII ukha, gorla, nosa i rechi. [in Russian].
12. *King, G., Strachan, D., Tucker, M. et al.* (2009) The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211–223. <https://depts.washington.edu/isei/iyc/22.3>





# «ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»: ВІД ПЕРВІСНИХ ЧАСІВ ДО СУЧАСНОСТІ

**Ганна ВОВЧЕНКО**, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна;  
vov4enko.anna@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8583-8587>; [https://www.researchgate.net/profile/Hanna\\_Vovchenko2](https://www.researchgate.net/profile/Hanna_Vovchenko2); <https://www.scopus.com/dashboard.uri?origin=NO%20ORIGIN%20DEFINED&zone=TopNavBar>

Стаття підготовлена з метою аналітичного огляду історії виникнення поняття «інформаційна компетентність», його першоджерел та попередніх варіацій, з тим, щоб краще зрозуміти еволюційні процеси в освіті, зокрема в спеціальній. У дослідженні використовувалися теоретичні методи: аналіз літературних джерел, синтез отриманих даних з різних інформаційних джерел, індукція інформації з різних галузей наукової діяльності (історія, палеонтологія та педагогіка), порівняння та класифікація. У статті викладено короткий історичний екскурс еволюції поняття інформації в освіті від первісних часів до сьогодні. Проаналізовано різні погляди в освіті на інформаційну компетентність. За результатами теоретичного дослідження виявлено пряму кореляцію змісту освіти та «інформаційної компетентності» від культурного, економічного, релігійного, інтелектуального, соціального стану розвитку суспільства. Підкреслено прямий зв'язок між змістом освіти та уявленням про «інформаційну компетентність». Виявлено низку особливостей у структурі «інформаційної компетентності» в загальній і спеціальній освіті.

Отже, «інформаційна компетентність» як компонент сучасної концепції компетентнісного підходу у вітчизняній освіті є залежним від світових тенденцій, політики країни, стану розвитку суспільства та його підготовленості до революційних змін у всіх ланках науки та техніки, а також є частиною певним чином змодельованої відповіді на запит держави у формуванні «ідеального громадянина». Відіграючи роль одного з формуючих чинників нової генерації громадян, «інформаційна компетентність» має випереджувати запити держави, що відображає необхідність у прогностичності при її формуванні та розвитку у всіх ланках освіти. Це, своєю чергою, зумовлює розширення та певне розмиття чітких меж визначення зазначеного поняття, адже передбачає ідею подальшого поступового вдосконалення складових, що входять до «інформаційної компетентності» впродовж усього життя. Таким чином, виникає необхідність паралельного формування позитивного особистісного ставлення до процесу освіти загалом, тобто це вже не просто вміння працювати з інформацією в різних її видах (знаннями, уміннями (алгоритмами діяльності), практичними навичками (лайфхаками, які допомагають підвищити ефективність, швидкість роботи); усною, письмовою, закодованою; вербальною та невербальною) та вміння використовувати для цього різні технічні засоби, а й бути зацікавленим в опануванні нових джерел, нових підходів до роботи з інформацією впродовж життя як під час, так і після закінчення професійної діяльності.

**Ключові слова:** інформаційна компетентність; зміст освіти; знання, уміння, навички.

**Hanna Vovchenko**, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine

**«Information competence»: from ancient times to the present**

The article is prepared for the purpose of analytical review of the history of the concept of «information competence», its primary sources and previous variations, in order to better understand the evolutionary  
© Вовченко Г., 2021



processes in education and special education in particular. The study used theoretical methods such as analysis of literature sources, synthesis of data from various information sources, induction of information from various fields of science (history, paleontology and pedagogy), comparison and classification. The article presents a brief historical digression on the evolution of the concept of information in education from ancient times to the present day. Different views in education on the phenomenon, which today we call «information competence», are analyzed. The results of the theoretical study revealed a direct correlation between the content of education and «information competence» from the state of development of society: cultural, economic, religious, intellectual, social. The direct connection between the content of education and the idea of «information competence» is emphasized. A number of features in the structure of «information competence» in general and special education have been identified. Thus, «information competence» as a component of the modern concept of competence approach to education in Ukraine depends on global trends, national policy, the state of society and its readiness for revolutionary change in all areas of science and technology, and is part of a modeled response to the state's request to form an «ideal citizen» However, playing the role of one of the shaping factors of the new generation of citizens, «information competence» should precede the demands of the state, which reflects the need for predictability in its formation and development in all levels of education. This, in turn, leads to the expansion and some blurring of the clear boundaries of the definition of the concept, as it involves the idea of further gradual improvement of the components that are part of the «information competence» throughout life. Thus, there is a need for parallel formation of a positive personal attitude to the educational process in general, ie it is not just the ability to work with information in its various forms (knowledge, skills (algorithms), practical skills (life hacks that help increase efficiency, speed) ; oral, written, coded etc...; verbal and nonverbal) and the ability to use various technical means, but also to be interested in mastering new sources, new approaches to working with information throughout life both during and after professional activities.

**Keywords:** information competence; the content of education; knowledge, skills, abilities.

**Актуальність дослідження.** Ще п'ятдесят років тому однією з основних «пошукових систем» були підручники, книжки, рукописні реферати та дисертації, газети та інша друкована або виконана від руки продукція. Наші дідуся та бабусі просиджували місяці в бібліотеках, щоб написати статтю, реферат, дисертацію тощо. Знаряддям праці вчителів та викладачів була їхня натренована пам'ять, конспекти, години, проведені за опрацюванням великої кількості джерел, інформація була цінністю. Люди стояли в чергах та записувалися за місяць-два, щоб придбати або взяти «на користування» у когось унікальне видання, читали багато і довго. Наразі ми користуємося інтернетом, бібліотеки всього світу в одному гаджеті, щоб знайти відповідь на запитання, треба витратити одну-дві хвилини, якщо зробив помилку в друкованому в редакторі тексті, ти просто видаляєш її – ніяких «додаткових зусиль», лише швидкість, стислість, доступність. Тоді чому ми навчаємо і для чого ми навчаємо сучасне покоління?

З огляду на доступність і величезні обсяги інформації, які переमेжовуються з «білим шумом», інформаційним сміттям, дешевою пропагандою та рекламою, появою у нових поколінь так званого «кліпового мислення», яке характеризується поверховістю, короткотерміновістю запам'ятовування, відсутністю системності, фрагментарністю, відсутністю структури, необхідністю у постійно-



му емоційному стимулюванні (Р. Попов, 2021), ми переходимо до необхідності формувати в учнів загальної та спеціальної шкіл так звану «інформаційну компетентність». Саму «інформаційну компетентність» на сучасному етапі визначають у двох значеннях: у вузькому – це сукупність знань, умінь та навичок у галузі інформатики та комп'ютерних технологій (Н. Баловсяк, 2004; В. Беспалов, 2003; В. Дарлінгер, 2003; М. Головань, 2007; І. Торохтій, 2011), її також часто визначають як «інформаційна грамотність» (В. Голунова, 2002); у широкому – це сукупність здатностей до пошуку, обробки та використання інформації з різноманітних джерел у різні способи (візуально, аудіально, чуттєво; через письмові й електронні джерела тощо) (Аханян, та Кизик, 2007, О. Бесова, 2014; А. Зав'ялов, 2003; І. Когут, 2018; О. Миронова, 2010; В. Недбай, 2001; О. Редун, 2018; Л. Семко та В. Лапінський, 2020; J. Lau, 2015).

Вважаємо за необхідне дати історичний огляд «утворення» поняття «інформаційна компетентність» у широкому значенні, а також паралельно прослідкувати з чим пов'язане перетворення перших уявлень про інформацію та її роль в освіті в широке та багатокомпонентне поняття «інформаційної компетентності».

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Загалом нині багато дослідників у різних країнах світу звертали свою увагу на поняття «компетентність», зокрема на цю тему опубліковані роботи В. Введенського, І. Зимової, Н. Кузьміної, В. Леднева, В. Ляудіс, Г. Мухаметзянова, Дж. Равена, В. Шадрикова та інші.

Поняття «інформаційна компетентність», як ми зазначали раніше – неоднозначне, тому цій темі присвячені роботи багатьох дослідників як в Україні, і так і за кордоном, над цим питанням працювали і працюють: А. Аханян, Н. Баловсяк, О. Бесова, В. Беспалов, М. Головань, В. Дарлінгер, А. Зав'ялов, О. Кизик, І. Когут, В. Лапінський, О. Миронова, В. Недбай, О. Редун, Л. Семко, І. Торохтій, D. Adamson & C. Adamson, J. Lau, L. Turusheva та інші). У цих дослідженнях «інформаційна компетентність» трактується як окреме, самостійне, складне багатогранне утворення, яке складається, на думку різних дослідників, з п'ятидесяти компонентів; одні відносять її до професійної або комунікативної компетентності, як невід'ємної складової; інші розглядають як ізольовану структурну одиницю життєвої компетентності.

Однак більшість авторів схилиються до думки, що «інформаційна компетентність» (ІК) – це не сукупність розрізнених елементів, а система взаємопов'язаних складних структур особистісного та професійного характеру, що має активно розвиватися і вдосконалюватися людиною впродовж життя (Information Competency in the California Community Colleges, 1998), щось споріднене з «соціалізацією», яка може формуватися і розвиватися стихійно, але набуває найвищої ефективності прояву лише через цілеспрямовану роботу над нею.

**Мета статті.** Представити історичний огляд формування поняття ІК, визначити, що безпосередньо впливало на цей процес та які підходи при цьому використовувалися.

**Методи дослідження.** Дослідження мало виключно теоретичний характер з використанням методів аналізу джерел, синтезу, індукції, порівняння та класифікації.



**Результати дослідження.** Як ми вже зазначали, ІК розглядається як складна система компетенцій, які об'єднуються навколо роботи з інформацією в будь-яких формах, забезпечують ефективне використання інформаційних технологій, джерел різноманітних видів та форм як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. З іншого боку ІК є частиною змісту освіти, адже разом з іншими компетентностями складають основу виховання «гідного громадянина своєї країни».

Доісторичний період: поява людини – поява писемності (3000 до н. е.). Звичайно за часів раннього, середнього та пізнього палеоліту освіта та набір загальних компетентностей, якими мала володіти людина, зводився до потреби в банальному виживанні, але і в цей період за часів матріархату, коли діяльність була побудована на збиральництві, скотарстві, землеробстві, а вірування склалися з шаманізму та тотемізму, саме інформація мала вирішальне значення (Артемова Л., 2006).

Якщо розбирати більш детально, то ІК у цей період була представлена наступними характеристиками:

- 1) інформація передавалася усно або в закодованому вигляді (через позначки);
- 2) необхідно було запам'ятовувати великі обсяги географічної та аудіальної інформації;
- 3) від уміння використовувати знання часто залежало не тільки життя однієї людини, але і всієї общини;
- 4) навчання та опанування новим відбувалося через наслідування;
- 5) основним джерелом інформації були казки, билини, пісні, міфи та легенди, що зменшувало об'єктивність і точність її відтворення;
- 6) соціальний устрій суспільства сприяв розшаруванню у володінні ІК на певні рівні, кожен з яких має свої особливості змісту: збиральництво зобов'язувало знати території, види їстівних та отруйних рослин; скотарство вимагало знаходження родючих гарних територій для випасу та особливостей розведення тварин, мисливство – створення та використання зброї, виявлення місць, де водиться звір, старійшини ж мали володіти навичками дипломатії, уміння приймати обґрунтовані стратегічні рішення щодо укладання союзів або оголошення війни. Ідеалом такого суспільства був спостережливий, умілий мисливець або збиральник, кмітливий правитель (правителька).

Отже, на цьому етапі розвитку суспільства можна зазначити, що ІК мала мозаїчний, суспільний характер і зміст ІК було вміння зберігати та обмінюватися інформацією, а також з розумом підходити до того, з ким цією інформацією ділитися.

Неоліт, який приніс трипільську культуру на терени України, значно розширив культурні та соціальні відносини суспільства. Нові умови життя, багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій, прогресивних обрядів і ритуалів, сформованість стійких сімейних стосунків та перехід до патріархату зумовили певні якісні зміни в змісті освіти (О. Любар, М. Стельмахович та Д. Федоренко, 2006):



1) з'явилися «будинки молоді» – навчання перестало бути стихійним та індивідуальним, перейшло до групового;

2) збільшення пантеону богів, укрупнення общин та їх перетворення у племена, розквіт ремесел викликав необхідність у налагодженні системи зберігання інформації в писемній формі – потреба в навчанні розкодування інформації;

3) продовжують знаходитися на першому плані дипломатичні вміння – уміння добувати (розвідка) та використовувати у своїх цілях інформацію, вирішувати конфлікти, зберігати власні території.

Ідеалом громадянина був хлібороб, ремісник, батько, який чітко слідує всім табу та традиціям, знає релігійні обряди. На цьому етапі ІК представляється не тільки низкою практичних навичок і вмінь передавати їх наступному поколінню (ремісники брали учнів та передавали їм власний досвід усно), а вмінням синтезувати бачене у витворах мистецтва, слухати і сприймати інформацію аудіально, писати (що вміли далеко не всі), а отже, кодувати та розкодувати інформацію.

Уже за часів розквіту Давньогрецької та Римської цивілізації (Античність: 800 до н. е. – 476 н. е. (зруйнування Риму)) можна виокремити самостійні сфери діяльності до яких, окрім різних професій (ремесел), релігії (багатобожжя), землеробства (овочівництва, виноградарства, виноробства тощо) та скотарства (мисливства, землеробства), культури і мистецтва, додатково оформилися освіта, наука, філософія, торгівля та політика (Артемова Л., 2006).

Ідеалом цього періоду вважалась здорова, сильна, красива людина, здатна воювати і захищати свою країну, з одного боку, та мислитель, митець, філософ – з іншого. Тут уже починають проявлятися погляди на громадян країни з позиції їх «корисності» для держави і відповідно до рівня виду такої корисності і відбувається класове розшарування. Так, якщо згадати роботи Платона й Аристотеля, вони чітко дають уявлення про ідеальне соціально структуроване суспільство, де до найнижчих щаблів відносяться раби, які власне виконують тільки фізичну роботу, та філософи/аристократи, які керують країною. Саме в цей період відбулося явне піднесення освіти як цінності, що стала привілеєм багатих верств населення.

Таким чином, у цей період ІК набула в складі освіти нового значення, вона стала привілеєм, який відзначався вже не в простому зберіганні інформації та її передачі, а у використанні її для пошуку нового, інформація сама по собі стала цінністю. ІК за часів античності – це вміння осмислювати, переробляти, примножувати, синтезувати нову інформацію, використовувати інформацію для аргументування (ораторське мистецтво, можна назвати мистецтвом маніпулювати інформацією).

Середньовіччя 476 – 1492 рр. (відкриття Америки) внесло свої корективи в поняття освіти. В Європі поширення християнства у формі католицизму значною мірою визначало розвиток освіти, науки і культури. Якщо античність пропагувала гедонізм, то християнство – аскетизм, покору, сліпу віру. Коли філософи та мислителі Древньої Греції та Риму закликали до наукових пошуків, міркування, свободи та насолоди, церковнослужителі в центрі всього ставили Бога. Смертне



матеріальне тіло – ніщо, ідеальна вічна душа – вінець Божого творіння. Релігія настільки витіснила в багатьох країнах світську владу, що стала осередком науки, освіти та могутності. Усі наукові пошуки поза допустимим церквою були заборонені, а хто йшов проти церкви, часто шкодували про це.

Однак, крім церковної освіти і вивчення Святого письма, викладалися «сім вільних мистецтв»: граматики, риторики та діалектики (логіки), арифметики, геометрії, астрономії, музики. З'явилися університети та бібліотеки при них, а від рукописів почали переходити до книгодрукування. Широко розповсюдженим було лицарське навчання (О. Любар, М. Стельмахович та Д. Федоренко, 2006).

Громадянином у цей період могла називатися благочестива людина, яка не відступає від Святого письма, поводить і відчуває себе як істинний раб Божий, у смиренні проводить своє життя, щоб завдяки мукам у цьому житті мати щасливе загробне буття. З іншого боку в пошані було померти в боротьбі з невірними (Хрестові походи).

ІК за Середньовіччя виступала як:

- 1) сукупність схоластичних знань;
- 2) знання в чистому, «ідеальному» їх вигляді, нехай і відірвані від реальності;
- 3) факти часто підмінялися вірою;
- 4) авторитет Святого письма, та тих, хто його читає та розуміє, – понад доказами;
- 5) інформація як самоцінність.

Однак наприкінці епохи Середньовіччя, завдяки невтомній праці Роджера Бекона та багатьох інших мислителів, усе ж дійшло висновку, що авторитет і розум – ніщо без досліджень.

У свою чергу на теренах України християнство у вигляді православ'я відіграло абсолютно протилежну роль, це без перебільшення був Золотий вік України – період Київської Русі (IX – XII ст. н. е.). Розпочавши свою історію від автохтонних розрізнених земель, Київська Русь, перейнявши християнство від Візантії та спадок від грецьких колоній, перейшло на новий рівень державності.

Кирилиця та глаголиця, єдина релігія, церкви і монастирі, у яких монахи переписували Святе писмо та інші книги; політичні шлюби з «сусідами»; освіта як привілей; феномен літописців; бібліотека Ярослава Мудрого та багато пам'яток («Повість минулих літ», «Слово о полку Ігоревім», «Повчання дітям», «Слова о законі та благодаті») – це вкрай стислий перелік яскравих змін, які відбулися за три-чотири сотні років.

«Школи книжного вчення» забезпечували дітям князів і бояр знання у галузях граматики, богослов'я, філософії, риторики, математики, іноземних мов та музики (співів). Також процвітало домашнє індивідуальне навчання в ремісників. Окремо хлопчиків навчали їздити верхи та використовувати зброю. Дівчата не відвідували шкіл, вони навчалися вдома рукоділлю, співам, шиттю та іншим сімейним обов'язкам з огляду на соціальний статус їх родин. Однак у 1086 р. донька Ярослава Мудрого Анна (Янка) відкрила училище для дівчат, де, окрім співу, шиттю і рукоділлю, дівчат навчали грамоті.





Освіта була привілеєм не так довго, оскільки країні, яка активно розвивалася та налагоджувала зовнішні політичні і торгові зв'язки, потрібен був «грамотний» громадянин, який віддаватиме десятину церкві, не порушуватиме законів, а отже, знатиме їх, і приносить користь суспільству.

Отже, уже в цей період ІК на теренах України можна визначити як:

- 1) володіння інформацією щодо Божих законів і правових норм;
- 2) уміння послуговуватися писемними джерелами;
- 3) уміння розкодувати і кодувати інформацію (металеві гроші, виміри, рецепти з фітотерапії Регіни, доньки Ярослава Мудрого, та інші тексти);
- 4) уміння аргументувати власну думку та вести дипломатичні перемовини, офіційне листування;
- 5) прагнення до самоосвіти.

Усі ці надбання Київської Русі, на жаль, були частково втрачені, частково забуті через низку негативних історичних подій у вигляді міжусобних війн, татаро-монгольської навали та подальших поділів сучасної території України між сусідніми країнами.

Доба Козаччини знову привернула увагу до практичної сторони освіти, представниками якої, окрім так званого «козацького виховання», були школи, колегії, академії, університети.

Так, грецько-слов'янські школи-гімназії були сповнені «словенською», грецькою та латинською мовами, також вивчали вищі ступені літературної освіти: поезику, риторику, математику, основи астрономії, музику, співи, малювання (О. Любар, М. Стельмахович та Д. Федоренко, 2006). Єзуїтські школи навчали інфімі, граматичі, синтаксису, пітиці, риториці, філософії (схоластика, філософія, логіка, фізика, метафізика, етика, математика, географія, дещо з наук про Землю та космос), богословським наукам. Поширеними були братські школи, засновані релігійними та культурно-просвітницькими об'єднаннями українських міщан – «братствами»; не менш розповсюдженими були й козацькі (полкові) школи.

Таким чином, можна спостерігати надзвичайну різноманітність форм і типів шкіл цього періоду. Знання та інформація продовжували бути важливим атрибутом достойного життя, навчатися було престижно, хоча вчителі часто не цуралися фізичних покарань. Цей період можна назвати перехідним, або змішаним, де відголоски Античності поєдналися з Середньовіччям та вітчизняними особливостями народного виховання.

Ідеалом цього періоду в Україні була освічена людина, яка володіла широким спектром наукових та прикладних знань, кількома мовами і божественними науками. Можна говорити про підвищення цінності інтелектуального розвитку суспільства.

ІК доби козащини чітко відобразила те, чого не вистачало в змісті освіти Київської Русі:

- 1) володіння світськими знаннями в більшості галузей (наука, мистецтво, божественні науки);
- 2) прикладна, практична користь знань – уміння їх застосовувати;
- 3) володіння кількома знаковими системами;





- 4) уміння передавати ці знання (професія викладача була в пошані);
- 6) навички ведення аргументованої наукової дискусії;
- 7) уміння користуватися підручниками та посібниками;
- 8) уміння аналізувати і синтезувати інформацію, обирати й виділяти головне та другорядне;
- 9) жага до самоосвіти і пошуку інформації через теорію та/або практику (досліди).

Відродження та Ранній новий час (1492–1789 (Французька революція)) приніс за собою новий ковток свіжого повітря змін у всі сфери людської діяльності (Енциклопедія історії України, 2021). Наука, мистецтво, культура, торгівля – процвітали. Це забезпечувалось не тільки за рахунок власне низки наукових відкриттів і більш швидкого технічного прогресу (розроблення експериментальної науки, скорочення відносної відстані через поліпшення транспорту і зв'язку), а й за рахунок масової колонізації, точніше «гонки колонізацій», яка почалася в Європі, секуляризація громадянської політики та ранні авторитарні національні держави в різних регіонах світу. У Західній Європі цю епоху називають ранній сучасний європейський період, що включає в себе протестантську реформацію, європейські релігійні війни, Епоху великих географічних відкриттів і початку європейського колоніалізму, зростання сильного централізованого уряду, початок формування національних держав, які є прямими попередниками сучасних країн, епоху Просвітництва і наукових досягнень першого етапу Промислової революції.

Доба масової глобалізації спричинила появу нового запиту держав до ідеального громадянина – наразі це був капіталіст, людина, яка здатна, будь-кого вмовити на будь-що, продати або купити будь-що, домовитися навіть з мертвим.

Також цей період тісно пов'язаний з наступним періодом – Новий час: 1789–1914 (Перша світова війна). З настанням Нового часу на зміну ремісничому виробництву Середньовіччя приходить мануфактурний тип виробництва. На мануфактурах праця залишалася ручною, але, на відміну від середньовічних майстерень, було впроваджено розподіл праці, за рахунок чого значно зросла продуктивність (Енциклопедія історії України, 2021). На мануфактурі майстри трудилися не на себе, а на власника мануфактури. Через кризу станової структури суспільства і його перехід до класового, індустріального суспільства, з'явився новий соціальний шар – пролетарі (ідеал громадянина, яким сміливо може і має стати як чоловік, так і жінка). Пролетарі походили в основному з середовища мануфактурних працівників, що перекваліфікувалися, або були вихідцями з селянських господарств, які занепали (їх працю поступово замінювали машини).

Завдяки винаходу залізниць і пароплавів прискорилися транспортні перевезення, а телеграфу – обмін інформацією. У цей період учені різних країн почали швидше обмінюватися новими гіпотезами, винаходами і теоріями. Виникли нові дисципліни на стику різних наук: фізична хімія, біохімія тощо.

Тому ІК була представлена через:

- 1) уміння швидко знаходити інформацію (через мережу зв'язків);



2) комунікативні навички (бо більшість інформації можна було отримати з газет та від людей, які безпосередньо знають, що тільки планується до появи у ЗМІ);

3) якісно аналізувати інформацію та прогнозувати результати тих чи інших подій;

4) уміння користуватися отриманою з різних джерел інформацією (розуміти де, та за яких обставин варто її застосувати);

5) приймати правильні рішення (це особливо було актуальним, якщо займався бізнесом, який активно почав процвітати);

6) уміння і бажання навчатися та здобувати нові знання та/або вміння;

7) інформацію як товар, а рівень володіння ІК багато в чому почав визначати конкурентоспроможність фахівця.

Новітня історія або новітній час (1914 – сьогодні) увірвалася в життя планети на швидкості світла з Першою та Другою світовими війнами, фашизмом, нацизмом, Великою жовтневою революцією, УНР, появою і розпадом СРСР, п'ятирічками, Арабською весною та Китайським економічним дивом, величезною кількістю втрат, але і величезною кількістю надбань (Енциклопедія історії України, 2021). Люди начебто стали ближчими, але знаходили все нові й нові способи завдати один одному болю. Поряд з телеграфом, тепловозом, телебаченням (що нарешті дало змогу транслювати інформацію на величезні відстані), антибіотиками та комп'ютерами (ще у вигляді величезних електронно-обчислювальних машин – ЕВМ) було створено і навіть апробовано на живих безневинних людях атомну бомбу, а із останніх – інтернет, клонування та великий адронний колайдер.

Відбулося створення ООН та НАТО, перерозподіл кордонів, змінилися декілька десятків поколінь, тероризм, дослідження Місяця і Марса, усього й не перерахувати.

Багато країн розпалися, багато повстали з попелу, як і люди. Світові тенденції змінилися кардинально від освіти для обраних до освіти для всіх. Якщо до цього моменту освіта орієнтувалася на виживання, гедонізм, релігію, користь для збагачення держави (капіталізм), виробничі потреби країни та використовувала виключно теоретичний або прикладний характер освіти з варіаціями форм організації (індивідуальна, групова, масова; домашнє навчання, школи, гімназії, ліцеї, університети тощо), то наразі в центрі освіти постав спеціаліст.

Сьогоднішній запит держави – законослухняний громадянин, який приносить користь суспільству та державі будучи фахівцем у певній професії (або в декількох), що забезпечується не просто засвоєнням знань, умінь і навичок, а через компетентісно-орієнтовний підхід.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Компетентісно-орієнтовний підхід якісно відрізняється від звичного оволодіння знаннями, уміннями і навичками (що в принципі було можливо вже на етапі доби козаччини), а саме:

1) освіта розуміється як інтегрований результат навчання, виховання та розвитку особистості;

2) у результаті такого навчання спеціаліст може вільно використовувати отриманий досвід у нових ситуаціях, самостійно пристосовуючи набуті знання до нових умов;



3) здійснювати рефлексію власної діяльності та навіть діяльності оточуючих через спостереження, робити висновки і використовувати їх результати в майбутньому;

4) особистісно-діяльнісний підхід до кожного учня (студента, дорослого).

Також якщо компетенцію розглядати як сукупність досвіду людини через призму застосованих під час отримання цього досвіду знань, умінь, навичок і здібностей, то компетентність додатково включає ставлення людини до цього досвіду та до сфери його прояву (галузі діяльності загалом).

Можна зазначити, що зараз ІК є інтеграцією та якісною переробкою всіх попередніх сенсів, які вкладалися в інформаційний освітній компонент (інформаційний компонент змісту освіти) на кожному історичному етапі.

Нині, у вік кліпового мислення, нової генерації спеціалістів, нової ситуації з інформаційним світовим полем, доступністю інформації та відносно новими і незвичними технологіями роботи з інформацією (графічними, текстовими, аудіальними тощо) ІК проявляється через:

1) пошуковий компонент – знання й орієнтування в різних базах даних, уміння швидко та чітко знаходити необхідну конкретну інформацію у великих обсягах загальних даних;

2) когнітивний – здатність якісно обробляти (аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне тощо) та фільтрувати інформацію, навіть ставити під сумнів готову інформацію і перевіряти її;

3) мотиваційний – наявність внутрішньої ітенції до самоосвіти, а не безцільного серфінгу інтернетом;

4) ціннісна – розуміння моральної відповідальності при використанні інформації сторонніх осіб (а часто і відповідальності перед законом);

5) техніко-технологічна – уміння використовувати різні джерела та технічні засоби для отримання або передачі (демонстрації) інформації, володіння на достатньому для діяльності термінологією у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій;

6) комунікативний – розуміння не тільки різних знакових систем і кодів, а й невербальної інформації та доцільності її застосування в тій чи іншій ситуації;

7) рефлексивний – здатність до усвідомлення власного рівня компетентності, оцінки досвіду, знань, умінь і навичок, постановка нових цілей самореалізації та саморозвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Потов Р. О.* (2021). Кліпове мислення у процесі навчання сучасних підлітків. Режим доступу: <http://slobozhanska.gromada.site/Publication/ViewNews?uid=9af31369-5318-43a1-ad2c-6957e4a2e9de&returnUrl=%2FPublication%2FNews>.

2. *Баловсяк Н. Х.* (2006). Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 4 (11). Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/888/30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.



3. Головань М. С. (2007). Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 16, 314 – 324. Режим доступу: [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56502/5/Holovan\\_%20Informatychna\\_kompetentnist.pdf](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56502/5/Holovan_%20Informatychna_kompetentnist.pdf)
4. Торохтій І. О. (2014). Інформаційна компетентність. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/informacijna-kompetentnist-66218.html>.
5. Голунова Л. В. (2002). Научно-теоретическое обоснование понятия «информационная грамотность». Материалы Всероссийской научной конференции «Наука и образование» (г. Белово, 12–13 апреля 2002 г.). Режим доступа: [http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5\\_1/26.html](http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html).
6. Бесова О. Г. (2014). Інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5 (39), 157–162. Режим доступу: [http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk\\_2014\\_5\\_21.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk_2014_5_21.pdf).
7. Козум І. (2018). Інформаційна компетентність як структурний компонент професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в сучасному освітньому просторі. Освітлогічні дискусії, 3 – 4 (22–23). <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.3281>.
8. Семко Л. П., Ланіньський В. В. Інформаційні компетентності та шляхи їх формування. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Семко\\_стаття%202020.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Семко_стаття%202020.pdf).
9. Lau J. (2015). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>.
10. Adamson D., Adamson C. (1997). Information competence in the csu: empowering students for personal freedom and lifelong learning. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.3379&rep=rep1&type=pdf>.
11. Tirusheva L. (2009). Students' information competence and its importance for life-long education. Problems of Education in the 21st Century, 12, 126–132. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2014/457-1393267313.pdf>.
12. Information Competency in the California Community Colleges, Inc. (1998). Retrieved from <https://www.asccc.org/node/174895>.
13. Артемова Л. В. (2006). Історія педагогіки України. Київ : Либідь.
14. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. (2006). Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання.
15. Енциклопедія історії України. (2021). Режим доступу: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=F&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU>.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Popov, R. O. (2021). Klipove myslennia u protsesi navchannia suchasnykh pidlitkiv [Clip thinking in the process of teaching modern adolescents]. Retrieved from <http://slobozhanska.gromada.site/Publication/ViewNews?uid=9af31369-5318-43a1-ad2c-6957e4a2e9de&returnUrl=%2FPublication%2FNews> [in Ukrainian].
2. Balovsiak, N. Kh. (2006). Struktura ta zmist informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho spetsialista [The structure and content of information competence of the future specialist]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University, 4(11). Retrieved from



<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/888/30.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

3. *Holovan, M. S. (2007)* Informatychna kompetentnist yak ob'ekt pedahohichnoho doslidzhennia [Information competence as an object of pedagogical research]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 16, 314–324. Retrieved from [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56502/5/Holovan\\_%20Informatychna\\_kompetentnist.pdf](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56502/5/Holovan_%20Informatychna_kompetentnist.pdf) [in Ukrainian].

4. *Torokhtii, I. O. (2014)*. Informatsiina kompetentnist [Information competence]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/informacijna-kompetentnist-66218.html> [in Ukrainian].

5. *Golunova, L. V. (2002)* Nauchno-teoreticheskoe obosnovanie ponjatija «informacionnaja gramotnost'» [Scientific and theoretical substantiation of the concept of «information literacy»]. *Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencij «Nauka i obrazovanie» – Materials of the All-Russian scientific conferences «Science and Education»* (Belovo, April 12 – 13, 2002). Retrieved from [http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5\\_1/26.html](http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html) [in Russian].

6. *Biesova, O. H. (2014)*. Informatsiina kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Information competence as a component of professional competence of a future mathematics teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5(39), 157 – 162. Retrieved from [http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk\\_2014\\_5\\_21.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk_2014_5_21.pdf) [in Ukrainian].

7. *Kohut, I. (2018)*. Informatsiina kompetentnist yak strukturnyi komponent profesiino-pedahohichnoi komunikativnoi kompetentnosti pedahoha v suchasnomu osvitnomu prostori [Information competence as a structural component of professional and pedagogical communicative competence of a teacher in the modern educational space]. *Osvitohichni diskusii – Educational discussions*, 3 – 4(22 – 23). <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.3281> [in Ukrainian].

8. *Semko, L. P. & Lapinskyi, V.V. (n.d.)*. Informatsiini kompetentnosti ta shliakhy yikh formuvannia [Information competencies and ways of their formation]. Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Семко\\_стаття%202020.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Семко_стаття%202020.pdf) [in Ukrainian].

9. *Lau, J. (2015)*. Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>.

10. *Adamson, D. & Adamson, C. (1997)*. Information competence in the csu: empowering students for personal freedom and lifelong learning. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.3379&rep=rep1&type=pdf>.

11. *Turusheva, L. (2009)*. Students' information competence and its importance for life-long education. *Problems of Education in the 21st Century*, 12, 126 – 132. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2014/457-1393267313.pdf>.

12. *Information Competency in the California Community Colleges, Inc. (1998)*. Retrieved from <https://www.asccc.org/node/174895>.

13. *Artemova, L. V. (2006)*. Istoriia pedahohiky Ukrainy [History of pedagogy of Ukraine]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

14. *Liubar, O. O. & Stelmakhovych, M. H. & Fedorenko, D. T. (2006)*. Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky [History of Ukrainian school and pedagogy]. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

15. *Entsyklopediia istorii Ukrainy [Encyclopedia of the History of Ukraine]. (2021)*. Retrieved from <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=F&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU> [in Ukrainian].



УДК 376.37

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Валерія ЛЯШЕНКО, КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР», м. Дніпро, Україна; shans.spec@gmail.com

Актуальність проблеми формування навичок соціальної компетентності підлітків зумовлена пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя як у загальноосвітній, так і в спеціальній школі. Основною метою сучасної спеціальної загальноосвітньої школи є адаптація та соціалізація здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями до сучасного життя. Проте суспільство хоч і враховує особливості розвитку окресленої категорії дітей для їхнього повноцінного та комфортного розвивання (розширення можливостей подальшого навчання та працевлаштування, активне впровадження ідей толерантності тощо), але не в змозі знизити існуючий рівень визначених загальних моральних норм і правил. Тому завданням спеціальної школи є пошук оптимальних шляхів формування в дітей соціальних компетенцій.

**Ключові слова:** підлітки з інтелектуальними порушеннями, соціальна компетентність.

**Valeria Lyashenko**, a teacher of special education of the municipal institution of education "Special school "CHANCE" Dnipropetrovsky region", Dnipro

### **The essence of «social competence» in psychological and pedagogical literature**

The urgency of the problem of forming the skills of social competence of adolescents is due to the search for optimal ways to prepare them for independent living in both secondary and special schools.

The main purpose of a modern special secondary school is the adaptation and socialization of students with intellectual disabilities to modern life. However, although society takes into account the peculiarities of the development of this category of children for their full and comfortable development (expanding opportunities for further education and employment, active implementation of tolerance, etc.), but can not reduce the existing level of general moral norms and rules. Therefore, the task of a special school is to find optimal ways to form children's social competencies.

**Keywords:** adolescents with intellectual disabilities, social competence.

**Актуальність дослідження.** Україна – європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими освітніми потребами, через обмежені можливості, для належної соціалізації потребують всебічної уваги з боку соціальних інститутів. Одними з провідних соціальних інститутів є заклади освіти, діяльність яких починається з дошкільної ланки і може продовжуватися після повноцінного навчання в закладах вищої освіти.

Для забезпечення продуктивності освітнього процесу складаються державні стандарти, що містять вимоги до обов'язкових результатів навчання та компе-

© Ляшенко В., 2021





тентностей здобувача освіти відповідного рівня [3]. Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу, в основі якого лежать Рекомендації Ради Європейського Союзу від 22 травня 2018 р. щодо ключових компетентностей для ціложиттєвої освіти (освіти впродовж життя) [23].

Оскільки наше дослідження стосується молодших підлітків, які здобувають освіту на другому рівні загальної середньої освіти, ми спираємось на Державний стандарт базової середньої освіти [13]. Зазначений стандарт нараховує 11 ключових компетентностей, перелік яких включає і соціальну компетентність, яка є основним поняттям у нашому дослідженні.

Аналіз сутності цього поняття неможливий без визначення таких категорій, як «компетентність» і «компетенція». Це особливо важливо тому, що при аналізі основного поняття дослідження можуть виникати певні труднощі, обумовлені різницею поглядів на це питання. У деяких наукових працях терміни «компетенція» і «компетентність» вживаються як синоніми (Дж. Равен [14]). Так, на думку Н. Нагорної [9, 266], різниця в значенні виникла внаслідок неточного перекладу рекомендацій Ради Європи, коли англійське «competency» помилково перекладалося на співзвучне «компетенція» замість «компетентність». Причиною цього є відповідність двох українських еквівалентів: «компетенція» і «компетентність» одному англійському – «competency(e)». Однак ми спираємось на дослідження, де ці поняття чітко розмежовуються (В. Луговий [8, 32], А. Хуторський [21, 62] та інші).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Поняття «компетентність» сьогодні знаходиться в центрі сучасних освітніх реформ, адже воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі Концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини й працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [18]. Законом України «Про освіту» [4] компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Саме це визначення ми і беремо за основу. Водночас хочемо звернути увагу, що багато дослідників розглядають компетентність з більш практичного боку – як специфічну здатність, що дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя. У людини повинні бути певні знання-інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій [16, 138]. Таким чином, компетентність можна розглядати як накопичений досвід, результат формування особистості з її особистісними характеристиками, що обумовлюють успішне виконання будь-якої діяльності.

Що ж стосується терміна «компетенція», то в педагогічній літературі це поняття має декілька варіацій, однак їх зміст збігається: «компетенція – це





основна характеристика особистості, яка сприяє здатності домогтися високих результатів у роботі» [20, 138]. В академічному тлумачному словнику української мови компетенція ототожнюється з колом проблемних питань, у яких працівник є обізнаним [6]. Окрім того, сутність компетенції визначається і через терміни «знання», «навички», «здібності», що розвиваються в процесі навчання. Більш чітко і точно визначення компетенції дає Х. Шепер: «комбінації наявних (або потенційно можливих) когнітивних, мотиваційних, моральних і соціальних умінь особистості, що лежать в основі успішного оволодіння предметом за допомогою відповідного розуміння і вирішення (виконання, досягнення) низки вимог, завдань, проблем і цілей» [22, 245].

М. Головань у своїх дослідженнях також чітко характеризує зазначене поняття. На його думку, компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [2, 57]. Окрім того, дослідник вважає, що між поняттями «компетентність» та «компетенція» вбачається чітка різниця: поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу або діяльність.

Виходячи з цього, можемо констатувати, що компетенція пов'язана з певним видом діяльності і визначається як задана вимога до знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення діяльності. Компетентність же є надбанням самої особистості, включає особистісні характеристики людини, визначає рівень засвоєння знань, умінь, навичок внаслідок навчання та здатності застосувати їх на основі власного досвіду, у процесі здійснення певної діяльності. Із цього виходить, що компетентність розглядаємо як інтегральну якість особистості з певним набором компетенцій, необхідних для того, щоб успішно діяти, самостійно досягати поставлених цілей.

**Результати дослідження.** Важливим завданням нашого дослідження є визначення змісту терміна «соціальна компетентність», структури цієї компетентності.

За останні роки система освіти України зазнала докорінних змін, що стали результатом упровадження плану «Нова українська школа», головною складовою якого є створення нового змісту освіти, орієнтованого на формування ключових компетентностей для життя [17, 3]. Нова українська школа розглядає ключові компетентності як ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної адаптації та працевлаштування, і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя [12, 10].

Усі компетентності є однаково важливі й взаємопов'язані між собою. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Окрім того, набуття компетентності передбачає опанування наскрізними вміннями – читати і розуміти прочитане, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення тощо.

Нова українська школа поєднує в єдине соціальну та громадянську компетентності, що дублюється і в Державному стандарті базової середньої освіти. Вона охоплює всі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктив-



ної участі в громадському житті, у сім'ї, на роботі, уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, виражати повагу до закону, дотримуватись прав людини і підтримувати соціокультурне різноманіття [11, 12].

Вітчизняні дослідники (І. Зимня, М. Калініна, С. Рачова та ін.) розглядають соціальну компетентність як процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, попереджувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність [10, 6]. Цікавою є думка Р. Лейчук, де соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості, яка включає необхідні знання, досвід, здібності, сформовані в результаті соціалізації та дають змогу людині адекватно адаптуватися в соціумі й ефективно взаємодіяти в суспільстві [7, 163]. Аналізуючи зазначені підходи, можемо розглядати соціальну компетентність як інтегративну здатність особистості, що є системою, яка включає цінності, соціальний досвід, знання та вміння особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації.

Проте в розрізі спеціальної освіти соціальна компетентність набуває іншого, дещо спрощеного, але не менш важливого значення. Дослідники вважають, що соціальна компетентність дітей з особливими освітніми потребами передбачає спроможність особистості набувати знання, перетворювати їх на вміння, адекватно діяти в соціальному середовищі, правильно оцінювати складні соціально-культурні, економічні, виробничі ситуації, приймати правильні рішення та діяти згідно з обставинами соціального, культурного, економічного життя суспільства [19, 187]. Соціальну компетенцію розуміють і як частину життєвої компетентності – системної властивості особистості, системи здатностей, яка дає можливість людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі. У цьому сенсі соціальна компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навички володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатність взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності знань і відповідного практичного досвіду.

Ефективному формуванню соціальної компетентності сприятиме оптимальна організація виховної та корекційно-розвивальної роботи, яка визначається розумінням педагогами того, що саме необхідно формувати в дитини, тобто обумовлюється розумінням сутності і структури соціальної компетентності. А тому чітке усвідомлення компонентного складу цієї компетентності допоможе максимально кваліфіковано організувати роботу щодо соціалізації здобувачів освіти в умовах спеціальної школи.



Питанням компонентів соціальної компетентності займалися дослідники О. Сидорова [15, 91], О. Баранова та Н. Арсентьева [1, 17], В. Коваленко [5, 20–21]. Основою нашого дослідження стала праця В. Коваленко, де визначається п'ять компонентів соціальної компетентності, які, у свою чергу, мають відповідні показники.

До когнітивно-пізнавального компоненту входять знання про соціальні групи, взаємодію, співробітництво, способи поведінки, способи спілкування та самовираження, що допомагають соціалізації в суспільстві.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає в себе потреби, інтереси та мотиви соціальної діяльності, визначає еталони соціальної поведінки і вміння контролювати емоції.

Поведінково-діяльнісний компонент – досвід поведінки, взаємодії, спільної діяльності, адаптації в різних життєвих ситуаціях, здатність до самоорганізації та самоконтролю, засвоєння різних правил, вироблених у процесі суспільного розвитку; навички передавання своїх вражень, пов'язаних із соціальними подіями і взаєминами людей.

Комунікативний компонент має такі показники: здатність до самопрезентації, уміння встановлювати стосунки, взаємодія з іншими, володіння різними формами і способами комунікації.

Рефлексивно-регуляторний компонент включає прогнозування і саморегуляцію поведінки й емоцій, самоаналіз та аналіз вчинків інших людей; уміння оцінити ефективність спільної діяльності; навички самостійно шукати і відбирати необхідну для розв'язання соціальних завдань інформацію.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Як бачимо, структурні компоненти соціальної компетентності взаємопов'язані та взаємозалежні. Для повноцінного суспільного життя кожний з охарактеризованих компонентів має поступово розвиватися, впливаючи і на інші складники, але під час роботи зі здобувачами освіти спеціальної школи треба пам'ятати про труднощі їх соціалізації, що вимагає особливої уваги до організації роботи по формуванню соціальної компетентності школяра. Процес соціалізації триває протягом усього життя людини, й одночасно з цим формується соціальна компетентність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова Э. А., Арсентьева Н. И. (2014). К вопросу о социальной компетентности младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. *Евразийский союз ученых*. № 5 – 2. 16 – 18.
2. Головань М. С. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі. Вип. VII. 55 – 62.
3. Державні стандарти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення 10.10.2020)
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.10.2020).
5. Коваленко В. В. (2017). Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ., 192.



6. Компетенція <http://sum.in.ua/s/kompetencija> (дата звернення: 15.10.2020).
7. *Лейчук Р. М.* (2013). Соціальна компетентність учнів до проблеми визначення змісту і структури поняття. Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. № 2. 160–166.
8. *Луговий В. І.* (2007). Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. Київ : Педагогічна думка, 359.
9. *Нагорна Н. В.* (2007). Формування у студентів понять компетентності й компетенції. Виховання і культура. № 1 – 2. 266 – 268.
10. *Ніколаєску І. О.* (2014). Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси : ОПОПП. 76.
11. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.10.2020).
12. *Пліско Є.* (2018). Впровадження педагогіки прагматизму у вітчизняну систему соціального виховання неповнолітніх правопорушників на початку 20-х рр. XX ст. Педагогічний дискурс. Вип. 24. 12 – 16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk\\_2018\\_24\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2018_24_4) (дата звернення: 12.11.2020).
13. Постанова від 30 вересня 2020 р. № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 17.09.2020).
14. *Равен Дж.* (2013). Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. В. И. Беплопольский. Москва : Когито-Центр, 396.
15. *Сидорова О. С.* (2014). Игровые технологии в формировании социальной компетентности младших школьников на уроке иностранного языка. Наука и школа. № 2. 90 – 93.
16. *Смагіна Т. М.* (2010). Поняття та структура соціальної компетентності як наукова проблема. Вісник Житомирського університету. Вип. 50. 138 – 142.
17. *Соценко Г., Стребна О.* (2006). Метод проєктів. Сутність, вимоги до використання, етапи роботи. Початкова освіта. № 40. 3 – 8.
18. *Тараненко І.* (2000). Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / за ред. І. Г. Єрмакова. Київ: Контекст, 336.
19. *Телешман В. І., Мороз Т. В.* (2013). Розвиток соціальної компетентності учнів з особливими потребами в умовах спеціальної школи-інтернату. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. Вип. 1(11). 187 – 190.
20. *Уиддет С., Холлифорд С.* (2008). Руководство по компетенциям: монография, Москва : НІРРО., 218 с.
21. *Хуторской А. В.* (2003). Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. Народное образование. № 2. 58 – 64.
22. *Шэпер Х., Бридис К.* (2009). Компетенции выпускников вузов, профессиональные требования и выводы для реформы высшей школы. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. проф. В. И. Байденко. Москва., 237 – 289.
23. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення: 15.10.2020).



## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Baranova, Je. A., Arsent'eva, N. I. (2014). K voprosu o social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov, obuchajushhijhsja v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija [On the issue of social competence of primary schoolchildren studying in inclusive education]. *Evrazijskij sojuz uchenyh*. № 5 – 2. 16 – 18
2. Holovan, M. S. (2012). Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» [The essence and content of the concept of «research competence»]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli*. Vyp. VII. 55 – 62
3. Derzhavni standarty [State standards]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (data zvernennia 10.10.2020)
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 12.10.2020)
5. Kovalenko, V. V. (2017). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of social competence of junior schoolchildren by means of information and communication technologies] / *za nauk. red. prof. M. P. Leshchenko*. Kyiv, 192
6. Kompetentsiia [Competence]. <http://sum.in.ua/s/kompetencija> (data zvernennia: 15.10.2020)
7. Leichuk, R. M. (2013). Sotsialna kompetentnist uchniv do problemy vyznachennia zmistu i struktury poniattia [Social competence of students to the problem of determining the content and structure of the concept]. *Problemy sotsialnoi roboty: filosofii, psykholohiia, sotsiolohiia*. № 2. 160 – 166
8. Luhovyi, V. I. (2007). Problema poniatiino-katehorialnoho aparatu pedahohichnoi nauky [The problem of conceptual and categorical apparatus of pedagogical science]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 359
9. Nahorna, N. V. (2007). Formuvannia u studentiv poniat kompetentnosti y kompetentsii [Formation of students' concepts of competence and competence]. *Vykhovannia i kultura*. № 1–2. 266 – 268
10. Nikolaiesku, I. O. (2014). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnykh standartiv [Formation of social competence of students of secondary schools in accordance with the requirements of new state educational standards]. Cherkasy : OIPOP, 76
11. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 07.10.2020)
12. Plisko, Ye. (2018). Vprovadzhennia pedahohiky prahmatyzmu u vitchyznianu systemu sotsialnoho vykhovannia nepovnolitnykh pravoporushnykiv na pochatku 20-kh rr. KhKh st. [Introduction of the pedagogy of pragmatism in the domestic system of social education of juvenile offenders in the early 20's of the twentieth century]. *Pedahohichni dyskursy*. Vyp. 24. 12–16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Opeddysk\\_2018\\_24\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Opeddysk_2018_24_4) (data zvernennia: 12.11.2020)
13. Postanova vid 30 veresnia 2020 r. № 898 «Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity» [Resolution of September 30, 2020 № 898 «On some issues of state standards of complete general secondary education»]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/>



pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898 (data zvernennia: 17.09.2020)

14. *Raven, Dzh.* (2013). Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija [Competence in modern society: identification, development and implementation] : per. s angl. V. I. Bepopol'skij. Moskva : Kogito-Centr, 396

15. *Sidorova, O. S.* (2014). Igrovyte tehnologii v formirovanii social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov na uroke inostrannogo jazyka [Game technologies in the formation of social competence of primary schoolchildren in a foreign language lesson]. *Nauka i shkola*. № 2. 90 – 93

16. *Smahina, T. M.* (2010). Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti yak naukova problema [The concept and structure of social competence as a scientific problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho universytetu*. Vyp. 50. 138 – 142

17. *Sotsenko, H., Strebna, O.* (2006). Metod proektiv. Sutnist, vymohy do vykorystannia, etapy roboty [Project method. The essence, requirements for use, stages of work]. *Pochatkova osvita*. № 40. 3 – 8

18. *Taranenko, I.* (2000). Rozvytok zhyttievoi kompetentnosti ta sotsialnoi intehtatsii: dosvid Yevropeiskyykh krain [Development of life competence and social integration: the experience of European countries] / za. red. I. H. Yermakova. Kyiv: Kontekst, 336

19. *Teleshman, V. I., Moroz, T. V.* (2013). Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti uchniv z osoblyvymy potrebamy v umovakh spetsialnoi shkoly-internatu [Development of social competence of students with special needs in a special boarding school]. *Osvitnii prostir*. Hlobalni, rehionalni ta informatsiini aspekty. Vyp. 1(11). 187 – 190

20. *Uiddet, S., Holliford, S.* (2008). Rukovodstvo po kompetencijam [Competency Guide]: monografija, Moskva : HIPPO, 218 s.

21. *Hutorskoj, A. V.* (2003). Kljuchevyte kompetencii kak komponent lichnostnoorientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. *Narodnoe obrazovanie*. № 2. 58 – 64

22. *Shjeper, H. Bridis, K.* (2009). Kompetencii vypusknikov vuzov, professional'nye trebovaniya i vyvody dlja reformy vysshej shkoly [Competencies of university graduates, professional requirements and conclusions for the reform of higher education]. *Bolonskij process: Rezul'taty obuchenija i kompetentnostnyj podhod / pod nauch. red. prof. V. I. Bajdenko*. Moskva, 237 – 289

23. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en>





УДК 376-056

# СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Ганна БЛЕЧ**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; blechanna2@gmail.com; ORCID ID: 0000-0003-4884-6024; Researcher ID 0-7749-2016

Стаття присвячена одній з найбільш актуальних проблем соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасних соціально-економічних змін у суспільстві. У статті аналізуються поняття «соціалізація», окреслюються її етапи, одним з яких є «соціальна адаптація», розкриваються особливості соціальної адаптації дошкільника, види адаптації, «соціальна компетентність», висвітлюються чинники впливу на її формування. Доведено, що дитина з інтелектуальними порушеннями розвивається за умов засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає можливим завдяки оволодінню засобами набуття такого досвіду. Проаналізовано етапи навчання способів засвоєння соціального досвіду. Зокрема, до них належать: спільні дії дорослого та дитини, використання жестів, наслідування дій дорослого, метод «спроб і помилок», дії за зразком, дії за словесною інструкцією, що є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Зазначається, що засвоєння нової соціальної ролі, входження в нову соціальну ситуацію може мати величезне значення для розвитку особистості дитини й подальшого покращення навичок соціальної взаємодії. Окреслено важливість використання соціальних історій, які допомагають дитині зрозуміти соціальні ситуації, формують при цьому соціальні навички та здатність визначати правильну адекватну поведінку. Представлено набір карток «Соціальні історії» (2020 р.), як інструмент соціального навчання, який можуть використовувати як педагоги, психологи, так і батьки для навчання дітей. Представлений набір карток «Соціальні історії» репрезентує один із ефективних прийомів, що застосовуються в практиці роботи з дітьми, у тому числі й з дітьми з інтелектуальними порушеннями, з метою розвитку в них навичок соціальної взаємодії, комунікації, засвоєння соціальних норм і правил поведінки. Автором представлено алгоритмічні кроки та практичні рекомендації щодо використання набору карток «Соціальні історії». Акцентовується увага на перспективі подальшого дослідження з окресленої проблематики.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціалізація, соціальна адаптація, соціальні історії.

**Hanna Blech**, PhD(Education), a Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

## **Social stories as a way of socializing of preschoolers with intellectual disabilities**

The article is devoted to one of the most pressing problems of socialization of children with special educational needs in the context of modern socio-economic changes in society. The article analyzes «the concept of socialization», outlines its stages, one of which is «social adaptation», reveals the features of social adaptation of preschoolers, types of adaptation, «social competence», highlights the factors

© Блеч Г., 2021





influencing its formation. It is proved that a child with intellectual disabilities develops under the condition of mastering social experience. This becomes possible due to mastering the means of gaining such experience. The article analyzes the stages of learning ways to learn social experience, in particular, they include: joint actions of an adult and a child; use of gestures; imitation of adult actions; trial and error method; sample actions; actions according to verbal instruction, which is an important task of correctional and developmental work with children with intellectual disabilities. The article notes that mastering a new social role, entering a new social situation can be of great importance for the development of the child's personality and further improvement of social interaction skills. In particular, the article outlines the importance of using social stories that help the child understand social situations, while forming social skills and determine the correct, adequate behavior. A topical joint project, a set of cards «Social Stories» (2020), a tool for social learning, which can be used by teachers, psychologists and parents to teach children. The presented set of cards «Social Stories» represents one of the effective techniques used in the practice of working with children, including children with intellectual disabilities in order to develop their skills of social interaction, communication, learning social norms and rules of conduct.

The author presents algorithmic steps and practical recommendations for the use of a set of cards «Social Stories». Emphasis is placed on the prospects of further research on the outlined issues.

**Keywords:** children with intellectual disabilities; socializing; social adaptation; social stories.

**Актуальність дослідження.** Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі сучасної освіти, який прописано у Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», є сприяння в реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти. У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її можливостей, має право на успіх у житті, максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами є важливим завданням сьогодення. Особливо важливим постає питання підтримки дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення рівних з іншими дітьми можливостей і умов отримання ними якісної освіти, соціалізації й інтеграції в колектив [2; 3].

У сучасних умовах реформування системи освіти в Україні соціально-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із найважливіших завдань спеціальної освіти, адже мусить забезпечити комплексну педагогічну підтримку та допомогу таким дітям у процесі їх розвитку, корекції порушень і здобуття освіти відповідного рівня з метою соціалізації – входження в суспільство на рівних правах з іншими.

Через особливості, пов'язані зі станом здоров'я, психіки, стану аналізаторів, нервової системи, діти з інтелектуальними порушеннями (ІП) надзвичайно вразливі щодо впливів з боку як макро-, так і мікросоціуму. Їм набагато складніше пристосуватися до умов суспільства, побудувати стратегію і тактику власного життєвого шляху, оволодіти навіть нескладними знаннями, уміннями, навичками. Відтак, суттєвою можливістю покращення навичок соціальної взаємодії дітей є використання в роботі з ними методу соціальних історій.

**Метою статті** є висвітлення актуальних питань соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, її етапів та засобів збагачення соціального досві-



ду, навчання дитини прийнятним способам соціальної поведінки, інструментом якого є соціальні історії.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення досліджуваного матеріалу.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень дає змогу стверджувати, що проблема соціалізації дітей з ІІІ перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: Г. Андреевої, 1996; В. Андрущенко, 2004; В. Бондаря, 2005; А. Висоцької, 2014; І. Гладченко, 2014; М. Супруна, 2014; Т. Ілляшенко, 2015; І. Татьянчикової, 2014; О. Хохліної, 2009; М. Ярмаченка, 1960.

*Соціалізація* – це складний тривалий процес включення дитини до системи соціальних зв'язків та відносин, її активної взаємодії з оточенням, у результаті якої вона засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності, необхідні для успішної життєдіяльності в суспільстві.

Процес соціалізації поділяється на етапи, одним із яких є соціальна адаптація.

*Соціальна адаптація* – це процес пристосування людини до умов життєдіяльності, до рольових функцій та норм поведінки, до форм соціальної взаємодії, що склалися в спільноті, до якої інтегрується індивід.

Термін «адаптація» [від лат. *adaptatio* – пристосування] є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем.

Ряд науковців (Д. Андреева, В. Казначеев, О. Кононко, В. Слюсаренко, А. Фурман) розглядає соціальну адаптацію як специфічну форму соціальної активності, пов'язаної зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов. Розробники Базового компонента дошкільної освіти розглядають соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні, психологічні функції та соціальні ролі в колективі. На думку О. Кононко, соціальна адаптація є першою з трьох фаз соціального становлення особистості дошкільника (адаптація, індивідуалізація, інтеграція) і передбачає засвоєння норм тієї соціальної спільноти, до якої він належить. Особливостями соціальної адаптації дошкільника автор вважає: усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності; бажання бути включеним у нове оточення; орієнтація на суспільні функції людей, норми, сенс їхньої поведінки та діяльності; суб'єктивне ставлення до соціальних цінностей, розуміння своєї належності до дитячого колективу; прагнення до розширення соціальних контактів; прихильне ставлення до одних груп дітей та відмова від спілкування з іншими [5].

Т. Поніманська акцентує увагу на необхідності збагачувати соціальний досвід дитини в період входження в нові умови буття за такими складовими: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі; люди різної статі, віку, роду занять); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших, допомагати; обирати відповідні форми й способи спілкування та діяльності [9;10].



У ролі основного механізму соціалізації виступає пристосування. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації і як її механізм. Тому розрізняють два види адаптації – психофізіологічну та соціально-психологічну, що перебувають у взаємозв'язку.

При цьому соціально-психологічна адаптація являє собою оволодіння особистістю ролі під час входження в нову соціальну ситуацію, це – конкретний процес соціалізації. Адаптація є лише одним з елементів соціалізації поряд з іншим, не менш важливим, – активністю особистості, її творчим вибірковим ставленням до середовища, активним відтворенням соціального досвіду, перетворенням наявних соціальних умов і форм. Отже, соціалізація постає як єдність адаптації та активності особистості: засвоєння норм і цінностей соціального середовища відбувається у взаємозалежності і взаємозв'язку з активністю індивіда.

**Результати дослідження.** Специфіка соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями стає зрозумілою, якщо розглядати її з урахуванням особливостей, які є невід'ємними показниками цього типу дизонтогенезу. Зокрема, необхідно говорити про особливості знань і уявлень таких дітей щодо навколишнього середовища та їхнього місця й ролі в ньому, про характер їхньої діяльності та про взаємодію з дорослими й однолітками, про особливості сімейної соціалізації тощо. Крім того, уже на рівні особистісних характеристик – самооцінки й рівні домагань – є передумови для формування емоційного дисбалансу та виникнення труднощів в організації поведінки й діяльності, в оволодінні й реалізації соціального досвіду.

Соціальна адаптація дітей з ІІІ до умов соціального середовища має багатофункціональний характер.

*По-перше*, адаптація є засобом оптимізації відносин дитини з відносно широким соціальним довкіллям, у якому з'являється дитяче співтовариство та спілкування в системі «дитина-дитина», «дитина-дорослий». *По-друге*, через адаптацію відбувається формування соціальної сутності дитини. *По-третє*, соціальна адаптація – це дієва складова певної успішної соціалізації дитини в суспільстві.

Збагачення соціального досвіду сприяє формуванню соціальної компетентності, яка означає складне полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей та виявляється в соціальній активності й гуманістичній спрямованості.

У працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна розкрито соціальну зумовленість психіки людини, висунуто положення про те, що особистість формується в контексті діяльності і не є пасивним продуктом соціального середовища. Діяльність є умовою та засобом, що забезпечує дитині можливість активно пізнавати навколишній світ і самому ставати частиною цього світу; набувати практичних навичок взаємодії з ним; засвоювати знання та виражати своє ставлення до засвоєного. Розглянемо діяльність як важливу умову залучення дитини до соціальної дійсності. Діяльність, особливо спільна, є свого роду школою передачі соціального досвіду. Дитина бачить і розуміє, як взаємодіють між собою люди, які правила і норми роблять цю взаємо-



дію найбільш сприятливою. Дитина має можливість спостерігати за дорослими та однолітками в природних умовах. У діяльності забезпечуються умови для формування особистих якостей, опанування вміння проявляти своє ставлення до дійсності. Ці характеристики можуть реалізуватися за умов, що соціалізації сприяє діяльність, яка специфічна для кожного періоду розвитку дитини. Для дитини-дошкільника – це гра.

Відомо, що виділяти й моделювати соціальні стосунки за допомогою ролей, ігрових дій, ігрових предметів допомагає гра. На думку Д. Ельконіна, сюжетно-рольова гра виникає тільки на певному етапі історичного розвитку суспільства як особливий інститут соціалізації, що дає змогу дитині здійснити орієнтування в системі соціальних і міжособистісних стосунків, виділити мету, завдання й зміст людської діяльності. Формуючи в дитини з інтелектуальними порушеннями соціальні навички, уміння й соціальні ролі, необхідно досягати її позитивного ставлення до їхнього засвоєння. Як відомо, цим дітям властиві: емоційні порушення (часта зміна настроїв); відсутність ініціативи й самостійності; діти із труднощами переключаються на іншу діяльність; діють стереотипно, за штампами; легко піддаються навіюванню, або чинять опір усьому новому. Тому потрібно створювати ігрові ситуації, що стимулюють їхнє мовлення, доброзичливу взаємодію, що сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, які надалі допомагають дитині входити в соціум. Дитина з ІІІ розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає можливим, коли вона володіє засобами набуття такого досвіду:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування – метод «спроб і помилок»;
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Засвоєння нової соціальної ролі може мати величезне значення для розвитку або зміни особистості дитини й подальшого перебування в соціумі. Чим більше соціальних ролей здатна відтворити людина, тим більш вона пристосована до життя. Таким чином, процес розвитку особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей. Отже, навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ІІІ. О. Кочерга запропонував здійснювати таку роботу поетапно [6].

*Перший етап* – навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення позитивного ставлення до цих дій. Він передбачає тактильний контакт із дитиною поєднаний з лагідною поведінкою. При цьому має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого в подоланні негативного ставлення дитини до спільних дій. Так, наприклад, для цього можна використовувати кидання яскравого м'яча в кошик. Ця дія, як правило, викликає в дитини радість, позитивні емоції. Спочатку м'яч кидає дорослий, привертаючи увагу до результату дії плесканням у долоні, радістю. Надалі участь дитини у виконанні дії потрібно збільшувати, а дорослого зменшувати.



*Другий етап* – включення в спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного, який спрямовує увагу дитини на предмет. Дитина з ІП без спеціального навчання не завжди використовує такий жест.

*Третій етап* – навчання наслідування – спочатку рухів, потім – дій із предметами. При навчанні наслідування основним допоміжним засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним засобом при опануванні наслідування дій з предметами є вказівний жест.

*Четвертий етап* – формування пошукових способів орієнтування. При виконанні нових завдань з іграшками дитина найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами – пошуковими способами орієнтування в завданні: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх, не фіксуючи увагу на правильних варіантах, які призводять до позитивних результатів. У процесі виховання дитини з ІП важливо домагатися того, щоб діти навчалися фіксувати правильні дії й відкидати помилкові і таким чином опановували спосіб спроб та помилок у засвоєнні суспільного досвіду.

*П'ятий етап* – навчання дій за зразком. Зразок, на відміну від наслідування, подається дитині в готовому вигляді, і дитина має відтворити його, не дивлячись яким чином він створювався дорослим. Перед дитиною постає досить складне завдання: проаналізувати зразок, розкласти на елементи та подумки відтворити послідовність дій чи рухів [5, 56]. Навчання аналізу треба починати з наслідування. Наприклад, дитина складає будиночок з кубиків на основі наслідування дій дорослого. Після цього вона може побудувати будиночок уже за зразком. Якщо дитина припускається помилок, можна використати жести, щоб вказати на неточності. Якщо виявиться і цього недостатньо, то необхідно повернутися до спільних дій дорослого і дитини. Тобто якщо дитина виконує завдання на основі використання певного способу засвоєння суспільного досвіду, то при виникненні в неї труднощів допоможе звернення до більш простих способів, які засвоювалися на попередніх етапах. Це стосується і *шостого етапу* та відповідного йому способу засвоєння суспільного досвіду – навчання діяти за словесною інструкцією. Слово має включатися в процес опанування кожного із названих способів, починаючи зі встановлення емоційного контакту між дорослим і дитиною, виконання й навчання спільних дій. Спочатку слово, яке вимовляється з певною інтонацією, використовується для привертання уваги дитини, створення емоційного поля. Воно має використовуватися і як сигнал до дії чи її припинення, фіксувати успіх дитини. Надалі словом визначається установка дитини на спосіб дії («дай такий», «візьми такий», «зроби так») та фіксування її результату («Ти поставила синій кубик на червоний», «Ти намалювала ляльку: голову зверху, з обох боків – ручки» тощо). Надалі в слові необхідно фіксувати і результати орієнтовних дій – спроб та помилок: «Ти спробував в отвір проштовхнути кубик і він попав у коробочку». Отже, слово має супроводжувати дії дитини, виконання нею завдань. Спочатку це робить дорослий, потім дитина. Так само здійснюється і «фіксувальне» мовлення: спочатку дорослий розповідає про те, що робив він чи дитина. Потім дорослий допомагає дитині прозвітувати, ставлячи запитання: «Що ти зробив спочатку?», «Що ти робив потім?».



Наприклад, дівчинка каже, що вона дістала ляльку з шафи, а потім стала грати. Мама запитує її: «Як ти її дістала?» Якщо дівчинка відповідає, що вона залізла на великий стілець і дістала ляльку, то мама запитує, чи одразу вона взяла великий стілець. Дівчинка розповідає, що ляльку не можна було дістати. Тоді вона взяла великий стілець і дістала. Такий послідовний звіт дитини про виконані дії є передумовою подальшого самостійного планування своїх дій у знайомих ситуаціях. Але планувати свої дії дитині допомагає дорослий. Наприклад, він запитує, що дитина буде будувати, з чого тощо. Опанування дитиною способів засвоєння суспільного досвіду, а саме спільних дій, наслідування, спроб, дій за зразком і словом – необхідна умова її розвитку і підготовки до навчання в освітньому закладі. Розвиток дитини з ІІІ потребує проведення такої роботи, яка б сприяла становленню особистості, що житиме в суспільстві, формуванню в неї соціально значущих особистісних якостей на основі засвоєння суспільних норм та досвіду правильної поведінки.

Отже, важливим напрямом роботи закладу має стати збагачення соціального досвіду дитини, що складається з:

- орієнтовної діяльності (дієвого пошуку і знаходження орієнтирів, устанавлення зв'язків та найпростіших закономірностей, визначення власного місця в предметному та людському оточенні);
- пристосування (звикання, адаптація до нових умов життя, до незвичайних вимог соціуму та своїх потреб);
- перетворення (корисний, доцільний, оптимальний вплив на оточуючі предмети, людей, саму себе).

Отже, формування та збагачення соціального досвіду дитини розглядається як один з основних напрямів її особистісного становлення.

Процес входження в нову соціальну ситуацію є важливим та складним етапом. Через дефіцит соціальних навичок у дітей з ІІІ цей період характеризується особливими труднощами. Популярна стратегія вирішення цих проблем – використання соціальних історій, які допомагають дитині зрозуміти соціальні ситуації, формуючи при цьому соціальні навички та визначити правильну, адекватну поведінку.

*Соціальні історії* – це інструмент соціального навчання, який можуть використовувати як батьки, так і педагоги для навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інтелектуальними порушеннями розвитку. Написання соціальної історії починається зі збирання інформації, виявлення актуальної теми для навчання та розроблення персоналізованого тексту й ілюстрацій.

Метод соціальних історій надає можливості покращення навичок соціальної взаємодії. Метод «соціальні історії» запропоновано та описано Керол Грей, як спосіб пояснення та навчання дитини прийнятним способом соціальної поведінки [4]. Соціальні історії доступно та наочно дають відповіді дитині на запитання, як треба взаємодіяти з іншими дітьми, дорослими, як поводитись у громадських місцях тощо. Зазвичай соціальна історія супроводжується наочним матеріалом: фото, малюнками чи символічними зображеннями. Вибір типу ілюстрацій зале-





## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

жить від віку, особливостей розвитку конкретної дитини, для якої створюється соціальна історія.

Для створення соціальної історії рекомендують дотримуватись такого алгоритму:

- мета, з якою створюється соціальна історія;
- зміст соціальної історії;
- наочне оформлення історії (малюнки, фотографії);
- інформативність зображень і тексту.

Соціальна історія – це короткий опис певної ситуації, події або діяльності, що включає інформацію про те, чого можна очікувати в такій ситуації та які наслідки можуть бути залежно від обраного варіанту поведінки. Соціальні історії допомагають дорослому зрозуміти, що саме дитина може бачити чи переживати в конкретному випадку. Також допоможуть навчити дитину правильній поведінці в ситуаціях, у яких вона опиняється.

Наразі, колективом співробітників відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України спільно з видавництвом «Ранок» готується до випуску набір карток «Соціальні історії» – інструмент соціального навчання, який можуть використовувати як педагоги, психологи, так і батьки для навчання дітей.

Представлений набір карток «Соціальні історії» репрезентує один з ефективних прийомів, що застосовуються в практичній роботі з дітьми, у тому числі і з дітьми з особливими освітніми потребами, для розвитку в них навичок соціальної взаємодії, комунікації, опанування ними соціальних норм і правил поведінки.



Рис.1. Картка для розвитку соціальних навичок





## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Комплект соціальних історій допоможе навчити дитину правильній поведінці в конкретній ситуації шляхом моделювання за допомогою поданих матеріалів. Набір містить картки для розвитку соціальних навичок (перебування в школі, похід на дитячий майданчик, відвідання магазину, похід до стоматолога, перукарні, кафе, візит гостей, відпочинок на пляжі) (Рис. 1) та картки для формування поведінкової стратегії (коли занадто голосно, коли я захворів, коли я серджусь, коли я в школі, як поводитись із тваринами, із незнайомцями, коли я граюся з іншими дітьми, як не порушувати особистий простір інших людей) (Рис. 2).

Цей набір карток може використовуватись для дітей від трьох років педагогами в умовах дошкільного закладу освіти, школи, інклюзивно-ресурсного центру, навчально-реабілітаційного центру та батьками вдома. Тривалість роботи з однією історією залежить від індивідуальних потреб і можливостей дитини.

Використання карток у навчальній та ігровій діяльності під час роботи з дитиною допоможе:

- ознайомити та навчити правильній поведінці в нових незнайомих соціальних ситуаціях;
- розвинути соціальні навички (шляхом наочного пояснення, що очікує дитину в певній соціальній ситуації та як правильно себе поводити в громадських місцях);
- формувати адекватну поведінкову стратегію;
- тренувати вміння розрізняти та правильно реагувати на різні почуття (злість, страх, тривожність);
- розвинути зв'язне мовлення.

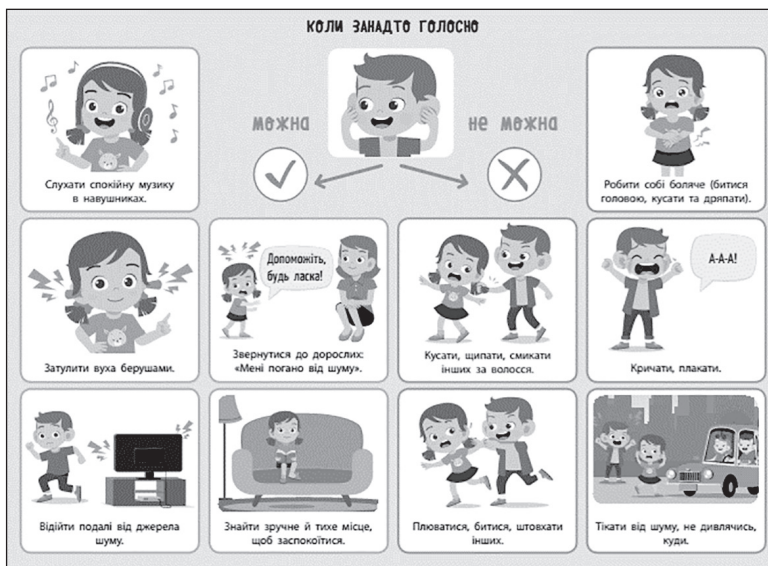


Рис.2. Картка для формування поведінкової стратегії



Наданий матеріал здатний вичерпно, наочно та послідовно супроводжувати дитину через проходження тієї ситуації, яка поки що важко піддається самостійному виконанню або викликає певний опір і негативну реакцію.

Соціальні історії представлені таким чином, що дитина здатна зв'язати їх із позитивною, адекватною поведінкою. Позитивні методи допомагають впоратися з негативними емоціями і краще сприймати нові ситуації та дії.

Розглядати і читати соціальні історії можна впродовж дня. Найбільш зручно, якщо вони будуть лежати в доступному для дитини місці. Тоді вона зможе попросити дорослого про читання не тільки усно, але й самостійно взяти папку або принести її до рук дорослого (якщо дитина не говорить). Гортаючи матеріал, дитина швидко навчиться самостійно обирати актуальну на цей момент історію.

Адекватна соціальна поведінка пояснюється дитині за допомогою планшета, відповідей на запитання про те, як взаємодіяти з іншими людьми (що робити можна, що – не можна). Використовуючи планшет з набору та розрізні картинки можна відпрацювати бажану та небажану поведінку дитини в конкретній ситуації.

*Правила роботи із соціальними історіями:*

1. Ознайомте дитину зі змістом історії за картинкою.
2. Проговоріть послідовність зображених картинок та можливих дій.
3. Запропонуйте дитині самостійно проговорити (викласти) історію за допомогою розрізних картинок.
4. За допомогою планшета відпрацюйте дії «можна» – «не можна».
5. Пропонуйте дитині соціальні історії тоді, коли вона спокійна.
6. Використовуйте доступну для дитини мову.
7. Переглядайте історію так часто, як необхідно дитині.
8. Зберігайте позитивне і терпляче ставлення, коли переглядаєте або обговорюєте соціальну історію з дитиною.
9. Давайте тільки одну історію за один раз. Переконайтеся, що дитина не перевантажена інформацією.

Ефективність і універсальність методу «Соціальні історії» дає можливість вирішувати як соціальні, так і комунікативні завдання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, позитивним результатом соціалізації дитини є її соціальна компетентність. Соціальна компетентність – це інтегральна якість особистості, яка передбачає оволодіння певною системою знань, формування вмінь і навичок взаємодії в соціумі та здатності оцінювати свої дії та вчинки. На нашу думку, саме сформованість соціальної компетентності має виступати результатом соціально-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями, який спрямовано на підтримку дитини в системі соціальних відносин, на збагачення соціального досвіду, на спільну діяльність навчання новим моделям взаємодії з собою та світом, на подолання труднощів соціалізації. Саме метод соціальних історій надає можливості покращення навичок соціальної взаємодії в системі відносин «дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «дитина в соціумі», «дитина в природному довкіллі». Актуальним є подальший науковий пошук інструментів соціального навчання, який може бути спрямований на розширення тематичних груп, варіативності



наочного матеріалу для створення та оформлення соціальних історій, удосконалення практичного досвіду впровадження цього методу, який сприяє вирішенню життєвих пізнавальних і практичних завдань, передбачаючи використання ігрових ситуацій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. М. (2014) Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки. Режим доступу [<http://www.ispukr.org>]
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України (2016) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Керол Грей (2016) Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом: Рама Паблিশин.
5. Кононко О. Л. (1998) Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ: Освіта.
6. Кочерга О. В. (2012) Психологія дітей з особливими потребами. Київ. Редакції газет з дошкільної та початкової освіти.
7. Кузьменко О. В. (1995) Адаптація. Дошкільне виховання. 8.
8. Курінна С. М. (2004) Особливості соціалізації дітей 6 – 7 років в різних умовах життєдіяльності. Вихователь-методист. 4.
9. Поніманська Т. І. (1999) Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини. Дошкільне виховання. 8.
10. Поніманська Т. І. (1998) Основи дошкільної педагогіки. Київ: Абрис.
11. Татяничкова І. В. (2017) Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Hladchenko, I. V. & Suprun, M. O. & Vysotska, A. M. (2014) Sotsializatsiia dytyny z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy v suchasnomu osvithnomu vymiri [ Socialization of a child with mental disabilities in the modern educational dimension]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky. Rezhym dostupu [<http://www.ispukr.org>] [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [ Law of Ukraine “On Education”] vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].
3. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary education reform]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – 2016 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Kerol, Grej (2016) Social'nye istorii: Innovacionnaja metodika dlja razvitija social'noj kompetentnosti u detej s autizmom [Social Stories: An Innovative Technique for Developing Social Competence in Children with Autism]: Rama Pablshin [in Russian].
5. Kononko, O. L. (1998) Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti [Socio-emotional development of personality]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].



6. *Kocherha, O. V.* (2012) Psykhofiziologhiia ditei z osoblyvymy potrebamy [Psychophysiology of children with special needs]. Kyiv. Redaktsii hazet z doshkilnoi ta pochatkovoï osvity [in Ukrainian].
7. *Kuzmenko, O. V.* (1995) Adaptatsiia [Adaptation]. Doshkilne vykhovannia. № 8 [in Ukrainian].
8. *Kurinna, S. M.* (2004) Osoblyvosti sotsializatsii ditei 6-7 rokiv v riznykh umovakh zhyttiediialnosti [Features of socialization of children 6 – 7 years in different living conditions]. Vychovatel-metodyst. № 4 [in Ukrainian].
9. *Ponimanska, T. I.* (1999) Liudyna i ya. Svit doroslykh yak chynnyk sotsializatsii osobystosti dytyny [Man and me. The world of adults as a factor in the socialization of the child's personality]. Doshkilne vykhovannia. № 8 [in Ukrainian].
10. *Ponimanska, T. I.* (1998) Osnovy doshkilnoi pedahohiky [Fundamentals of preschool pedagogy]: Navch. Posibnyk. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
11. *Tatianchykova, I. V.* (2017) Sotsializatsiia dytyny z vadamy rozvytku: teoriia, dosvid, tekhnolohii [Socialization of a child with developmental disabilities: theory, experience, technology] (Monohrafiia). Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].



УДК 376 (075.8)

# ВИВЧЕННЯ ПРАКСИЧНИХ ФУНКЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

**Юлія РІБЦУН**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; [logojuli@i.ua](mailto:logojuli@i.ua); <http://logoped.in.ua>; [orcid.org/0000-0002-2672-3704](http://orcid.org/0000-0002-2672-3704); <http://www.researcherid.com/rid/O-9175-2016>

Комплексна компенсаційна робота можлива лише за умов проведення якісного логопсиходіагностичного вивчення всіх складових психомовленнєвої діяльності, емоційно-вольових процесів, особистості молодшого школяра, виявлення як первинних порушень, так і можливих наявних вторинних системних наслідків. Особливо показовим при цьому є стан сформованості гнозису, праксису та мовлення, що являють собою нероздільну тріаду, адже складають базис вищих психічних функцій. З метою системного опису праксичних функцій, встановлення закономірностей і систематизації результатів дослідження нами були використані теоретичні (індуктивний і дедуктивний), а також емпіричні логопсиходіагностичні методи.

У статті репрезентовані методики логопсиходіагностики: 1) латеральних переваг – на визначення ведучої руки, ноги, ока, вуха; 2) загальної моторики та рівноваги – тандем-ходьба, тест Фога; 3) кінестетичного праксису – пальцевий праксис поз за зоровим і кінестетичним зразком, оральний кінестетичний праксис за зоровим зразком, артикуляційний еферентний праксис; 4) кінетичного праксису – проби «Кулак-ребро-долоня», графічні, на реципрокку координацію, динамічні пальцеві переключення, слухо-моторну координацію, оральний кінетичний праксис, артикуляційний еферентний праксис; 5) просторового праксису – проби Хеда, Денманна, конструктивний праксис; 6) регуляторний праксис – проби на реакцію вибору за руховим і звуковим сигналом.

Результати проведеного дослідження вказують на наявність у здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення труднощів як у невербальних, так і вербальному видах праксису. Завдяки пластичності дитячого мозку праксичні функції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами, за умов цілеспрямованої комплексної психолого-педагогічної роботи, нормалізуються та забезпечують високий компенсаторний потенціал для вдосконалення всієї символічної немовленнєвої діяльності та мовленнєвих функцій.

**Ключові слова:** логопсиходіагностика, праксичні функції, молодші школярі, особливі мовленнєві потреби.

**Julia Ribtsun**, PhD (Education), a Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

## Study of the practical functions of pupils with special speech needs

The complex compensation of the robot can be deprived of the minds of carrying out a clear logo and psycho diagnosis inoculation of all warehouse psychoanalytic activities, emotional-volitional processes, special features of a young schoolboy, the emergence of such early systems as early We will especially

© Рібцун Ю., 2021



show you at the same time the formation of gnosis, praxis and change, which is an unremarkable tradition, and also form the basis of other mental functions. Using a systematic description of practical functions, the establishment of regularities and systematization of results in the past by us, the theoretical (inductive and deductive), as well as empirical psycho diagnosis methods.

Statistical representation of the logo and psycho diagnosis methodology: 1) lateral reversals – on the designation of the leading arm, leg, eye; 2) extravagant motor skills and *rivnovagi* – tandem walking, Fogh test; 3) kinesthetic praxis – digital praxis of postures for healthy and kinesthetic education, oral kinesthetic praxis for healthy education, articulatory eferent praxis; 4) kinetic praxis – probes “Fist-rib-dolonya”, graphic, for reciprocal coordination, dynamic fingers switching, auditory-motor coordination, oral kinetic praxis, articulatory eventual praxis; 5) spacious praxis – probi Head, Denmann, constructive praxis; 6) regulatory praxis – a test for a vibration response behind a sound signal.

The results of the conducted pre-session will imply a manifestation of the problem in the case of serious damage to the development of difficulties in both non-verbal and verbal types of praxis. The head of the plasticity of the child's brain of the practical function of young schoolchildren for special and innovative needs, for the minds of a complex psychological and pedagogical robot, normalizes and does not provide a high compensatory potential for unmatched symbolism.

**Keywords:** logo and psycho diagnosis, practical functions, pupils, special speech needs.

**Актуальність дослідження.** Сучасна парадигма освіти та інноваційні підходи до навчання, закладені в основу Концепції Нової української школи [9], обумовлюють зміни показників розвитку та психофізіологічних можливостей здобувачів початкової освіти. Для молодших школярів провідною виступає навчальна діяльність. У бажанні вчитись розвиваються насамперед соціальні мотиви, задовольняються пізнавальні потреби, вищі психічні функції характеризуються зростанням рівня довільності та регульованості. У цей період активно формуються теоретичне мислення, внутрішній план дій і рефлексія, удосконалюються довільна і словесно-логічна пам'ять, відбувається збагачення імпресивного й експресивного, монологічного та діалогічного, усного і писемного мовлення, розвиток антиципаційних здібностей і різних видів контролю.

Водночас несприятливий вплив макро- та мікросоціуму призводить до дефіциту мовленнєвої, гностичних, праксичних функцій, символічної немовленнєвої діяльності, що проявляється у вигляді тяжких порушень мовлення (ТПМ) – алалій, афазій, ринолалій, дизартрій, заїкання, які в молодшому шкільному віці досить часто ускладнюються дислексіями, дисграфіями і дизорфографіями (Т. Ахутіна, Г. Грибань, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, С. Конопляста, Р. Лалаєва, І. Мартиненко, З. Мартинюк, Т. Сак, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофіменко, Н. Чередніченко та ін.) [4, 5, 6, 8, 13, 20]. Комплексна компенсаційна робота можлива лише за умов проведення якісного логопсиходіагностичного вивчення всіх складових психомовленнєвої діяльності, емоційно-вольових процесів, особистості молодшого школяра, виявлення як первинних порушень, так і можливих наявних вторинних системних наслідків. Особливо показовим при цьому є стан сформованості гнозису, праксису та мовлення, що являють собою нероздільну тріаду, адже складають базис вищих психічних функцій (ВПФ) [7, 10, 23, 27].





**Метою статті** є репрезентування методики логопсиходіагностики практичних функцій молодших школярів із ТПМ. Поглиблене вивчення праксису допоможе визначити структуру та ступінь вираженості наявних порушень довільних рухів і дій, а також, у вигляді збережених функцій, трансформуватись у компенсаторний ресурс для інших ВПФ.

**Методи дослідження.** Для системного опису практичних функцій, встановлення закономірностей і систематизації результатів дослідження нами були використані теоретичні (індуктивний і дедуктивний), а також емпіричні логопсиходіагностичні методи.

**Результати дослідження.** Повноцінне становлення й удосконалення рухової сфери є невід'ємною складовою загального психічного розвитку дитини із самого народження, адже ВПФ формуються насамперед на основі достатньої рухової бази, маніпулятивних, ігрових, предметних дій, які складають зовнішнє вираження внутрішніх як вербальних, так і невербальних рухових програм, зокрема психомовленнєвих.

Питанням особливостей рухової сфери в складі вищих психічних функцій осіб різних вікових груп як з типовим, так і атиповим розвитком, присвячено значну кількість досліджень у галузях неврології, реабілітології, клінічної та нейропсихології, спеціальної освіти (Т. Ахутіна, А. Белова, О. Бізюк, І. Бобренко, Т. Візель, Ж. Глозман, В. Григор'єва, Е. Данілавічюте, Ю. Зінченко, Н. Каліта, О. Лурія, М. Максименко, Ю. Мікадзе, В. Нестерова, Н. Пилаєва, Є. Хомська, Л. Цветкова, О. Циганок, О. Чеботарьова, Б. Шеремет, В. Шкловський, О. Щепетова; Y. Archibald, F. Baronti, M. Bellion, S. Bohlhalter, A. Dovern, G. Fink, L. Goldstein, B. Kersten, D. Kimura, R. Leiguarda, F. Lucchelli, C. Mardsen, R. Müri, P. Pramstaller, T. Vanbellingen, P. Weiss). Водночас практично не розглядалися питання вивчення практичних функцій молодших школярів, які мають особливі мовленнєві потреби [3, 5, 21].

**Праксис** (від грецьк. *praxis* – дія) – збірне поняття для свідомих, високоорганізованих, цілеспрямованих, довільних координованих рухових дій людини, кірковий рівень рухових функціональних систем [2, 25]. Нейрофізіологічною основою праксису є активність розгалуженої нейрональної мережі, адже саме багатоманітні анатомо-функціональні нейрональні системи, диференційовано і водночас тісно співпрацюючи, відповідають за виконання рухів різного ступеня складності. Кора головного мозку та базальні ганглії, які функціонують у складі церебральних систем, відповідають за часову та послідовну схему рухів, передачу інформації від сенсорних до моторних зон кори головного мозку [1, 7, 11, 12, 22, 23, 24, 26].

Цілісна психомовленнєва діяльність забезпечується гармонійною дією *трьох функціональних блоків головного мозку*. Зокрема, *перший блок* (енергетичний блок підкірково-стовбурових структур) дає змогу зберігати повноцінний тонус кори головного мозку, її активний стан, що забезпечується діяльністю верхнього стовбура та лімбічної ділянки (підкіркові утворення). *Другий блок* реалізує протікання гностичних процесів, включаючи прийом, переробку і зберігання чуттєвої інформації, що надходить із зовнішнього середовища, і забезпечується активною



роботою кори задніх відділів великих півкуль. Саме первинні та вторинні зони цього блоку являють собою коркові відділи зорового, слухового, вестибулярного (гравітаційного), нюхового, смакового, вісцерального (внутрішнього середовища), сенсомоторного (соматосенсорного, моторного) аналізаторів, а третинні є зонами перекриття коркових відділів аналізаторів, що забезпечують оперування фонетичними, лексичними, морфологічними значеннями слів і складними логікограматичними структурами. *Третій блок* забезпечує програмування, регуляцію і контроль поведінки за рахунок повноцінної роботи кори передніх відділів великих півкуль, зокрема моторної, премоторної, префронтальної ділянок [7, 11, 12].

Зважаючи на чітку спрямованість нашого дослідження, треба проаналізувати, що саме в структурі діяльності кожного з блоків можна взяти за основу вивчення праксичних функцій молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Так, беручи до уваги стан сформованості *першого блоку*, варто зробити акцент на наявність в учнів гіперактивності, що може проявлятися в імпульсивності, чи, навпаки, сповільненості, що часто призводить до швидкої втомлюваності при виконанні діагностичних завдань. У змісті *другого блоку* значний науково-практичний інтерес викликає рівень умінь молодших школярів із ТПМ здійснювати якісну обробку кінестетичної (кінестетичний, оральний еферентний праксис), слухової (слухомовленнєва пам'ять, відтворення ритмів, розуміння значень слів-паронімів), тактильної (вкладки-головоломки різної складності), зорової (сприймання цілісних рухових програм та їх елементів, графічних об'єктів), зорово-просторової (просторовий, конструктивний праксис, зорово-просторова пам'ять) інформації. У структурі функціонування *третього блоку* на особливу увагу заслуговує вміння втримувати та відтворювати серії ритмічних рядів, виконувати проби на регуляторний, кінетичний, оральний аферентний праксис, реакцію вибору, серійну організацію рухів, реципрокну координацію рук, графічні проби.

Щоб запобігти виникненню помилок при вивченні праксису та інтерпретації отриманих результатів, доцільно розпочинати дослідження з обстеження латеральних переваг школяра, що відображають індивідуальні особливості будови і взаємодії вищих психічних функцій (О. Будика, О. Єніколопова, І. Єфімова, О. Лурія, Є. Хомська, В. Kolb, I. Wishaw та ін.) [1, 12, 22, 23].

### **Обстеження латеральних переваг**

*Методичні рекомендації щодо проведення:* школяр має відтворити ряд поз (виконати кілька завдань) за інструкцією (наслідуванням) експериментатора. Діагностична поза демонструється впродовж не більше 1 с. При виникненні труднощів педагог пропонує скористатися малюнками-підказками.

*Інструкція:* зроби, будь ласка, ось так.

Субтест 1. Визначення загальної латеральності

*Інструкція:* повернись у бік. Покружляй на місці.

*Оцінювання виконання:* при виконанні поворотів (кружляння) перевага надається напрямку домінантної половини тіла.

Субтест 2. Визначення ведучої ноги

*Перелік діагностичних завдань:*



1. «Веселий м'яч» – стрибати на одній нозі.

2. «Калачик» – закинути ногу на ногу.

*Оцінювання виконання:* ведуча нога розташовується зверху.

Субтест 3. Визначення ведучої руки

Діагностичні пози

*Обладнання:* схематичні зображення поз на визначення ведучої руки (рис. 1).

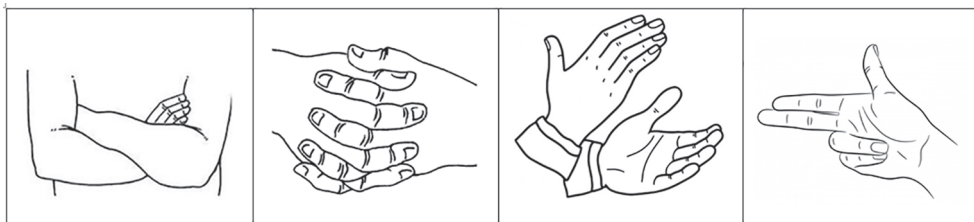


Рис. 1. Діагностичні пози на визначення ведучої руки

*Перелік діагностичних поз:*

1. «Поза Наполеона» – схрестити руки на грудях.

2. «Замок» – переплести пальці рук, утворюючи «замок».

3. «Аплодисменти» – аплодувати горизонтально розташованими долонями.

4. «Постріл» – зробити «пістолетик»: вказівний і середній пальці з'єднати, вирівняти, напружити; підмізинний і мізинець з'єднати, зігнути і притиснути до долоні; великий палець підняти вгору.

*Оцінювання виконання:* ведуча рука розташовується зверху / завдання виконується ведучою рукою.

Теппінг-тест

*Обладнання:* аркуш білого паперу, розділений лініями на 4 рівні частини; простий олівець.

*Методичні рекомендації щодо проведення:* учень упродовж 15 – 30 с однією рукою ставить крапки в межах прямокутника. За сигналом експериментатора, змінюючи руку, переходить на наступний прямокутник. Таким чином як правою, так і лівою рукою школяр заповнює по два прямокутники.

*Інструкція:* став крапки правою рукою в межах одного прямокутника доти, поки не почуєш: «Стоп!» Те ж саме виконуй лівою рукою, заповнюючи крапками інший прямокутник.

*Основні показники тесту:* оцінювання темпу, ритму і стійкості рухів ведучої руки, рівномірність виконання завдання.

*Оцінювання виконання:* звертається увага на кількість крапок, поставлених кожною рукою. Коефіцієнт ведучої руки (тут правої – пр) розраховується за формулою:

$$K_{\text{пр}} = \left[ \frac{(N_{\text{пр}} - N_{\text{л}})}{(N_{\text{пр}} + N_{\text{л}})} \right] \times 100\%$$

Субтест 4. Визначення ведучого ока



## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

*Обладнання:* підзорна труба чи калейдоскоп.

*Перелік діагностичних завдань:*

1. «Світлофор Моргайко» – примружити одне око.
2. «Капітан» – подивитися в підзорну трубу (калейдоскоп).

*Оцінювання виконання:* робоче око є ведучим.

Під час спостережень за учнями з тяжкими порушеннями мовлення під час уроків із фізичної культури, ручної праці [14, 16, 19], образотворчого мистецтва [15, 17, 18], проведення фізхвилинок, під час вільної діяльності на перерві, рухливих ігор можна простежити в деяких з них моторну незграбність, недостатню координованість як у загальній, так і ручній, дрібній, мімічній та артикуляційній моториці, зниження ритмічності, переключуваності, чіткості і плавності рухів, наявність зайвих, непотрібних рухів, недостатнє вміння узгоджувати свої рухи з музичним супроводом, лічбою та зі словом, що, у свою чергу, негативно впливає на загальний характер і якість навчальної діяльності. Водночас цілеспрямоване вивчення стану сформованості загальної моторики стане діагностичним матеріалом, необхідним для побудови всього подальшого освітньо-компенсаційного та розвивального маршруту молодшого школяра.

### ***Обстеження загальної моторики та рівноваги***

Субтест 1. Тандем-ходьба

*Методичні рекомендації щодо проведення:* учневі, з вихідної позиції стоячи з розплющеними очима і руками опущеними вздовж тулуба, пропонується по прямій лінії повільно пройти ходьбою «крок у крок» уперед (за таких умов зір виступає в ролі ведучого органу відчуттів) і назад (при цьому ведучу роль відіграє чуття рівноваги і пропріоцепції). Роблячи міні-крок уперед, школяр приставляє до пальців ноги, що лишилась позаду, п'ятку ноги, що зробила рух уперед. Роблячи міні-крок назад, учень приставляє пальці ноги, яка рухається, до п'ятки іншої, яка стоїть. Після виконання першої частини завдання потрібно зупинитися, поставити стопи разом і постояти нерухомо, а потім продовжити виконання, рухаючись при цьому назад спиною. Можливе виконання завдання як за наслідуванням, так і за вербальною інструкцією.

*Інструкція:* повільно пройди по прямій лінії вперед та назад так само, як я.

*Основні показники оцінювання:* контроль рівноваги, координації, корекції пози серединної лінії, пропріоцептивне усвідомлення положення стоп. Оцінювання відбувається окремо як для ходьби вперед, так і назад.

*Оцінювання виконання:*

5 балів – правильне виконання завдання;

4 бали – незначні труднощі в утримуванні рівноваги; незначна втрата пропріоцептивного усвідомлення постановки стоп; зорова фіксація на одній точці; незначна активність м'язів обличчя, рук або кистей; схильність дивитись униз;

3 бали – використання пози «первинної рівноваги»; труднощі контролю рівноваги на серединній лінії; наявність синкінезій у вигляді рухів м'язів рук, кистей, обличчя, носа, губ, язика;



2 бали – практично повна втрата рівноваги; руки витягнуті вперед чи розведені в боки; розгойдування тіла; змахи руками; неточна постановка стоп; значні труднощі концентрації уваги при виконанні завдання;

1 бал – нездатність виконати завдання.

Субтест 2. Тест Фога

*Методичні рекомендації щодо проведення:* учневі, з вихідної позиції стоячи з розплющеними очима і руками опущеними вздовж тулуба, пропонується по прямій лінії повільно пройти на зовнішніх боках стоп уперед і назад. Після виконання першої частини завдання потрібно зупинитися, поставити стопи разом і постояти нерухомо, а потім продовжити виконання, рухаючись при цьому назад спиною. Можливе виконання завдання як за наслідуванням, так і за вербальною інструкцією.

*Інструкція:* повільно пройди по прямій лінії на зовнішніх боках стоп уперед і назад так само, як я.

*Основні показники оцінювання:* утримання постави, контроль рівноваги, координації, пропріоцептивне усвідомлення положення стоп, відсутність синкінезій (асоційованих рухів рук, кистей, рота). Оцінювання відбувається окремо як для ходьби вперед, так і назад. Тривале збереження асоційованих рухів є однією з ознак незрілості мозку чи недостатнього розвитку вибіркової моторної активності.

*Оцінювання виконання:*

5 балів – правильне виконання завдання;

4 бали – наявність незначних асоційованих рухів руки з одного боку;

3 бали – дитина не повністю стає на зовнішні боки стоп; наявність синкінезій м'язів кистей рук, обличчя; незначна зміна постави;

2 бали – мавп'яча постава; напружена хода, часто з гомолатеральними рухами;

1 бал – невиконання завдання.

Після обстеження латеральних переваг, загальної моторики та рівноваги здобувачів початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами, доцільно перейти безпосередньо до вивчення різних видів праксису.

**Кінестетичний** (аферентний, ідеомоторний) **праксис** здійснюється за рахунок функціонування вторинних полів нижніх відділів постцентральної зони лівої півкулі (поля 1, 2, 5, 7, 40), тім'яних, лобних ділянок кори головного мозку, міжпівкульних кортико-кортикальних (кортико-субкортикальних) зв'язків із базальними гангліями і таламусом. Кінестетичний праксис забезпечує отримання, фіксацію й оцінювання інформації щодо положення власного тіла, яка надходить при подразненні шкірних рецепторів і пропріорецепторів, розміщених у м'язах, сухожиллях, суглобах і зв'язках.

(Далі буде)



# ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

**Ксенія БУЖИНЕЦЬКА**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; e-mail: buzhinetskaya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0001-5587-3376

У статті розглянуто проблему оцінювання учнів із порушеннями когнітивного розвитку (ПКР) в умовах компетентісного підходу, основні принципи якого окреслено в концепції Нової української школи. Описано ключові критерії навчальних досягнень школярів із ПКР. Метою статті є розкриття питання психологічної готовності учнів з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та основні критерії їх навчальних досягнень в умовах компетентісного підходу. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації й узагальнення досліджуваного матеріалу.

До основних принципів компетентісного підходу в освіті дітей з особливими потребами, визначених у концепції Нової української школи, відносяться наступні: освіта для життя, успішна соціалізація в суспільстві та особистісному розвитку на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій); оцінювання для надання можливостей учневі самостійно планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі самооцінювання; різні форми організації діяльності учнів на основі власної мотивації та відповідальності за результат; матрична система управління, делегування повноважень, залучення батьків, учнів і людей із зовнішнього оточення до управління освітою та оцінювання діяльності тощо.

Визначено, що оцінювання навчальних досягнень учнів має базуватися на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістовому, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному і, відповідно, передбачати оцінювання в межах можливостей засвоєння учнями програмового матеріалу, зумовлених особливостями їх психічного розвитку та оцінювання якісних характеристик навчальних досягнень тощо. Обґрунтовано основні показники оцінювання соціально-емоційного, когнітивного, фізичного розвитку та складових розвитку мовлення (читання, письмо, усне мовлення) учнів з когнітивними порушеннями. Описано структуру психолого-педагогічної характеристики школярів з ПКР та наведено приклад її оформлення.

**Ключові слова:** компетентісний підхід, Нова українська школа, діти з когнітивними порушеннями, оцінювання навчальних досягнень.

**Kseniia Buzhinetska**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Main criteria for evaluation of learning achievements of students with cognitive disorders in the conditions of competence approach**

© Бужинецька К., 2021





The article deals with the problem of assessment of students with cognitive impairment in a competent manner, the main principles of which are outlined in the concept of the New Ukrainian School. The key criteria of learning achievement of students with cognitive impairment are described. The goal of the article is the question to reveal psychological preparedness of students with cognitive impairment to study at school and the main criteria of their academic achievement in a competent manner. Methods of search, analysis, systematization and generalization of the researched material were used to achieve the set goal and to reveal the subject.

Based on the principles of the competence approach of education children with special needs is defining in the concept of the New Ukrainian School are the following: education for life, successful socialization in society and personal development based on learning by students of socially significant skills (competencies); assessment to provide opportunities to a student to plan their learning achievement independently and to improve them in the process of self-assessment; various forms of organization of pupils' activities on the basis of their own motivation and responsibility for the result; matrix management system, delegation of authority, involvement of parents, students and people from outside in the administration of education and evaluation the result etc.

It is reasoned that the evaluation of result of learning achievement of students should be based on the assessment of the components of educational activity: content, operational-organized, emotional-motivational and to provide evaluation within the limits of opportunities to students to acquire program material due to peculiarities of their mental development and evaluation of their qualitative characteristics etc. The basic indicators of assessment of social-emotional, cognitive, physical development and components of speech development (reading, writing, oral speech) of students with cognitive impairment are substantiated. The structure of psychological and pedagogical characteristics of students with cognitive impairment is described and the example of design is given.

**Keywords:** competency approach, New Ukrainian School, children with cognitive impairment, evaluation of educational achievement.

**Актуальність дослідження.** Виклики сьогодення зумовили розроблення концептуальних положень Нової української школи (НУШ), що передбачають необхідність гуманізації навчання, особистісного й компетентісного підходу, спрямування на розвиток здібностей усіх учнів, зокрема й з особливими освітніми потребами, взаємозв'язок яких має забезпечити психологічний комфорт і сприяти особистісному розвитку дітей.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Одним із ключових завдань Нової української школи є повноцінне включення учня/учениці з особливими освітніми потребами в навчальну діяльність, що потребує адаптації освітнього простору для таких дітей: диференціації навчання, розроблення індивідуального навчального плану тощо. При цьому чільне місце посідає оцінювання навчальних досягнень, яке має бути безпосередньо пов'язане з реальними навчальними результатами дитини та її індивідуальними особливостями розвитку. Освітній процес має забезпечити різнобічний розвиток особистості школяра, формування загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що дасть змогу ефективно взаємодіяти в демократичному суспільстві. Тобто в навчанні учнів з особливими освітніми потребами важливим стає не наявність у дитини внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті [1, 2].



До основних принципів компетентнісного підходу в освіті дітей з особливими потребами, визначених у концепції НУШ, відносять: освіта для життя, успішна соціалізація в суспільстві, особистісний розвиток на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій); оцінювання для надання можливостей школяреві самостійно планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі самооцінювання; різні форми організації діяльності учнів на основі власної мотивації та відповідальності за результат; матрична система управління, делегування повноважень, залучення батьків, учнів і людей із зовнішнього оточення до управління освітою та оцінювання діяльності тощо [1, 2].

Однак, у контексті цієї проблеми залишається лише частково вирішеним питання оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, що обумовлено створенням нових освітніх стандартів та необхідністю зміни загальних підходів до розробки системи оцінювання відповідно до сучасних цілей освіти.

В освітньому науковому дискурсі завжди різнилися погляди на оцінювання навчальних досягнень учнів у підґрунті різних систем: А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці та ін. розглядали значення оцінки в організації школи й освіти загалом; зміст, функції та завдання оцінювання були предметом дослідження Ш. Амонашвілі, К. Делікатного, В. Онищука; принципи оцінювання та вимоги до його здійснення окреслили Ю. Бабанський, М. Дьяченко; сутність вербальної оцінки вивчали В. Крутецький, П. Підкасистий; зосереджували увагу на самоконтролі й самооцінці О. Леонтьєв, А. Ліпкіна та ін.; розробляли систему контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Коваль, В. Мартиненко, К. Пономарьова, О. Прищеп, О. Савченко та ін.

Нині системою контролю за ефективністю традиційного шкільного навчання в більшості як загальноосвітніх, інклюзивних, так і спеціальних навчальних закладів залишається оцінка як основний показник навчальних досягнень учнів. Але цей засіб не завжди є достовірним і надійним критерієм оцінювання досягнень дітей, особливо тих, які мають ті чи інші особливі освітні потреби, оцінка динаміки розвитку яких має містити збирання відомостей про їх успіхи в навчанні, знання, уміння та навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, мотивації до навчання, результати спостережень педагогів тощо.

Тому саме розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу мають встановити відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів, зоною найближчого розвитку та вмінням використовувати набуті знання в життєдіяльності [3, 5, 6].

**Метою статті** є розгляд питання щодо психологічної готовності учнів з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та основні критерії їх навчальних досягнень в умовах компетентнісного підходу.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення досліджуваного матеріалу.



**Результати дослідження.** Нині діти, що мають когнітивні порушення, складають одну з найчисельніших категорій, які активно залучені до інклюзивної форми навчання.

Значна кількість досліджень, які проведені в цьому напрямі, дають змогу окреслити основні критерії оцінювання навчальних досягнень, що містять:

- оцінювання в межах матеріалу, визначеного навчальними програмами для спеціальної школи, у якій учні здобувають ценову освіту;
- оцінювання особливостей психічного та фізичного розвитку дітей;
- оцінювання відповідних розвитку учнів якісних характеристик навчальних досягнень;
- позитивне оцінювання, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач.

У концепції НУШ визначено, що оцінювання навчальних досягнень має базуватися на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістовому, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному [1, 2, 5].

*Змістовий компонент* передбачає знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, у тому числі про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності тощо). Змістовий компонент конкретизується відповідно до змісту вивчення кожного навчального предмета.

При оцінці цього компоненту підлягають аналізу такі характеристики знань учнів:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу в повному обсязі);
- правильність (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- усвідомленість (від розуміння загалом, часткового переказу до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- застосування знань: адекватність; самостійність в умовах різного ступеня новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

*Операційно-організаційний компонент* містить дії, способи дій (уміння, навички), дії: предметні (відповідно до змісту основних навчальних предметів за програмою для спеціальної школи); розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) та загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності загалом; уміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Відповідно під час оцінювання аналізуються такі характеристики дій:

- правильність виконання завдань;
- швидкість виконання завдань (норми часу визначає вчитель);
- розуміння завдання;
- новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове);
- самостійність виконання (контроль, допомога: практична – спільне виконання дії з учителем, показ дії; вербальна – повторний інструктаж, аналіз, пояс-



нення завдання, запитання, підказка, вказівка; загальна – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);

- усвідомленість способу виконання завдання (від переказу до пояснення);
- якість виконаної роботи;
- цілеспрямованість, поетапність виконання тощо.

*Емоційно-мотиваційний компонент* передбачає вивчення ставлення дитини до навчання. Тому при оцінюванні варто звертати увагу саме на:

- характер і силу (байдуже, недостатньо виразно позитивне, зацікавлене, виразно позитивне);
- дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого);
- сталість (від епізодичного до сталого).

Для побудови ефективної корекційно-педагогічної роботи для оцінювання розвитку дитини доцільно використовувати програму спостереження за її соціально-емоційним розвитком, мовленням, когнітивним й фізичним розвитком, виявом творчих здібностей тощо. Спостереження проводиться двічі на рік: восени та навесні. Результати такого спостереження заносять до таблиці, у якій зазначено критерії сформованості та використання навичок (зрідка, час від часу, часто, постійно). Матеріали спостереження можуть бути частиною підсумкового оцінювання розвитку дитини, можуть бути використані для написання характеристики та на засіданні психолого-педагогічного консилиуму під час перегляду індивідуальної програми розвитку (ІПР) [2, 3, 5].

Спостереження за соціально-емоційним розвитком дитини (соціальні та робочі навички) здійснюється за такими показниками:

1) повага до інших у шкільному середовищі (виявляє привітність і турботу до інших);

2) демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших, бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);

3) демонстрація здорової Я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом, виражає почуття гордості та задоволення за досягнення, позитивно реагує на схвалення чи підтримку, виявляє задоволення в результаті важкої роботи, співпрацює з іншими в групі, виявляє розуміння до інших);

4) продуктивні навички в роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності, уміє використовувати допомогу і працювати самостійно, закінчує роботу у відведений час, легко переходить до нових ситуацій);

5) організаційні здібності (організовує робоче місце, знає розміщення матеріалів, уміє розділяти завдання на частини і виконувати поступово) [5,6].

Критеріями оцінювання **когнітивного розвитку** школяра виступають:

1) вирішення проблем та встановлення взаємозв'язків (ставить запитання з метою уточнення, приймає рішення стосовно використання підходів, матеріалів, засвоєних раніше, використовує доступні матеріали для моделювання проблеми,



може пояснити рішення, встановити логічні зв'язки, уміє систематизувати ознаки, планує діяльність);

2) знання чисел та нумерації (усно рахує до 10, 20, 30, 50, 100 і т. д., порівнює порядок та кількість предметів, відповідно оформлюючи словесно, лінійно презентує дні тижня, місяці, пори року, може віднайти й сортувати числа за їхніми властивостями: непарні-парні, кратні, одиниці площі);

3) здійснення операцій з цілими числами (визначає пласкі та об'ємні фігури в середовищі, використовує слова на позначення розташування та напрямку, використовує систему координат, створює геометричні шаблони);

4) здійснення операцій вимірювання (уміє визначити довжину, ширину, площу, периметр, уміє визначати час за годинником, розуміє взаємозв'язки між днями, тижнями, місяцями, орієнтується в собівартості монет і купюр, порівнює об'єм та вагу) [5, 6].

Складовими **розвитку мовлення** є усне мовлення, читання, письмо. Спостереження проводяться за такими показниками:

1) використання усних комунікативних навичок (привносить свої ідеї в групову роботу, висловлює свої потреби, використовує особистий досвід у розповідях, послідовно переказує події, ставить доречні запитання, дає адекватні відповіді, цікавиться ідеями інших);

2) володіння структурою усного мовлення (правильно використовує граматичні категорії, має достатній словниковий запас, використовує описове мовлення);

3) сформованість аудіальних навичок (розуміє прості та складні інструкції, зосереджує увагу на темі, яка обговорюється, виявляє прийнятну поведінку під час групової дискусії, уникає перебивання чи відволікання того, хто розповідає) [5, 6].

Показники, за якими здійснюється спостереження за **читанням**:

1) виявляє задоволення від читання книжок; читає впродовж тривалого часу, виявляючи при цьому самостійність під час читання; вибирає матеріали для читання відповідно до рівня розвитку читацьких навичок; вибирає матеріали для читання в багатьох жанрах (фантастика, поезія, бібліографія тощо); читає матеріали з метою отримання інформації);

2) збагачує словниковий запас; робить точні передбачення стосовно контексту під час читання; використовує знайомі склади або короткі слова для розшифрування великих слів; перечитує, щоб краще зрозуміти контекст; перечитує та самостійно виправляє помилки читання, коли губить думку прочитаного; використовує інформацію контексту);

3) розуміння прочитаного (переказує оповідання в правильній послідовності; визначає основні ідеї вибраного; запам'ятовує деталі; порівнює та протиставляє головних героїв, події, місця подій; узагальнює інформацію і визначає тематику; не обмежується літературною інтерпретацією; робить припущення щодо прихованого змісту);

4) читання вголос (читає вільно, виразно; читає кожне слово; читає досить великими частинами; часто зупиняється; часто замінює слова; використовує розділові знаки в усному читанні) [5, 6].



Показники, за якими здійснюється спостереження за **письмом** дитини:

- 1) сформованість навичок письма (виявлення інтересу до письма, використання відповідного способу тримання ручки при письмі, акуратність письма);
- 2) культура письма (виявляє інтерес до письма; ініціює письмо з певною метою; пише, використовуючи різноманітні форми: оповідання, листи, навчальні щоденники, звіти, вірші; виявляє читацький інтерес у написанні народних казок, сімейних оповідань, спогадів, казок про тварин тощо; ділиться написаним з ровесниками);
- 3) навички написання твору (компонуює початок, середину, кінець твору; послідовно поєднує думки в речення; чітко висловлює думки з відповідними деталями);
- 4) перевірка та редагування написаного (враховує рекомендації ровесників та вчителів при перевірці і редагуванні написаного; перевіряє написане власноруч (замінює слова, викреслює, додає інформацію на рівні слів, речень, епізодів, щоб удосконалити перший варіант); редагує написане власноруч для перевірки правопису, написання великих літер, правильності розділових знаків, граматики тощо) [5, 6].

У спостереженні за **фізичним розвитком** школяра суттєву увагу приділяють загальній моториці, зокрема:

- 1) фізичній витривалості та загальному фізичному стану (упродовж дня під час роботи в класі підтримує фізичну активність; виконує вправи, які передбачають балансування, швидкість, силу, гнучкість та м'язову витривалість; підтримує аеробічну діяльність в іграх; під час вільного вибору бере участь у видах діяльності, які спрямовані на розвиток загального фізичного стану та на фізичну витривалість);
- 2) участі в іграх та різних видах спорту (виявляє рухові, нерухомі навички; в іграх і спорті виявляє відповідну швидкість, балансування і координацію; усвідомлює розміщення свого тіла в просторі; виявляє знання «ліворуч», «праворуч» у просторі);
- 3) участі в ритмічних і танцювальних видах діяльності (виконує рухи відповідно до темпу чи ритму музики; слідує за вказівками, щоб рухатися в усіх напрямках; виконує нескладні народні, творчі та соціальні танці; охоче виконує ритмічні й танцювальні види діяльності);
- 4) участі в гімнастичних та акробатичних вправах (виконує різноманітні вправи на маті; рухається вперед і назад на низькій колоді для балансування; наслідує характер пересування тварин та інші прості рухи; виконує нескладні гімнастичні, акробатичні вправи) [5, 6].

Таким чином, проведення комплексного спостереження дає змогу зробити правильний прогноз щодо подальшого розвитку дитини та сформувати психолого-педагогічну характеристику, що допоможе ефективно оцінювати навчальні досягнення та розвиток дитини.

Наведемо приклад.

Вимоги щодо складання психолого-педагогічної характеристики дитини з когнітивними порушеннями  
**1. Загальні відомості про учня (ученицю).**  
Прізвище, ім'я, по батькові. Дата народження. Рік вступу до школи. У яких класах, за яким типом програми і скільки навчався (-лась).





## ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

### *2. Фізичний стан.*

Відповідність фізичного розвитку дитини віковій нормі. Відхилення у фізичному розвитку. Стан моторики. Координація рухів. Стан аналізаторів. Наявність хронічних захворювань. Утомлюваність.

### *3. Особливості пізнавальної діяльності.*

*Увага.* Швидкість, обсяг уваги, її стійкість, особливості переключення. Неуважність та її причини. *Сприймання.* Швидкість, обсяг, точність, осмисленість. Сприймання форми, величини, кольору, часу, простору.

*Пам'ять.* Швидкість, повнота, міцність запам'ятовування цифрового, наочного, словесного матеріалу. Збереження (міцність), впізнавання відомого в повному обсязі. Особливості довільного, мимовільного запам'ятовування. Осмисленість, точність, повнота відтворення. Використання прийомів запам'ятовування, рівень розвитку логічної пам'яті. Індивідуальні особливості пам'яті.

### *Особливості мовлення.*

Імпресивне мовлення: розуміння дитиною зверненого до неї мовлення.

Експресивне мовлення: словник, граматична будова, темп, виразність, завершеність.

Діалогічна ініціативність: уміння підтримувати тему розмови, ставити запитання, оформлювати відповіді.

Писемне мовлення: вміння висловити думку, правильно використовувати слова, будувати речення. Труднощі під час виконання письмових завдань: списування, письмо під диктовку, самостійні роботи. Співвідношення розвитку усного і писемного мовлення. Розлади мовлення.

*Мислення.* Темп мисленнєвої діяльності, активність чи пасивність, послідовність суджень, доказовість, критичність. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Труднощі у виконанні мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, абстракції, узагальнення, класифікації). Уміння робити висновки, узагальнення. Особливості засвоєння понять учнями (диференційованість, уподібнюваність, уміння виділяти суттєві ознаки та пояснювати їх). Переважно розвинений вид мисленнєвої діяльності: наочно-дійовий, наочно-образний, словесно-логічний.

Особливості аналізу і синтезу, узагальнення та абстрагування. Рівень розвитку наочно-образного і логічного мислення. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Розуміння основного в літературному тексті. Здатність самостійно робити висновки.

### *4. Емоційно-вольова сфера.*

Глибина та стійкість почуттів. Переважаючий настрій. Ступінь емоційного збудження. Наявність афекту. Особливості волі. Наявність товариських і родинних почуттів.

### *5. Загальнонавчальні вміння та навички.*

Уміння слухати, виконувати словесні завдання, працювати з наочними посібниками, підручниками, зошитом. Уміння планувати свою діяльність, працювати за планом. Навички самоконтролю. Особливості та труднощі засвоєння нового матеріалу, використання засвоєних знань. Самостійність у застосуванні знань. Уміння добрати власні приклади, пояснювати свої дії. Наявність та особливості переносу знань і навичок в нову (відносно нову) ситуацію.

### *6. Особливості засвоєння окремих навчальних предметів.*

Ставлення до навчальної діяльності, її мотиви. Старанність. Ставлення до оцінки, схвалення, покарання. Ставлення до уроків праці та трудової діяльності. Рівень засвоєння програмового матеріалу (математика, мова, читання).

### *7. Особистість учня.*

*Спрямованість особистості.* Характер інтересів. Самооцінка. Дотримання правил поведінки в школі, у сім'ї. Особливості навчальної діяльності.

*Самостійність поведінки.* Взаємовідносини з підлітками та з дорослими.

*Дисциплінованість.* Поведінка на уроці, перерві. Найбільш властивий стан: збудливий, гальмівний.

*Риси характеру.* Працьовитість, щирість, грубість, упертість, агресивність, егоїзм, замкнутість, стриманість тощо.

### *8. Особливі здібності учня.* Малює, співає, грає на музичних інструментах тощо.

### **Психолого-педагогічна характеристика учня 2 класу Сергія П.**

Сергій П. народився 5 червня 2006 року. До загальноосвітньої школи вступив у 2015 році (інтегрований клас), де навчається за програмою спеціальної школи.

Фізичний розвиток не відповідає віку. В учня порушена постава та спостерігається вроджена вада ходи. Порушена як загальна, так і дрібна моторика. Наявна дискоординація рухів. Порушене зорове сприймання (далекозорість), хлопчик носить окуляри.



Увага на уроках нестійка. Сергійко може зосередити свою увагу лише на 10 хвилин, але легко переключається з одного виду діяльності на інший.

Сприймання характеризується фрагментарністю, обмеженістю обсягу та уповільненістю.

Читаючи, слухаючи розповідь, він сприймає окремі фрагменти, які його найбільше вражають, хвилюють, які йому зрозумілі. Переважає мимовільне запам'ятовування.

Сергійко повільно запам'ятовує поетичні твори. Кількість матеріалу, який він запам'ятовує доволі, майже не відрізняється від тієї кількості, яка в нього зберігається внаслідок мимовільного запам'ятовування. Переважає емоційна та образна пам'ять.

Учень розуміє звернене мовлення. Мовлення характеризується бідністю словникового запасу, спостерігається розрив між активним і пасивним словником. Як свідчать спостереження, Сергійко має значний запас слів, але вживати їх в активному мовленні бажання не виявляє. Він може підтримувати бесіду, висловити свою думку. Через порушення зору йому важко списувати, тому легше виконувати письмо під диктовку.

Темп мисленнєвої діяльності відрізняється повільністю, учень пасивний, під час висловлення своєї думки спостерігається непослідовність суджень. Часто на уроці йому важко встановити причинно-наслідкові зв'язки. Розумова діяльність характеризується тим, що під час сприймання інформації Сергійко не визначає головного. Він може зробити прості узагальнення і порівняння, але зробити висновок йому досить складно.

У хлопчика переважає позитивний настрій. Загалом він урівноважений, у нього є друзі, він уміє встановлювати товариські взаємини.

У родині взаємовідносини недоброзичливі. Часто виникають сварки через вживання алкоголю батьком. Матеріально родина забезпечена.

Загальнонавчальні вміння та навички: Сергійко вміє слухати інструкції, виконувати словесні завдання, працювати з наочними посібниками, підручниками та зошитом. Уміння планувати свою діяльність ускладнене. Навички самоконтролю розвинені на середньому рівні. Особливості та труднощі засвоєння нового матеріалу полягають у тому, що хлопчик швидко забуває прочитане. Самостійність у застосуванні знань спостерігається часткова. Уміння підібрати власні приклади, пояснювати свої дії сформоване на середньому рівні. Може частково переносити знання та навички у відносно нову ситуацію.

**Математика.** Стійкого інтересу до знань учень не виявляє. Якщо не розуміє навчальний матеріал, запитань не задає. Виявляє активність під час розв'язування прикладів, проте важко дається розв'язування задач, що свідчить про недостатність логічного мислення.

**Читання.** Читає покладово, робить багать помилок, на запитання за прочитаним відповісти не може (неусвідомленість читання).

**Українська мова.** Більшість помилок робить через неувважність: дописує та пропускає букви, під час письма спостерігається заміна одних букв іншими (б-п, д-т, з-ц). Допускає помилки під час списування.

У позакласній діяльності учень ухиляється від виконання доручень. Виконує лише ті, що не потребують великого напруження, неохоче бере участь у класних виховних заходах.

На уроках хлопчик не завжди дисциплінований. Часто розмовляє з товаришами, на зауваження реагує не завжди. Траплялися випадки, коли учень проявляв грубість та нестриманість стосовно інших учнів класу та вчителів.

Самооцінка в хлопчика завищена, тому іноді трапляються конфлікти.

Сергійко любить малювати, особливо пейзажі та малюнки на спортивну тематику. Його роботи постійно експонують на шкільних і районних виставках. Захоплюється грою у футбол.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що питання оцінювання навчальних досягнень дітей із когнітивними порушеннями не повністю вирішені і залишаються в центрі уваги науковців і практиків.

На нашу думку, оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в інклюзивному класі має забезпечувати пропедевтичне засвоєння знань, опанування предметних умінь з навчальних предметів, передбачати розвиток особистості дитини та створювати умови для успішного використання отриманих знань і умінь у життєдіяльності дитини [2, 4, 5].



У цьому контексті оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями має враховувати:

- особливості пізнавальної діяльності таких дітей;
- корекційно-розвивальну роботу з дитиною;
- розвиток соціальної компетентності учнів у навчальній діяльності;
- формування адекватної самооцінки;
- мовленнєву діяльність дитини;
- професійну спрямованість тощо.

Таким чином, оцінювання навчальних досягнень дітей з когнітивними порушеннями має враховувати комплекс показників, які дають змогу отримати цілісне, якісне та кількісне уявлення про стан навчальних досягнень дитини, динаміку її змін упродовж конкретного періоду навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція «Нової української школи» (2016). [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.01.2016 р. № 988-р. Міністерство освіти і науки України : [сайт]. Текст. дані. Київ. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти (2017). [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 // Міністерство освіти і науки України: [сайт]. Текст. дані. Київ. Режим доступу : [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189).
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. (2017). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 206.
4. Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році (2017). [Електронний ресурс] : лист Міністерства освіти і науки України від 14.06.2017 № 1/9-325 // Міністерство освіти і науки України : [сайт]. Текст. дані. Київ. Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>.
5. Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л., Недозим І. В., Орлов О. В., Прохоренко Л. І. (2019). Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку / за ред. В. В. Засенка, Л. І. Прохоренка. Київ : Наша друкарня. 332.
6. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Routledge Falmer, London and New York, 2005.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). *Kontseptsiiia «Novoi ukrainskoi shkoly»* [Concept of «New Ukrainian School»] (Decree No. 988, January 14). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukrainian]
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2010). *Kontseptsiiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity* [Concept of development of inclusive education] (Decree No. 912, October 1). Retrieved from [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189). [in Ukrainian]
3. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: Teacher Advisor]. Kyiv: «Vydavnychyi dim «Pleiady».[in Ukrainian]



4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2017). *Pro navchalni plany ta orhanizatsiiu navchalno-vykhovnoho protsesu dlia uchniv z osoblyvymy osvitimy potrebamy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u& 2017/2018 navchalnomu rotsi* [About curricula and organization of educational process for students with special educational needs of general educational institutions in the 2017/2018 academic year] (*Decree No. 1/9-325, June 14*). Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>. [in Ukrainian]

5. Zasenka, V. V. & Prokhorenko, L. I. (Eds.). (2019). *Standartyzatsiia navchannia shkoliariv z porushenniamy kognityvnoho rozvytku : navchalno-metodychnyi posibnyk* [Standardization of learning for students with cognitive impairment: a teaching manual] O. O. Babiak, N. I. Batasheva, A. L. Dushka, I. V. Nedozyr, O. V. Orlov, L. I. Prokhorenko. Kyiv : Nasha drukarnia. [in Ukrainian]

6. Loreman, T. & Deppeler, J. & Harvey, D. *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Routledge Falmer, London and New York, 2005.



УДК 376-056.26: 617.75: 376.016: 62/64]-053.4

# ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**Олег ЛЕГКИЙ**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, olegkij@ukr.net, ORCID ID:0000-0001-8934-7390;

**Світлана КОНДРАТЕНКО**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, svetulya39.sk@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-0896-6227

У статті розглядаються питання процесу пізнання навколишнього світу дошкільниками з порушенням зору, допомоги в оволодінні прийомами та способами сприймання явищ природи й предметної діяльності. Особлива увага приділена розвитку пізнавальних процесів дітей дошкільного віку: дотиковому сприйманню, наочно-логічному мисленню, предметно-практичній діяльності.

Розумовий розвиток є важливою складовою розвитку особистості дошкільника, зокрема його пізнавальної сфери, предметно-практичної діяльності. Одним із важливих напрямів у розвитку пізнавальної діяльності дошкільників є створення умов, що забезпечують повноцінний розумовий розвиток дітей, пов'язаний із формуванням стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок розумової діяльності, якостей мислення, творчої ініціативи.

Метою статті є розгляд питання ефективного формування активного дотикового сприймання в дітей з глибокими порушеннями зору, пізнання властивостей навколишніх предметів і формування уявлень про довкілля в процесі виховання дошкільників з порушеннями зору.

У процесі формування дотикового сприймання оточуючих предметів ми використовували спеціальну організацію навчального процесу, необхідною умовою якого був розвиток наочно-логічного мислення дошкільника з порушеннями зору, його повноцінна взаємодія зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує і перетворює їх на основі вироблених способів дій, з урахуванням закономірностей та особливостей сприймання, розвитку своїх пізнавальних можливостей.

Результатом роботи з формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору є формування в них повноцінних уявлень про навколишній світ, оточуючі предмети, орієнтування в просторі, розвиток мислення та пізнавальної діяльності. Отже, формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору – тривалий процес, що не завершується до початку шкільного навчання. Поряд із формуванням прийомів дотикового обстеження предметів також є необхідність у формуванні просторового орієнтування, розвитку дрібної моторики. Усе це в сукупності призводить до збагачення чуттєвого досвіду дитини з порушеннями зору, успішного формування предметних дій.

**Ключові слова:** дотикове обстеження предметів, дошкільники з порушеннями зору.

**Oleg Legkiy, Svitlana Kondratenko**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

## Formation of subject activity of preschoolers with visual disabilities

The article is focused on the questions of the process of cognition of outside by preschoolers with visual impairment, the helping with their skills in learning and the way of perception of nature phenomena and substantive activities. Particular attention is devoted to the development of cognitive processes of preschool children: tactile perception, visual-logical thinking, subject-practical activities; assistance.

© Легкий О., Кондратенко С., 2021



Mental development, thinking is an important component of the development of the preschooler's personality, in particular in his cognitive sphere, subject-practical activity. One of the important directions of the development of cognitive activity of preschoolers is the creation of conditions that make the full mental development of children which is associated with the formation of stable cognitive interests, skills and abilities of mental activity, thinking skills, creative initiative.

The purpose of this article is to consider the issue of effective formation of active tactile perception children with visual impairment, knowledge of the properties of the objects around them and the formation of ideas about the environment in the process of educating preschoolers with visual impairment.

In the process of forming tactile perception of the objects around them we used a special organization of the educational process, a necessary condition of which was the development of visual and logical thinking of the preschooler, his full interaction with the world of real things and features of perception, development of cognitive abilities of preschoolers with visual impairment.

The result of the work on the formation of the subject activity of preschoolers with visual impairment is the formation of their full ideas about the world around them, objects, spatial orientation, the development of thinking and cognitive activity.

Thus, the formation of the subject activity of preschoolers with visual impairment is a long process that does not end before school. Along with the formation of methods of tactile examination of objects, there is also a need for the formation of spatial orientation, the development of fine motor skills. All this together leads to the enrichment of the sensory experience of a child with visual impairment, the successful formation of objective actions.

**Keywords:** tactile examination of objects, preschoolers with visual impairment.

**Актуальність дослідження.** Одним з основних завдань дошкільного виховання дітей з порушенням зору є формування в них уявлень про навколишній світ на основі чуттєвого досвіду. Чуттєве пізнання властивостей навколишніх предметів є неодмінною умовою формування повноцінних уявлень дитини про навколишній світ, розвитку її мовлення, інтелекту. Яким же чином виникають уявлення на основі чуттєвого пізнання? По-перше, формування уявлень у дітей відбувається в процесі безпосереднього сприймання предметів, тобто в результаті перцептивних дій. У зрячих дітей формування уявлень відбувається насамперед на основі зорового сприймання, що здійснюється за допомогою рухів ока, у незрячих – на основі дотикового обстеження предмета.

По-друге, уявлення формуються в процесі практичної, перетворювальної діяльності самих дітей, тобто в процесі функціональних дій із предметом, у взаємодії з іншим, функціонально пов'язаним із ним предметом. Так, формуванню уявлення про коробку в маленької дитини сприяє не лише її сприймання, здійснюване за допомогою зору або дотику, але й дії з нею (відкривання й закривання, наповнення її предметами відповідної величини тощо).

У дітей формуються такі прийоми мислення, як порівняння, пов'язане з виділенням у предметах різних ознак, узагальнення, пов'язане з виокремленням несуттєвих ознак предметів й об'єднанні їх на основі спільності та істотних особливостей.

Мислення в дітей одного й того ж віку досить різне, одні діти легше вирішують завдання практичного характеру, коли потрібно використовувати прийоми наочно-дійового мислення. Іншим легше даються завдання, пов'язані з необхід-





ністю уявляти які-небудь явища (наочно-образне мислення), третя частина дітей легше будує міркування щодо вирішення математичних завдань (логічне мислення).

Для розумового розвитку дошкільника потрібно використовувати всі види мислення. При цьому за допомогою кожного з них у дитини краще формуються ті або інші якості мислення. Так, вирішення завдань за допомогою *наочно-дійового мислення* дає змогу розвивати в дітей навички керування своїми діями, здійснення цілеспрямованих, а не випадкових і хаотичних спроб у вирішенні практичного завдання. Така особливість цього виду мислення – це те, що з його допомогою вирішуються завдання, у яких предмети можна брати в руки, щоб змінити положення й співвідношення, розташовуючи їх у просторі. За допомогою наочно-дійового мислення зручніше розвивати в дітей такі якості мислення, які формують здатність досягати практичного результату, діяти цілеспрямовано, керувати й контролювати практичні дії.

Своєрідність *наочно-логічного мислення* в тому, що, вирішуючи завдання з його допомогою, дитина має можливість розробляти різні плани для досягнення мети, подумки узгоджуючи ці плани, щоб знайти найкращий. Оскільки при вирішенні завдань за допомогою наочно-логічного мислення дитині доводиться оперувати лише образами предметів (тобто предметами лише в уяві), то в цьому випадку важче керувати своїми діями, контролювати їх у своїй уяві, аніж у випадку, коли є можливість оперувати реальними предметами.

Тому головне завдання роботи з розвитку наочно-логічного мислення полягає в тому, щоб з його допомогою формувати вміння аналізувати різні шляхи, варіанти та способи вирішення завдань. Це потрібно для того, щоб оперуючи предметами в мисленнєвому плані, уявляючи можливі варіанти роботи з ними, можна було б знайти швидко потрібне рішення, а не виконувати кожен можливий варіант окремо. Тим паче, що не завжди наявні можливості для виконання багаторазових варіантів у реальній ситуації. Своєрідність *словесно-логічного мислення* в тому, що людина діє не з реальними предметами чи їхніми образами, а з поняттями про них, оформленими в словах або числах.

Проблема розвитку, корекції та вдосконалення мислення дошкільників з порушенням зору є провідною в дошкільній тифлопедагогіці. Найважливішою умовою для її вирішення є спеціальна організація всього навчального процесу, з урахуванням закономірностей та особливостей сприймання, розвитку пізнавальних можливостей дошкільників із порушенням зору.

Важливою і необхідною умовою розвитку мислення дошкільника є його повноцінна взаємодія зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує, а в окремих випадках і перетворює їх (у доступних дитині межах) на основі вироблених способів дій. Разом із тим така взаємодія вдосконалюється й розширюється по мірі розвитку сприймання, наочно-дійового, логічного й образного мислення дитини, забезпечуючи можливість адаптації до стилю життя без зору або в умовах його різкого обмеження.

Складне порушення зору кількісно обмежує образи, створює труднощі в сприйманні предметів, знижує повноту, точність і диференційованість. Це позначається певною мірою на розумовому розвитку дитини. Через утруднення й порушення у сфері сприймання виникають труднощі в мисленнєвих діях, операціях аналізу й синтезу, сприйманні ознак і властивостей предметів, явищ або ситуа-



цій, що є об'єктом, на який спрямована увага дитини. Недостатньо повне сприймання ознак і властивостей об'єктів, відносна сукцесивність (переривчастість) лежать в основі труднощів, у результаті яких страждає порівняння й диференціювання в процесі наочно-дійового і наочно-образного мислення.

Процес порівняння, тобто встановлення ступеня тотожності або розходження при зіставленні двох або декількох предметів, сприяє виокремленню характерних, істотних ознак об'єктів, їхньому об'єднанню за спільними ознаками, тобто об'єднання об'єктів за подібними ознаками в практичному або розумовому плані. Успішне формування розумових дій, наочно-логічного мислення є передумовою для оволодіння дошкільниками способами пізнавальної діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Незрячі діти молодшого дошкільного віку ще не володіють прийомом дотикового обстеження. Як показують дослідження, вони зазнають труднощів у знаходженні основних частин навіть знайомих їм предметів, іграшок. Обстежувальні рухи по поверхні предмета досить хаотичні й носять переважно охоплювальний характер. До старшого дошкільного віку діти можуть навчитись цілеспрямовано й планомірно обстежувати знайомий предмет за допомогою дотику. Однак при обстеженні незнайомого предмета плановірність рухів рук дітей порушується, а це утруднює або навіть унеможливає побудову цілісного образу предмета.

Водночас у переважної більшості незрячих дітей мовлення розвивається вчасно, що слугує потужним засобом компенсації зорового порушення. За допомогою слова діти здобувають знання про різні предмети і явища, міркування допомагають їм краще й глибше зрозуміти навколишній світ, вирішувати різні завдання. Розвиток мовлення й мислення незрячого дошкільника позитивно впливає на процеси сенсорного відображення зовнішнього світу, на формування узагальнених образів оточуючих предметів та розвитку предметних дій.

**Мета статті** – це розгляд питання ефективного формування активного дотикового сприймання в дітей із глибокими порушеннями зору, пізнання властивостей оточуючих предметів і формування уявлень про довкілля в процесі виховання дошкільників зазначеної категорії.

**Методи дослідження.** У процесі роботи ми використовували методи проблемних ситуацій, практико-орієнтовні завдання, спеціальну організацію навчального процесу, спрямовану на розвиток наочно-логічного мислення дошкільника, його повноцінну взаємодію зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує і перетворює їх на основі вироблених способів дій, з урахуванням закономірностей й особливостей сприймання, розвиток пізнавальних можливостей дошкільників з порушенням зору.

**Результати дослідження.** Предметні дії – важлива форма активного пізнання дитиною навколишнього світу й основа формування сенсорно-перцептивних і пізнавальних процесів. Маніпуляційні й предметно-практичні дії дитина засвоює через наслідування.

Діти народжуються зі здатністю до наслідувальної діяльності. Розвиток здатності до наслідування не вимагає від батьків дитини зі збереженим зором особливих зусиль. Дитину ж із порушеннями зору треба спеціально навчати наслідуванню.

Уже в дошкільному віці в дітей з порушеннями зору необхідно формувати вміння наслідувати на основі активного дотику й пропріорецепції, що проявля-



ється в здатності орієнтуватися в положенні своїх кінцівок відносно одна одної, сприймати власні рухи й оцінювати опір предмета виконуваним діям. Процес навчання наслідувальним діям і формування самої предметної дії проходить кілька етапів. На першому – формується вміння дитини сприймати й виконувати дію власними руками (при її чіткому розподілі на ряд поелементних складових), що направляються руками дорослого.

Наступний етап – формування здатності до наслідування й оволодіння предметною дією вимагає досить розвиненого дотику (у тому числі володіння його прийомами), а також уміння досить чітко аналізувати цілісний етап виконання дії. На цьому етапі формується вміння сприймати спосіб виконання дій дорослим, який взаємодіє з предметом. Водночас якщо дитина зазнає труднощів у такому сприйманні, то варто повернутися на більш ранній етап виконання. Хоча невербальний компонент навчання наслідуванню й предметним діям на цих двох етапах превалює, його неодмінно варто супроводжувати словесною інструкцією навіть тоді, коли дитина ще не говорить, адже це сприяє, насамперед, розвитку розуміння мовлення дитиною.

На третьому етапі розвитку здатності до наслідування й оволодіння предметною дією провідним стає її словесний опис (хоча при цьому не виключається практичний показ окремих операцій або рухів при загальному утрудненні в їхньому виконанні). На цьому етапі мовлення починає виступати як засіб компенсації порушень зору, що допомагає коригувати рухи, розвивається узагальнювальна функція слова, зміцнюється зв'язок між словом і діями, а також стають досить розвиненими основні рухи рук, фіксується у свідомості дитини й виробляється вміння застосовувати їх на практиці.

На четвертому етапі розвитку здатності до наслідування й самої предметної дії стає можливим самостійне виконання її дитиною від початку до кінця, де роль дорослого зводиться до дистанційного контролю за правильністю рухів дитини і їх мовленнєвого коригування в тих випадках, коли це потрібно.

Труднощі при оволодінні предметною дією дітьми з порушеннями зору, їх причини й умови подолання є взаємозалежними. На жаль, при відсутності належної корекційно-розвиткової роботи з дитиною, яка має важку патологію зорової системи, її відрізняє низька пізнавальна активність, що виражається у відсутності інтересу до дій із предметами. Спираючись на інтерес дитини до спілкування, варто привертати її увагу до предметів, ознайомлювати з їх призначенням, навчати способу дії з ними в процесі наслідувальної діяльності.

Труднощі формування предметної діяльності дошкільника з порушенням зору обумовлюються також нерозвиненістю рухової сфери й сприймання. У віці трьох років діти можуть залишатися на рівні таких дій із предметами, які відносяться до рівня «просторового поля», коли дитина робить примітивні одноманітні дії з усіма предметами, що потрапляють у поле її дотикового сприймання. Такі дії не враховують ознак і властивостей конкретного предмета.

Особливо важко дітям із порушеннями зору дається оволодіння діями співвідношення. Ці дії активно формуються у віці 7 – 10 місяців, коли маля співвідносить предмети з певним місцем у просторі, цілий предмет – з його частинами. Дитина навчається вкладати і виймати предмети, укладати їх на певне місце, надавати предмету стійкість, переміщувати предмет у певному



напрямку тощо. Так дитина встановлює зв'язок предмета із простором, пізнає процес розташування предметів на основі сприймання їхньої форми й об'єму, а також виділяє такі властивості предмета, як поєднання й розмежування його частин, можливість предмета бути порожнім чи наповненим. Затримка у формуванні дій на співвідношення дуже часто зумовлена труднощами дитини у вмінні орієнтуватися в предметному просторі, обмеженого зоною одночасного охоплення кистями рук. Таким чином, рання профілактика й корекція в розвитку рухової й сенсорно-перцептивної сфери дитини вкрай важлива для розвитку її предметної діяльності.

Формуючи предметні дії дитини, варто враховувати, що вони деякий час будуть мати недиференційований характер. Потрібне вербальне й невербальне коригування як способу предметної дії, так і власного її виконання.

Часто батьки вважають, що їхній дитині, що має важке порушення зору, дуже довго будуть недоступними елементарні предметні дії і тому терпляче й послідовно не ведуть роботу з їхнього формування. Через це діти оволодівають побутовими навичками, в основі яких лежать найпростіші предметні дії, тільки у віці 6 – 7 років, тобто на 2 – 3 роки пізніше, аніж їхні однолітки зі збереженим зором.

Оволодіння новими предметними діями є непосильним для дошкільників із порушеннями зору тоді, коли вони містять у собі розв'язання ряду нових для них завдань. Тому формування складної предметної дії вимагає тривалого відпрацьовування й автоматизації всіх її складових. І все ж найпростішими предметними діями із новими предметами дошкільник з важкою патологією зорової системи може опанувати самостійно, а не лише шляхом наслідування. У цьому йому допомагає накопичений досвід роботи з іншими предметами. Отже, самонавчання дітей предметним діям можливо, але тільки тоді, коли вони вміють аналізувати предмет і при цьому використовувати досвід роботи з іншими предметами, тобто коли практична діяльність дитини здійснюється за участю образної пам'яті, образного та наочно-дійового мислення.

Як уже зазначалось раніше, наочно-дійовим мисленням є таке, що зводиться до реальних практичних дій у наочній ситуації. Внутрішні розумові дії в цьому випадку зведені до мінімуму, а практичне завдання вирішується за рахунок зовнішніх практичних дій. Розвиток наочно-дійового мислення визначається розвитком практичної діяльності, а тому розумовий розвиток дошкільника – результат формування розумових дій, що мають у своїй основі зовнішні практичні дії. Розвиток наочно-дійового мислення дитини визначається послідовним виникненням і розвитком усе більш складних форм практичної діяльності: маніпулятивна → предметна → знаряддева → продуктивна діяльність.

Кожний вид діяльності висуває певні вимоги до мислення дітей і разом із тим створює умови для його розвитку в певному напрямі. Роль практичної для розвитку пізнавальної діяльності дитини надзвичайно велика, адже в процесі такої діяльності формуються особливі практичні дії, спрямовані на предмет для його більш глибокого пізнання. Це зумовлено тим, що на відміну від сприймання, у процесі якого дитина отримує інформацію про зовнішні властивості предметів (форму, величину тощо), наочно-дійове мислення спрямоване на виявлення схованих властивостей предметів і явищ. Перетворюючи предмет практичними способами, дитина виявляє його приховані внутрішні властивості, завдяки чому формуються уявлення про



цей предмет. Так вирішуються два досить важливих пізнавальних завдання, одне з яких – збір даних про пізнавальний об'єкт, друге – узагальнення цих даних. Тому дуже важливо, щоб у процесі розвитку наочно-дійового мислення дитина опановувала навичками узагальнення в процесі практичних дій.

Організовуючи й здійснюючи психолого-педагогічну роботу із профілактики і корекції відхилень у розумовому розвитку дитини з порушенням зору, варто враховувати наявність двох тісно взаємопов'язаних видів наочно-дійового мислення.

Перший вид наочно-дійового мислення характеризується спрямованістю на пізнання об'єкта (безпосередньо до отримання якого-небудь практичного результату). Цей вид наочно-дійового мислення розглядається як опосередкована пізнавальна діяльність, обумовлена переважно особливостями пізнаваного об'єкта. Наприклад, дитина, якій до рук потрапив новий предмет, спрямовує свої дії на те, щоб краще ознайомитись із ним, його складовими, поєднанням частин тощо, дитина повертає і стискає предмет у руках, розбирає його.

Дошкільників із порушенням зору варто спеціально навчати дослідницьким діям: проведи пальцем по контуру фігури, вимірай великим і вказівним пальцем розмір предмета по його довжині, висоті, ширині, товщині, натисни – для встановлення твердості, погладь – для визначення характеру поверхні, постукай по предмету – для визначення на слух, з якого матеріалу зроблений предмет тощо.

Відповідно до видів мислення виділяються й практичні дії, які опановує дитина, тобто всі зовнішні матеріальні дії, що викликають ті або інші перетворення реальної ситуації. Дії, спрямовані на перетворення об'єкта для виявлення тих або інших його властивостей і зв'язків, які необхідні для досягнення певного практичного результату, є практичними. Вони спрямовані на пошуки, виділення елементів ситуації, безпосередньо необхідних для виконання запланованого дитиною завдання (здуму). Такі дії виступають як певна форма пошукової діяльності, у якій реалізується пошукова активність. Цей вид діяльності ще недосконалий у дошкільному віці, але вже є діяльністю, спрямованою на зміну ситуації, при постійному обліку ефективності такої діяльності.

З розвитком здатності до реалізації практичних дій закладаються *основи орієнтувальної діяльності*, що є сукупністю дій суб'єкта, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження, а також планування власної поведінки. Ця діяльність лежить в основі компенсації зорового порушення. Вона поєднує сенсорні й інтелектуальні компоненти, що активно формуються в практичній діяльності дитини в дошкільному віці.

Сформованість практичних дій значно полегшує увесь процес розв'язання практичного завдання, тому що виконавчі дії починають передувати практичні спробувальні дії. Дитина вже може передбачати на початковому етапі дії (на основі зіставлення цього результату з попереднім досвідом виконання схожої дії) її кінцевий результат і завдяки цьому пригальмовувати (у випадку неуспіху) або продовжувати (при позитивному результаті) розпочату практичну дію. Успішний пошук вирішення практичних завдань шляхом спробувальних дій здійснюють лише діти з досить високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності.

Отже, спеціальне навчання дітей з порушенням зору способів пошукової та планувальної діяльності, узагальненому способу аналізу умов вирішення практичного завдання має велике значення для розвитку їхнього мислення. Саме



в пошуковій діяльності дитина здійснює аналіз отриманих результатів, їхню особливу обробку, що є основою не лише формування образу ситуації, але й побудови наступних дій. Ці дії виступають як послідовні кроки в досягненні мети практичної діяльності.

У процесі розвитку наочно-дійового мислення формуються передумови до виникнення наочно-образного мислення, яке характеризується тим, що розв'язання певних завдань може бути здійснено дитиною в плані уявлень, без участі практичних дій. Ця функція мислення формується в процесі розвитку ігрової й наслідувальної діяльності. Не викликає сумніву, що початкові етапи розвитку наочно-образного мислення поєднуються з розвитком процесів сприймання. Так при рішенні певних перцептивних завдань процес сприймання протікає в тісному зв'язку із формуванням уявлень (наприклад, вибрати з ряду геометричних фігур задану дитина зможе тільки тоді, коли має про неї уявлення). Разом із тим відтворення в уяві образу предмета може бути включене в мисленнєву діяльність (наприклад, при вирішенні таких завдань, де істотними є властивості об'єктів, які дитина може собі уявити: так, дитина уявляє собі перетворення снігу у воду, рух м'яча по асфальтованій доріжці й по зарослій травою галявинці тощо).

Інтенсивний розвиток наочно-образного мислення відзначається не тільки появою образів та уявлень, але й зміцненням їх зв'язків із предметним світом, систематизацією уявлень, здатністю оперувати образами уявної ситуації, свідчить про перехід дитини на третю стадію компенсації.

У наочно-образному мисленні вміння уявляти предмети такими, як вони сприймалися, є провідним. Отже, дуже важливо, щоб діти з порушеннями зору опановували узагальненими способами обстеження різних предметів. Спосіб обстеження – це послідовна практична реалізація завдань спостереження, зміст якого визначається в дошкільному віці завданнями продуктивної діяльності (конструювання, малювання тощо). У дітей із важкою патологією зорової системи способи обстеження мають формуватися залежно від ступеня важкості порушень зорового аналізатора. Разом із тим, незрячих і дітей із порушеннями зору варто навчати загальній послідовності дій, притаманній для багатьох видів обстеження: сприймання цілісного вигляду предмета; виокремлення основних частин цього предмета й визначення їхніх властивостей (форма, величина тощо); визначення просторового взаєморозташування частин відносно одна одної (вище, нижче, ліворуч, праворуч); виокремлення більш дрібних частин предмета й встановлення їх просторового розташування стосовно основних частин; повторне цілісне сприймання. У результаті засвоєння такої узагальненої системи дій у процесі обстеження дитина опановує загальним принципом аналізу таких найбільш істотних ознак предмета, як його форма та структура.

Психічну діяльність дітей із порушенням зором відрізняє зниження рівня її довільності, що проявляється в зниженні здатності цього контингенту дошкільників до довільної актуалізації уявлень. Як уже було зазначено, формування довільності уявлень відбувається на основі засвоєння загальних схем відтворення образів предметів відповідно тому, як вони сприймалися. Разом із тим потрібна більш тривала робота, щоб процес актуалізації уявлень здійснювався за дуже гнучкою програмою. Наприклад, від загального уявлення предмета до уявлення його основних частин, від уявлення основних частин предмета –





до уявлення його дрібних деталей; відтворення образу предмета в сукупності всіх його ознак або лише істотних; відтворення тих ознак предмета, які істотні для певної продуктивної діяльності (конструкції предмета – для конструювання, контуру предмета – для малювання, форми предмета – для ліплення тощо).

Дуже важливо, здійснюючи виховання дитини з порушеннями зору, розвивати в неї ціннісне ставлення до предметного світу на основі формування системного характеру уявлень. Системний характер уявлень є неодмінною умовою до підвищення рівня довільності в його використанні. Системний характер уявлень забезпечується усвідомленням дитиною призначення предмета, що визначає його будову й матеріал, з якого він виготовлений. Дитина повинна розуміти, що предмет тоді виконує своє призначення, коли має певну будову. Ось, наприклад, пояснення взаємозв'язку між призначенням і будовою предмета й класифікації предметів за видовими ознаками, виходячи з їхнього призначення: «Щоб у чашку можна було налити рідину, у неї мають бути стіночки; їхня висота, розмір чашки визначають обсяг рідини, що може вміститися в посуд; з маленьких чашок п'ють каву, чайні чашки більших розмірів; за ручку чашку зручно тримати, а денце, щоб ставити на блюдечко». Для незрячих дітей і дітей із порушеннями зору хід пояснень супроводжується, виходячи з можливостей сприймання дитини, зоровим, дотиково-зоровим, або дотиковим обстеженням предметів.

Дитина має розуміти, *що призначення предмета визначає матеріал, з якого він зроблений*. Дитина шукає відповіді на запитання спільно з дорослим: «Чому предмет має саме таку форму, а не іншу? Чому із цього матеріалу зроблений предмет, а не з іншого?» Модель системного характеру формування уявлень про предмет мусить стати надбанням батьків.

Виділення комплексу видових ознак (призначення предмета, його будова й матеріал) допомагає дитині оперувати видовими поняттями, бо істотними ознаками для видових узагальнень предметів є їхні зовнішні особливості (маються на увазі предмети одягу і взуття, меблі, посуд тощо), уявлення про які мають бути сформовані відповідно до програмних вимог у молодшому дошкільному віці. Наприклад, крісло від стільця відрізняється наявністю підлокітників; панчохи, гольфи, шкарпетки – довжиною; шарф, хустка, косинка – формою. Експериментальним шляхом дитина з порушеннями зору може визначити відмінності в предметах, звертаючи увагу на розбіжність у призначенні. Знання видових ознак (знання про призначення предмета, його будову й матеріал, з якого він зроблений) допомагають дитині досить усвідомлено, відповідно її віку, використовувати слова, що позначають видові поняття.

Подальший розумовий розвиток, що припадає на середній дошкільний вік, іде в наступних напрямках:

- оволодіння цілеспрямованими дослідницькими діями, що допомагають вести сенсорно-перцептивний аналіз, необхідний для розв'язання завдання про цільове використання предметів у практичній діяльності;
- оволодіння вмінням виділяти не лише яскраво виражені якості й властивості (форма, величина, колір тощо) предметів, а й розуміти істотні характеристики, що лежать в основі первинних родових понять;
- засвоєння елементарних родових понять (іграшки, продукти, одяг, інструменти, меблі тощо), в основі яких лежить одна істотна ознака – призначення.





Усвідомлення родових понять із комплексу істотних ознак на цьому етапі розумового розвитку поки ще дитині недоступно.

Варто пам'ятати, що старші дошкільники з порушенням зору повноцінно засвоюють назви тільки тих предметів, які були включені в процес їх пізнавальної або практичної діяльності. Особливе значення для розвитку їхнього вміння точно використовувати слово, характеризуючи особливості предметів і логіки мислення, має навчання *порівнянню*. Необхідно послідовно вести дітей від порівняння предметів загалом (призначення, форма, величина, колір) до виокремлення й порівняння частин, деталей, спочатку в плані розбіжності, потім – подібності. Закінчується порівняння узагальненням, де виділяються відмінні ознаки кожного предмета.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підбиваючи підсумок, можна зробити висновок, що формування пізнавальної діяльності в дошкільників з порушеннями зору здійснюється на основі спеціально організованих корекційно-розвивальних занять при вирішенні ними пізнавальних завдань у різних видах предметно-практичної діяльності.

З активним включенням не лише мовлення й пам'яті, але й мислення в сенсорно-перцептивну діяльність дитина з порушенням зору переходить на наступний етап розвитку предметно-практичної діяльності, що охоплює кінець дошкільного віку і продовжує інтенсивно розвиватися в період навчання в молодших класах.

Подальші наукові пошуки в реалізації дошкільного виховання, наступна корекційно-розвивальна робота, у процесі якої дитина відкриває для себе істотні особливості оточуючих предметів, сприятиме формуванню варіативних способів пізнання, що розвиває спостережливість і логічність мислення. Це забезпечуватиме дитині можливість діяти в повсякденному житті розумно й досить самостійно, сприятиме досягненню результатів в ефективній предметно-практичній діяльності, формуванні інтелектуально розвиненої творчої особистості.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова Т. Г., Кондратенко Н. В. (2013). Сенсорна кімната як засіб оптимізації корекційної роботи з дітьми, які мають вади зору. Виховател'-методист дошкільного закладу. № 2. 27 – 31.
2. Свиридюк Т. П. (2001) Забезпечення безперервного корекційного впливу на чуттєвий досвід дітей з глибокими вадами зору. Кам'янець-Подільський. 228.
3. Сушкова Г. Г. (2006). Вади зору – не перешкода для повноцінного розвитку дітей. Дошкільне виховання. №12. 11 – 13.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kozlova, T. G., Kondratenko, N. V. (2013) Sensorna kimnata yak zasib optymizatsii korektsijnoi' roboty z dit'my, jaki majut' vady zoru [Sensory room as a means of optimizing correctional work with children with visual impairments]. Vyhovatel'-metodyst doshil'nogo zakladu. № 2. 27 – 31 [In Ukrainian]
2. Svyrydyuk, T. P. (2001). Zabezpechennja bezperernogo korektsijnogo vplyvu na chuttjevyj dosvid ditej z glybokymy vadamy zoru [Providing a continuous corrective effect on the sensory experience of children with profound visual impairments]. Kam'janec'-Podil's'kyj. 228 [In Ukrainian]
3. Sushkova, G. G. (2006) Vady zoru ne pereshkoda dlja povnocinnogo rozvytku ditej [Visual impairments are not an obstacle to the full development of children]. Doshkil'ne vyhovannja. №12. 11 – 13. [In Ukrainian]



## ТРУДОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

**Кароліна РЕЙДА**, КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР», м. Дніпро, Україна; shans.spec@gmail.com

Актуальність теми обумовлено тим, що одним з основних завдань спеціального (корекційного) навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є забезпечення успішної інтеграції в суспільство. Формування трудової компетентності є необхідною умовою для виконання найважливішої функції спеціальної школи – підготовка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійної праці.

У статті розглянуто критерії та показники соціально-трудової адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; висвітлено теоретичні підходи до визначення поняття «готовність до праці»; виокремлено компоненти трудової компетентності.

**Ключові слова:** порушення інтелектуального розвитку, трудова компетентність.

**Karolina Reyda**, PhD (Education), a Headmistress of the municipal institution of education "Special school "CHANCE" Dnipropetrovsky region", Dnipro

### **Labour competence of students with intellectual disabilities**

The relevance of those was informed by the fact that one of the main establishments of special (korektsiy) training children with damaged intellectual development є securing successful integration in the suspension. Formation of labor competence є with the necessary intelligence for the implementation of the most important function of a special school – preparation of children with defective intellectual development to independent practice.

Criteria of indicators of social and labor adaptation of scholars with the deterioration of intellectual development are presented in the statistic; the theoretical approach to the understanding of the understanding is "ready to work"; focused on the components of labor competence.

**Keywords:** failure of intellectual development, labour competence.

**Актуальність дослідження.** Підготовка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійної праці є найважливішою функцією освітнього процесу спеціальної школи і кінцева мета її роботи. Виконуючи цю функцію, школа робить істотний внесок у розв'язання проблеми інтеграції підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасні умови суспільних відносин. Запровадження компетентнісного підходу в освіту вимагає нових підходів до змісту та організації підготовки учнів до майбутньої праці.

На систему трудового навчання і виховання покладаються якісно нові функції – підготовка особистості до активної участі в доступних сферах промислового, сільськогосподарського виробництва та побутового обслуговування в умовах ринкової економіки. Готовність учнів спеціальної школи до майбутньої трудо-

© Рейда К., 2021



вої діяльності в цих умовах розглядається як комплекс професійних, особистісних функціональних якостей особистості, що формуються в цілісному соціально-педагогічному процесі, який здійснюється не тільки школою, а й складною системою суспільних інститутів загалом.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Цілісний освітній процес – це «така організація навчальних і виховних процесів, система функцій яких достатня для формування всебічно розвиненої особистості. Якщо цей результат не досягається, то якісь процеси в цьому комплексі не виконують своїх функцій, і тому вся система функціонує на недостатньо високому рівні цілісності» [7].

Безпосередньо трудова діяльність є функцією цілісної особистості, успішність здійснення якої залежить від готовності виконувати й інші функції: моральні, естетичні, комунікативні, організаційно-управлінські, трудові, мотиваційні.

Багатогранність обов'язків майбутнього працівника передбачає наявність певних надбань особистості: практичних знань, умінь та навичок, ряду якостей, зокрема: позитивне ставлення до праці, цілеспрямованість, дисциплінованість, мотивованість, активність, самостійність, які регулюють трудову діяльність і надають їй якісно нового характеру.

Трудова підготовка в спеціальній педагогіці розглядається одночасно як засіб формування компенсаторних механізмів (дотик, слух, руховий аналізатор тощо) та розвитку творчості, активності, самостійності, дисциплінованості, мотивованості учнів, як умова підготовки до реалізації життєвих планів. Окрім того, поняття «компетентність» стало предметом особливої уваги дослідників на початку XXI століття. Можна припустити, що поняття «компетенція» та «компетентність» вживаються як синоніми понять «соціально-трудова адаптація», «трудова реабілітація», «соціально-трудова зрілість».

Основними складниками соціально-трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку В. Карлявіс [8] вважає сформованість відповідних знань, умінь і навичок праці, а також поведінки, тобто опанування професійними вміннями і навичками, що дає змогу включитися до трудової діяльності, знань норм суспільної поведінки та їх дотримання без примусу, що сприяє входженню підлітка до системи суспільних відносин і формуванню особистісних якостей (почуття обов'язку, колективізм, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість).

Досліджуючи соціальну адаптацію дітей з особливостями психофізичного розвитку, В. Синьов підкреслює, що це «процес і результат пристосування людини до соціального середовища на основі оволодіння соціально нормативною поведінкою, виконання вимог суспільства, які висуваються до особистості у відповідних ситуаціях» [14, 11]. Реалізація здатності особистості адаптуватися в змінюваних умовах соціального життя, підкреслює вчений, є найважливішою метою корекційного навчання і виховання. В. Синьов підкреслює, що коли мова йде про можливість соціальної адаптації людини, у якій виникли значні порушення процесів розвитку і соціалізації, вживаються терміни «реабілітація», «соціальна реабілітація», що означає в медико-педагогічному розумінні повернення хворої людини до життя і праці в межах її психофізіологічних можливостей [14, 11].

Показником результативності соціально-трудової реабілітації учнів, за висновками К. Турчинської, є професійна стійкість випускників спеціальної школи як



властивість особистості, у якій проявляються інтенсивність, дієвість і стійкість професійної спрямованості. Як зазначає дослідниця, «професійна стійкість, як властивість особистості, сприяє вдосконаленню особистісних якостей працівника, усвідомленню ним суспільної необхідності і важливості праці, розвитку творчого ставлення до неї, професійних інтересів, формує позитивне ставлення до виробничого колективу» [16]. Таким чином, професійну стійкість К. Турчинська розглядає як зумовлену ставленням людини до професійної діяльності установку на розвиток якостей, необхідних для успішної праці відповідно до обраної спеціальності.

В. Бондар поняття «соціальна зрілість» розглядає з позиції не тільки зовнішніх проявів особистості, а й її внутрішніх якостей, що стають визначальними в процесі взаємодії суб'єкта і середовища. Основними показниками соціальної зрілості особистості, на його думку, виступають:

- рівень сформованих морально-етичних якостей, які характеризують ступінь усвідомленості соціальної активності та розуміння її проявів у різних видах діяльності; рівень розвитку мотивації соціальної активності;
- ступінь оволодіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками як необхідними компонентами соціально-трудової зрілості;
- рівень розвитку творчої самодіяльності, ініціативи, відповідальності, цілеспрямованості тощо [3].

Дослідник зазначає, що «соціальна зрілість» передбачає дотримання особою соціальних норм – історично зумовлених соціальним буттям вимог до діяльності та взаємин індивідів, соціальних груп, суспільних інститутів, що виражають суспільну потребу в організації діяльності та стосунків відповідно до об'єктивних умов.

Отже, незважаючи на відсутність термінологічної єдності щодо понять, якими визначається готовність особистості до самостійного життя і професійної діяльності, переважна більшість дослідників змістом процесу адаптації і показником її успішності вважають засвоєння людиною спеціальних знань, конструктивних, організаторських, комунікативних умінь, норм, правил, традицій, культури, духовності, які склалися в суспільстві, знаходження власного місця в ньому. До основних критеріїв сформованості соціальної адаптації вони відносять змістово-когнітивний, поведінковий, емоційно-вольовий, мотиваційний.

Найбільш повно в спеціальній педагогіці критерії та показники соціально-трудової адаптації учнів розкрито в дослідженні В. Бондаря [3].

До *першого критерію* вчений відносить сформованість світогляду, морально-етичних понять, які характеризують ставлення особистості до праці, виконання покладених на неї обов'язків, міру взаємовідносин особистості й оточуючих. Показниками цього критерію є: працьовитість, наполегливість, колективізм, дисциплінованість, чесність, ввічливість, культура поведінки і праці.

До *другого критерію* вчений відносить ступінь психологічної готовності особистості до трудової діяльності, опанування нею та її здійснення. Показниками психологічної готовності виступає система значущих для діяльності утворень: професійних здібностей, інтересів, потреб, мотивів соціальних і трудових проявів, готовність бути корисним суспільству.

*Третій критерій* включає ступінь практичної готовності учня до продуктивної діяльності в певній галузі (технічні, технологічні знання, знання основ техні-



ки безпеки, практичні навички та інтелектуальні вміння). Показниками цього критерію є сформованість прийомів і способів виконання трудових операцій, темпу й ритму робочих рухів, їх точність і координованість, уміння організовувати робоче місце, планувати хід виконання трудового завдання, контролювати, оцінювати та вести облік результатів праці.

Нарешті, *четвертий критерій* визначає сформованість соціальної зрілості особистості, набуття соціального, трудового, морального досвіду і поведінки в колективі. Показниками цього критерію виступає сформованість соціальної і життєвої позиції, соціально-комунікативної активності, досвіду соціальної поведінки, адекватних способів реагування особистості на загально-трудова та життєві ситуації.

Отже, поняття «соціально-трудова адаптація», «трудова реабілітація», «соціально-трудова зрілість» мають спільну з поняттям «трудова компетентність» основу, змістову характеристику, єдину природу, структуру та механізми формування. Кожне з цих понять характеризується спеціальними як загальними, так і специфічними закономірностями й особливостями, які зумовлені типологічними, віковими, індивідуальними можливостями учнів з різними нозологіями захворювання, особливостями їхньої нервово-психічної діяльності, рівнем загального розвитку, життєвим досвідом.

На рівень сформованості соціально-трудової компетентності учнів спеціальних навчальних закладів впливають обмеженість комунікативної функції, пізнавального і життєвого досвіду, низький рівень регулюючої функції мови в поведінці, вузьке і неусвідомлене розуміння ідеалів, потреб і мотивів діяльності, некритична оцінка власних і чужих вчинків, порушення чи недорозвиток пізнавальної, сенсорної, емоційно-вольової сфери.

**Результати дослідження.** Без глибокого розуміння особливостей психофізичного розвитку здобувачів освіти спеціальних закладів освіти, без відповідного аналізу, розкриття та відмежування первинних, вторинних і наступних проявів, які ускладнюють його, без урахування психолого-педагогічних чинників неможливо успішно інтегрувати їх у соціальну і виробничу діяльність. Як зазначає І. Моргуліс, «розуміння особливостей психічного розвитку і формування особистості незрячих дає можливість глибоко проникнути в сутність поведінки людини, виявити причини різноманітних проявів її особистості. Без цього неможливо ефективно керувати виробничим, культурно-масовим і суспільним життям незрячих» [1, 6].

О. Веденов, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, В. Моляко розглядають готовність до діяльності як особистісне утворення, що охоплює мотиваційні, психічні, характерологічні особливості індивіда. Найпоширенішим педагогічним підходом до визначення структури готовності є виділення таких компонентів, як моральний, психологічний, практичний (С. Гриншун, К. Платонов, С. Павлютенков).

Психологічна готовність до діяльності розглядається як стала характеристика особистості (М. Стадненко), як цілісне виявлення особистості, складовими якої є знання предмета, проєктивні, конструктивні вміння, загальні та спеціальні здібності (В. Сластьонов, Н. Кузьміна), як інтегративне поняття, що характеризується складною динамічною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів, здатністю до самооцінки (І. Ушакова).



Найближчим до суті нашого дослідження є визначення, надане О. Хохліною, а саме: «психологічна готовність до трудової діяльності – це система значущих для праці якостей особистості, що характеризують позитивне її ставлення до діяльності; особливості психічних процесів і емоційно-вольової сфери, знання, уміння, навички; характерні риси особистості. Чим вищий рівень розвитку зазначених якостей особистості, тим ефективніший результат діяльності учнів. Позитивне ставлення до праці є енергетичним компонентом готовності, який виконує мотиваційно-цільову стимулюючу функцію в здійсненні діяльності. Інші якості необхідні для виконавчої регуляції діяльності» [17, 4].

Більшість учених притримуються думки, що готовність до праці є достатньо складним утворенням, а тому вимагає цілісного підходу. Відтак у структурі готовності до праці варто виділити дві групи властивостей: рівень системних якостей, що характеризують готовність до праці загалом, та рівень функціональних властивостей, що характеризують окремі компоненти трудової підготовленості учня, його індивідуальний стиль, здібності. Отже, готовність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до праці – це підготовленість їх до основних функцій майбутнього трудівника промислового, сільськогосподарського виробництва чи галузі побутового обслуговування не в умовах ізоляції, а в умовах звичайного трудового колективу.

Поняття «готовність до майбутньої праці», незважаючи на його широку вживаність, не має однозначного трактування. Деякі вчені визначають її як умову успішного виконання діяльності, як вибірну активність, що націлює особистість на майбутню діяльність (Ю. Васильєв). Інші підкреслюють, що готовність – це не тільки передумова, а й регулятор діяльності (Ю. Янотовська). Зазначається, що до структури діяльності входять не окремі знання, а фонд діючих знань, і не окремі властивості особистості, а тільки ті, які забезпечують відповідній діяльності найвищу продуктивність (В. Серіков).

Готовність до трудової діяльності не може обмежуватися тільки характеристиками досвідченості, майстерності, продуктивності праці, станом сформованості її якостей у конкретний момент діяльності. Не менш важливим при оцінці готовності є визначення внутрішньої сили особистості, її потенціал, резерви, істотні для підвищення продуктивності її подальшої професійної діяльності. (Б. Ананьєв).

Виділяють тимчасову (ситуативну) і тривалу (стійку) готовність (Л. Нерсесен, В. Пушкін); функціональну й особистісну (Ф. Гецов, В. Пуні); психологічну і практичну (Ю. Васильєв, Б. Райський); загальну і спеціальну (Б. Ананьєв); готовність до розумової та фізичної праці (О. Ковальов) та ін.

До складу готовності переважно включають операційно-технічні і мотиваційно-змістові компоненти (О. Орлов). Численні дослідження і практика підтвердили, що готовність до праці не може ґрунтуватися на утилітарній підготовці (оволодіння сумою практичних навичок). Це однаковою мірою не відповідає ні вимогам до підготовки робітничих кадрів, ні завданням виховання та розвитку учнів.

Основна тенденція вивчення готовності до праці – розгляд цієї якості як складного інтегративного особистісного утворення. Готовність до праці, як зазначає В. Рибін [13], – це складне структурне утворення взаємопов'язаних, скріплених переконаннями, морально-вольових якостей особистості, соціально значущих мотивів, способів поведінки, знань про професію, практичних умінь і навичок.





У деяких дослідженнях зроблено спробу побудувати модель готовності до праці. Так, в основу своєї моделі О. Кочетов [10] поклав професійно значущі якості, що концентруються навколо працелюбності. О. Улога пропонує модель, що ґрунтується на комплексних вимогах, які враховують зміни в науці, техніці, технології, організації виробництва, у змісті й характері праці робітника.

При моделюванні готовності до праці істотним є прагнення дослідників відобразити неоднорідність цього особистісно-психічного утворення, його багаторівневий характер. «Готовність до праці має структурну будову: основними компонентами є моральна, професійна і психологічна готовність» [6]. В інших дослідженнях такими компонентами визначають: ідейно-політичний, професійно-трудовий, моральний [2, 6].

На думку В. Ширінського, В. Лукашевича, В. Рибіна, структура готовності до праці є набагато складнішою. До неї входять такі компоненти: загально-освітні знання; поінформованість випускника про сучасне промислове виробництво; загальнотрудові вміння і навички, ідейно-політична вихованість; моральна готовність до праці; психологічна підготовленість до професії; естетична вихованість; фізична підготовка та повноцінне здоров'я.

Як бачимо, орієнтація на продуктивну працю – провідний елемент структури готовності, як система установок, емоційно-позитивного ставлення до продуктивної праці. Інші компоненти розглядаються поза уявленням про їх роль, місце, функції загалом.

Готовність до господарсько-побутової праці С. Конопляста розглядає як складне, багаторівневе утворення, що містить як особистісні, так і операційні компоненти. До особистісних компонентів готовності до цього виду праці вона відносить ставлення до праці, мотиви й інтереси до неї. Операційні компоненти складають знання, зміст домашньої праці та вміння організації і ведення домашнього господарства [9, 5].

Найповніше поняття «готовність», як цілісне структурне утворення, розкриває В. Сухомлинський, визначаючи поняття «трудова культура». У зміст цього поняття він вкладає «не тільки досконалість практичних умінь і навичок, майстерність, досягнуту завдяки виучуванню, умілому керівництву з боку дорослих. Це лише один бік праці. Сутність трудової культури – роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальна насиченість і повнота, моральне багатство і досконалість, громадянська цілеспрямованість трудової творчості. Трудова культура – це такий ступінь духовного розвитку, коли людина не може жити без праці для загального блага, коли праця наповнює її життя високим моральним натхненням» [15, 17].

Таким чином, у психолого-педагогічній літературі виділяються два основні підходи до визначення поняття «готовність до праці». Одні дослідники зосереджують увагу на виявленні в готовності властивостей, безпосередньо значущих для праці, та їх ієрархію. Інші розглядають її з позиції особистісного, цілісного, комплексного підходу, який передбачає вивчення готовності до праці як комплекс інтегративних, але розрізнених властивостей, що відрізняються за місцем, функціями і значущістю в структурі особистості.

Аналіз досвіду професійно-трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку переконливо доводить, що продовження термінів навчання



в школі, збільшення годин на професійно-трудове навчання, залучення учнів до суспільно корисної продуктивної праці автоматично не підвищують рівня готовності випускників до самостійної праці. Водночас треба істотно коригувати, з одного боку, структуру, зміст і методи навчання, а з іншого – способи організації трудової діяльності, логіку її побудови. Лише за такої умови рівень виховання готовності до самостійної праці зростатиме.

Отже, стає очевидним, що готовність до самостійної праці можна виховувати не тільки вдосконалюючи навчальні плани, програми чи методичну організацію. Треба перебудувати структуру професійно-трудового навчання, його логіку, форми поєднання із суспільно корисною продуктивною працею з тим, щоб не тільки поліпшити оволодіння виконавськими вміннями та навичками, орієнтовальними компонентами трудової діяльності, а й розширити соціальний і трудовий досвід майбутнього працівника.

На розвиток трудових можливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку впливає вся система навчально-виховної роботи, однак безпосередня їх підготовка до трудової діяльності здійснюється на заняттях праці в навчальних майстернях та під час виробничої практики.

Зокрема, професійно-трудове навчання й виховання учнів спеціальної школи можна представити у вигляді системи обов'язкових етапів, визначених структурою закладу освіти та навчальними програмами: початкове трудове навчання, загальнотрудове навчання, професійно-трудове навчання, виробниче навчання, виробнича практика. Одночасно трудове виховання учнів здійснюється в системі позакласної роботи: самообслуговування, суспільно корисна продуктивна праця, гуртова робота. Беручи участь у цих видах урочної та позаурочної трудової діяльності, учні з порушеннями інтелектуального розвитку оволодівають технічними знаннями, загальнотрудовими вміннями і навичками, переносять їх у нові види діяльності, поповнюють свій трудовий і соціальний досвід. У них розвиваються активність, самостійність, мотивованість праці, потреба бути учасником соціально значущого продукту праці.

Готовність учнів спеціальної школи до трудової діяльності формується й у процесі вивчення загальноосвітніх предметів, особливо на заняттях із соціально-побутового орієнтування. У процесі вивчення предметів загальноосвітнього циклу вони оволодівають такими якостями особистості, що мають найзагальніший характер і потрібні кожному учасникові виробництва поза його професійною належністю. До цих якостей передусім належать працелюбність, дисциплінованість, самостійність, активність, орієнтованість, відповідальність тощо.

Названі підходи є підґрунтям для визначення поняття «компетентність» учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в майбутній трудовій діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у структурі трудової компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, як інтегративної якості, ми умовно виділили два основних компоненти, а саме:

- професійна компетентність (технічні й технологічні знання, практичні вміння та навички, уміння реалізовувати їх у практичній діяльності);
- особистісна компетентність (позитивне ставлення до праці, орієнтованість у завданні, самостійність, дисциплінованість). Це ті основні показники, які надають праці характеру цілеспрямованої діяльності. Компетентність випускника



допоміжної школи до майбутньої праці набуває важливого значення тому, що після закінчення школи більшість із них мають обмежені можливості продовжити навчання в іншій системі закладів освіти.

Отже, формування трудової компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку є важливою умовою для їх успішної інтеграції в суспільство.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Акимущин В. М., Моргулис И. С. (1983). Трудовая реабилитация инвалидов по зрению. К.: Радянська школа, 139.
2. Бакшеева З. О. (1979). Формирование идейно-нравственной готовности старшеклассников к выбору профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 20
3. Бондар В. І. (1988). Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К.: Рад. шк. 129.
4. Бондарь В. И. (1995). Реабилитация детей-инвалидов – общегосударственная проблема. Вопросы кураторологии, физиотерапии и ЛФК. № 3. 22 – 25.
5. Брѣзе Б. К. (1967). К модификации дидактических принципов преподавания во вспомогательных школах. Развитие сов. дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М., 400 – 401.
6. Гринштун С. С. (1978). Определение критериев трудового становления школьников на этапе выбора профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 21.
7. Ильин В. С. (1982). О теоретико-методологических основах органического единства учебного и воспитательного процессов. Волгоград, 3 – 12.
8. Карвялис В. (1998). Специальное образование детей с ограниченными возможностями и подготовка педагогов-дефектологов, а также педагогов и психологов по специальной работе в Литве. Дефектология. № 1. 87 – 94.
9. Коноплята С. Ю. (1991). Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук., М., 17.
10. Кочетов А. И. (1981). Обучение как фактор трудового воспитания. Труд. воспитание и профориентация школьников. Минск, 3 – 16.
11. Пинский Б. И. (1962). Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М. : Изд-во АПН РСФСР, 271.
12. Пинский Б. И. (1969). Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 152.
13. Рыбин В. А. (1979). Формирование готовности учащихся восьмилетней школы к сознательному выбору рабочей профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук, Л., 23.
14. Синьов В. М. (2007). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. К., 238.
15. Сухомлинський В. О. (1976) Вибрані твори : В 5 т. / Редкол.: О. Г. Дзеверін (голова) та ін. К.: Рад. шк.
16. Турчинская К. М. (1976). Профориентация во вспомогательной школе. К. : Рад. шк., 126.
17. Хохлина Е. П. (1991). Особенности формирования интеллектуального компонента готовности учащихся с задержкой психического развития к трудовой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 22.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Akimushkin, V. M., Morgulis, I. S. (1983). Trudovaja rehabilitacija invalidov po zreniju [Labor rehabilitation of the visually impaired]. K.: Radjans'ka shkola, 139
2. Baksheeva, Z. O. (1979). Formirovanie idejno-nravstvennoj gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professii [Formation of the ideological and moral readiness of high school students to choose a profession] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 20



3. *Bondar, V. I.* (1988). Pidhotovka uchniv dopomizhnoi shkoly do samostiinoi trudovoi diialnosti [Preparation of pre-secondary school scholars for independent labor activity]. K.: Rad. shk. 129
4. *Bondar', V. I.* (1995). Reabilitacija detej-invalidov – obshhegosudarstvennaja problema [Preparation of auxiliary school students for independent work]. Voprosy kurortologii, fizioterapii i LFK. № 3. 22 – 25
5. *Brjoze, B. K.* (1967). K modifikacii didakticheskikh principov prepodavanija vo vspomogatel'nih shkolah [Towards the modification of didactic teaching principles in auxiliary schools]. Razvitie sov. defektologii / Pod red. T. A. Vlasovoj. M., 400-401
6. *Grinshpun, S. S.* (1978). Opredelenie kriteriev trudovogo stanovlenija shkol'nikov na jetape vybora professii [Determination of the criteria for the development of schoolchildren at the stage of choosing a profession] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 21
7. *Il'in, V. S.* (1982). O teoretiko-metodologicheskikh osnovah organicheskogo edinstva uchebnogo i vospitatel'nogo processov [On the theoretical and methodological foundations of the organic unity of educational and educational processes]. Organicheskoe edinstvo uchebnogo i vospitatel'nogo processov. Volgograd, 3 – 12
8. *Karvajalis, V.* (1998). Special'noe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami i podgotovka pedagogov-defektologov, a takzhe pedagogov i psihologov po special'noj rabote v Litve [Special education of children with disabilities and training of teachers-defectologists, as well as teachers and psychologists for special work in Lithuania]. Defektologija. № 1. 87 – 94
9. *Konopljasta, S. Ju.* (1991). Vospitanie gotovnosti k hozjajstvenno-bytovomu trudu uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly [Education of readiness for household work of students of a special school]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk., M., 17
10. *Kochetov, A. I.* (1981). Obuchenie kak faktor trudovogo vospitanija [Education as a factor in labor education]. Trud. vospitanie i proforientacija shkol'nikov. Minsk, 3 – 16
11. *Pinskij, B. I.* (1962). Psihologicheskie osobennosti dejatel'nosti umstvenno otstalyh shkol'nikov [Formation of readiness of pupils of an eight-year school for the conscious choice of a working profession]. M. : Izd-vo APN RSFSR, 271
12. *Pinskij, B. I.* (1969). Psihologija trudovoj dejatel'nosti uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly [Psychology of work activity of students of a special school]. M.: Prosveshhenie, 152
13. *Rybin, V. A.* (1979). Formirovanie gotovnosti uchashhihsja vos'miletnej shkoly k soznatel'nomu vyboru rabochej professii [Formation of readiness of pupils of an eight-year school for the conscious choice of a working profession] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk., L., 23
14. *Synov, V. M.* (2007). Korektsiina psikhopedahohika. Olihofrenopedahohika [Correctional psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy]. K., 238
15. *Sukhomlynskiy, V. O.* (1976) Vybrani tvory [Selected works]: V 5 t. / Redkol.: O. H. Dzeverin (holova) ta in. K.: Rad. shk.
16. *Turchinskaja, K. M.* (1976). Proforientacija vo vspomogatel'noj shcole [Career guidance in a special school]. K. : Rad. shk., 126
17. *Hohlina, E. P.* (1991). Osobennosti formirovanija intelektual'nogo komponenta gotovnosti uchashhihsja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija k trudovoj dejatel'nosti [Features of the formation of the intellectual component of the readiness of students with mental retardation for work] : avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk. M., 22



# ЖИТТЄВИЙ ТА НАУКОВИЙ ШЛЯХ ЛЮДМИЛИ СЕРГІЇВНИ ВАВІНОЇ *До 85-річчя з дня народження*

**Олена ЧЕБОТАРЬОВА**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; [olena.chebotareva@gmail.com](mailto:olena.chebotareva@gmail.com); ORCID ID: 0000-0002-4560-3708



**Людмила Сергіївна Вавіна**, учений зі світовим ім'ям, фахівець у галузі спеціальної педагогіки та методики навчання рідної мови учнів із порушеннями зору та інтелекту, добре знаний і шанований у нашій країні та за її межами. Цього року педагогічна громадськість відзначає її 85-річний ювілей.

Людмила Сергіївна народилася 20 червня 1936 р. у м. Києві, де й пройшло її дитинство. Зі шкільних років мріяла пов'язати своє життя з дефектологією. Після закінчення школи вона вступає до Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького за спеціальністю: «Спеціальна педагогіка, українська мова та література». У 1959 р. закінчила навчання в інституті й отримала кваліфікацію викладача української мови та літератури і звання вчителя спеціальної і середньої школи.

Згодом, за пропозицією завідувача лабораторії олігофренопедагогіки Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР Єременка Івана Гавриловича, у 1961 р. була зарахована на посаду лаборанта лабораторії олігофренопедагогіки, а через рік переведена на посаду молодшого наукового співробітника.

Під керівництвом І. Г. Єременка 30 травня 1968 р. на засіданні ради Науково-дослідного інституту дефектології АН СРСР у Москві вона блискуче захистила кандидатську дисертацію.



Після захисту кандидатської дисертації в 1978 р. вона працювала старшим і провідним науковим співробітником лабораторії олігофренопедагогіки, а з 1994 р. тривалий час очолювала лабораторію тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, викладала за сумісництвом на кафедрі корекційної педагогіки та спеціальної психології Сумського державного педагогічного інституту імені А. С. Макаренка.

Людмила Сергіївна доклала значних зусиль для розбудови спеціальної освіти в Україні. Вона була членом редакційних колегій збірників наукових праць Інституту спеціальної педа-





## ХРОНІКА ПОДІЙ. КОМЕНТАРІ

гогіки НАПН України, членом науково-методичної комісії МОН України зі спеціальної педагогіки, віце-президентом Всеукраїнської громадської організації «Асоціації тифлопедагогів України». Брала участь у розробці нормативно-правової бази спеціальних освітніх закладів, у виконанні Національних програм «Діти України» та «Здоров'я нації», у розробці концепцій, освітніх стандартів, науково-методичного забезпечення для спеціальних навчальних закладів для дітей із порушеннями зору. Вона є автором численних підручників, програм, науково-методичних матеріалів для спеціальних закладів освіти.

Діяльність Людмили Сергіївни неодноразово була відзначена державою та громадськістю. Вона має знак «Відмінник народної освіти» (1976 р.); медаль «Ветеран праці» (1985 р.); медаль А. С. Макаренка (1986 р.); Знак «Відмінник освіти України» (2001 р.); нагороджена Почесною грамотою Кабінету Міністрів України (2003 р.); знак «Василь Сухомлинський» (2006 р.).

Людмила Сергіївна – автор понад 200 науково-методичних праць, з-поміж яких – 4 монографії, 10 науково-методичних посібників, 32 методичні рекомендації, 50 навчальних програм, дидактичні матеріали для учнів спеціальних шкіл, понад 250 статей. Вона є автором оригінальних букварів і підручників з української та російської мов для учнів спеціальних шкіл.



Лабораторія тифлопедагогіки, 1996 рік

Людмила Сергіївна під керівництвом І. Г. Єременка була фундатором запровадження диференційованого навчання в спеціальних закладах України. Загальний стаж наукової роботи Л. С. Вавіної понад 50 років. Упродовж своєї науково-дослідної й педагогічної діяльності Людмила Сергіївна створила наукову школу в галузі спеціальної педагогіки та психології. Під її науковим керівництвом захищено 16 кандидатських дисертацій. Основа цих досягнень – професійність, працелюбність, дар працювати з людьми, наполегливість і доброзичливість.

Науково-творча діяльність дослідниці і нині сповнена творчого натхнення, енергії та нових наукових ідей щодо подальшої розбудови вітчизняної спеціальної педагогіки. Вона продовжує розробляти унікальні підручники, науково-методичні праці, затребувані педагогами освітніх закладів.

***Вельмишановна Людмילו Сергіївно! Міцного Вам здоров'я, благополуччя на довгі-довгі світлі літа!***

*З повагою, співробітники Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, колеги, учні, педагоги-практики.*





# ЦЕНТР ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ДОПОМОГУ ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ОСВІТЯН

Євген КЛОПОТА, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна; klopota-ea@ukr.net

У червні відбувся черговий випуск слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників з теми *«Психолого-педагогічний супровід дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору»*, який постійно реалізується на базі центру післядипломної освіти Запорізького національного університету (<http://sites.znu.edu.ua/cpo/>). Цього разу слухачами курсів стали 30 педагогів Широківської об'єднаної територіальної громади Запорізької області, у якій функціонує 8 закладів освіти. За сприяння голови Широківської громади *Дениса Коротенка*, заступника голови з питань діяльності виконавчих органів *Ольги Ставицької* та методистки *Ірини Соколянської* було організовано курси для підвищення кваліфікації педагогів. Важливим є те, що Широківська громада турбується про своїх педагогічних працівників і виділила необхідні кошти для оплати курсів. Заняття відбувалися дистанційно на зручній платформі Zoom.

Керівником програми, що розрахована на 90 годин (3 кредити), став доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, заслужений працівник освіти України *Євген Клопота*. З перших вуст слухачі курсів мали змогу дізнатися, що Запорізький національний університет є закладом вищої освіти, де кожний учасник процесу інклюзивної освіти завжди може отримати підтримку щодо ефективної взаємодії з дітьми та молоддю з особливими потребами. Надзвичайно важливо створювати належні умови якісної освіти для учнів із особливими потребами, формувати позитивний імідж інклюзивного середовища й долати стереотипи, що існують у нашому суспільстві щодо людей з інвалідністю.

Головною метою курсів є підготовка вихователів, учителів, асистентів учителів, учителів-дефектологів, учителів-логопедів, учителів-реабілітологів, соціальних педагогів, практичних психологів, керівників інклюзивно-ресурсних центрів та інших закладів освіти до ефективної взаємодії з дітьми та молоддю, які мають особливі потреби, на основі сучасних світових тенденцій і стандартів.

У процесі роботи учасники ознайомилися з досвідом організації інклюзивного простору університету ім. Макарика Чеської республіки та інших європейських країн. Важливою умовою ефективної взаємодії всіх учасників інклюзивного освітнього простору є мотивація та психолого-педагогічна готовність сприймати вихованців та учнів як рівних партнерів у процесі міжособистісної взаємодії.

Одним із цікавих аспектів роботи на курсах зі стереотипами щодо молоді з інвалідністю був аналіз інтегрованого концерту «Крок у майбутнє», який

© Клопота Є., 2021



об'єднав професійних і талановитих людей на одній сцені Театру ім. Магара. Його глядачами стали близько 1000 осіб, які отримали незвичайні позитивні емоції від яскравих виступів професіоналів ([https://www.youtube.com/channel/UCsAUK0bIEbLI2CvWbFyBk\\_Q](https://www.youtube.com/channel/UCsAUK0bIEbLI2CvWbFyBk_Q)).

Жвавий інтерес викликали надані методичні рекомендації щодо ефективної взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби. На заняттях велика увага приділялася психологічним і педагогічним засобам вирішення актуальних питань інклюзивного навчання в Новій українській школі, а також технічному оснащенню навчання учнів з особливими освітніми потребами. Було зроблено акцент на особистісній готовності педагогічних працівників до успішної взаємодії в навчально-виховному процесі з учнями незалежно від рівня їх здоров'я. Важливим аспектом успішного запровадження інклюзивної освіти є розуміння всіма учасниками цього процесу його складності, різноманіття, а також необхідності постійного розвитку й консолідації всіх ресурсів.

Учасники курсів підвищення кваліфікації відзначили цінність інтерактивних занять, які поєднували теоретичні та практичні аспекти. Слухачі зазначили, що вони зробили великий упевнений крок до набуття інклюзивної компетентності. З-поміж найяскравіших вражень – робота з уявленнями про себе людей з інвалідністю, формування соціального іміджу таких осіб, а також дискусії щодо актуальних питань професійного становлення молоді з особливими потребами й особливостей запровадження інклюзивного навчання в Україні та європейських країнах.

По закінченню курсів слухачі отримали свідоцтва Запорізького національного університету про підвищення кваліфікації, що є офіційним документом, який зараховується під час проходження державної атестації.

---

**УДК 376.35**

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СВЯЩЕНОСЛУЖИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПАСТИРСЬКОЇ ОПІКИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

---

**Микола СУПРУН**, Київська духовна академія і семінарія, м. Київ, Україна; [suprun62@ukr.net](mailto:suprun62@ukr.net); [orcid.org/0000-0002-4198-9527](https://orcid.org/0000-0002-4198-9527)

---

Щодо більшості професій різних типів: «Людина – природа», «Людина – техніка», «Людина – художній образ», «Людина – знакова система», можна цілком виважено вживати поняття «робота», «служба» чи «діяльність» (біолог, водій, програміст тощо), стосовно ж професій типу «Людина – Людина» (учитель, лікар тощо) доречно буде використовувати поняття «місія». Душпастирська діяльність священнослужителя повністю потрапляє під всеохоплююче поняття «Духовна місія». Отже, ми маємо всі підстави стверджувати, що місія священника – це і професійна діяльність, яка ґрунтується на енциклопедичних знаннях різних сфер богословської та світської науки, й особливе покликання нести слово Боже до серця парафіянина.

© Супрун М., 2021



Визначальне місце в становленні майбутнього служителя Церкви займає педагогіка як наука і навчальна дисципліна про виховання Людини. Вивчення історії питання підготовки кадрів духовенства в різні періоди розвитку духовної освіти дає підстави для твердження, що опанування основ психолого-педагогічної науки завжди було в полі зору педагогічних колективів духовних шкіл. Враховуючи певний досвід викладання педагогічних дисциплін і, найголовніше, – запити практики пастирської служби, ми пропонуємо включити наступні розділи до структури навчальної дисципліни «Педагогіка»: «Педагогіка як наука і навчальна дисципліна в контексті духовної освіти», «Основи теорії виховання», «Основи дидактики», «Організація науково-дослідної роботи студентів», «Врахування вікових особливостей людей у душпастирській діяльності», «Людина з особливими потребами у сфері пастирської служби».

Зупинимося на аналізі змісту кожного із зазначених розділів *підручника для духовних та світських закладів освіти «Педагогіка»* (автор М. Супрун). Враховуючи, що педагогіка має значну історичну спадщину, ми в розділі *«Педагогіка як наука і навчальна дисципліна в контексті духовної освіти»* ставимо за мету зорієнтувати студентів у вивченні як світової, так і вітчизняної педагогічної думки. Прагнемо спрямувати пізнавальну активність студентів на всебічне вивчення педагогічних дефініцій як у теоретичному, так і в практичному сенсі. Особливу увагу ми приділяємо вивченню педагогічної скарбниці знакових постатей педагогічної науки і практики. Насамперед, мова йде про педагогічний доробок Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших світочів педагогічного минулого, які визначили пріоритети розвитку сучасної педагогіки.

Розділ *«Основи теорії виховання»* присвячений всебічному вивченню базової категорії «Виховання» в широкому соціальному, у широкому педагогічному, у вузькому педагогічному й у гранично вузькому ракурсах. Базовими темами цього смислового блоку визначені: «Особистість сучасного соціального педагога», «Структура виховного процесу. Закономірності виховання», «Принципи виховання», «Методи виховання», «Напрями виховання», «Колектив», «Самовиховання особистості». Фундаментальні категорії педагогічної теорії та практики «Навчання» й «Освіта» будуть усебічно розглянуті в розділі *«Основи дидактики»*. Насамперед, у поле зору нашого вивчення потрапляють такі питання, як «З історії дидактики», «Структура навчального процесу», «Принципи навчання», «Методи і засоби навчання», «Методика аналізу навчального заняття». Вбачаючи в особистості священика носія високої людинознавчої науки, ми пропонуємо в розділі *«Організація науково-дослідної роботи студентів»* розкрити теоретичні та методичні засади організації і проведення дослідницької роботи молодого вченого. Вважаємо, до безумовних переваг зазначеного навчального блоку, передусім, потрібно віднести розкриття сутності етапів здійснення наукового пошуку. Враховуючи, що в поле зору священика потрапляють парафіяни різного віку, наявність розділу *«Врахування вікових особливостей людей у душпастирській діяльності»*, на нашу думку, є цілком виправданою. Умовним девізом до цього змістового підрозділу можуть слугувати слова К. Ушинського про те, що якщо педагогіка бажає навчити людину в усіх відношеннях, то вона має, насамперед, вивчити її в усіх відношеннях. У ряді додатків до цього розділу, зокрема в *додатку А «Позааудиторна робота студентів»*, розкрийте наше бачення цього важливого елементу виховного процесу.

Оскільки корпорація духовних шкіл має значні напрацювання у сфері організації позааудиторного життя вихованців, то науково-методичний матеріал розділу



якраз і скеровує думку викладача і студента на пізнання технології здійснення позааудиторної діяльності духовного закладу освіти. Зазначений вид педагогічної праці вихованців духовних академій і семінарій є гармонійним елементом усього навчально-виховного процесу вищого закладу освіти. Загальновідомо, що про рівень розвитку цивілізованості суспільства судять за його ставленням до найбільш соціально незахищених прошарків: дітей, хворих, людей із інвалідністю, осіб похилого віку і, звичайно, до людей з особливими освітніми потребами. Саме тому, наявність розділу *«Людина з особливими потребами у сфері пастирської служби»* передбачає вивчення основ корекційної педагогіки.

Матеріали всіх розділів спрямовані на скерування зусиль педагогів та вихованців на вирішення провідного завдання діяльності закладу освіти – підготовки фахівця відповідного профілю. Вбачаючи в діяльності випускника духовної школи насамперед його соціально-педагогічну спрямованість у повсякденному служінні, пропонуємо окремо розглянути питання про особистість соціального педагога.

Підготовлений підручник *«Педагогіка»* не ставить за мету всебічне розв'язання завдань формування педагогічної культури студентів та вихованців духовних закладів освіти, він уміщує інформацію з базових питань, що розкривають сутність виховання як суспільного явища в умовах сучасного суспільства. Розкриваються ключові категорії педагогічної науки: цілі, зміст, закономірності, принципи, форми, методи виховання і навчання тощо. Матеріали книги узагальнюють сучасні дослідження в галузі психолого-педагогічної науки і можуть бути використані при вивченні таких навчальних дисциплін у духовних закладах освіти, як *«Церква і педагогіка»*, *«Педагогіка»*, *«Соціальна робота Церкви»*, *«Основи психології»*, *«Пастирська психологія»*, *«Жестова мова»*, а також у процесі проведення занять у Недільних школах.

Багаторічна практика викладання психолого-педагогічних дисциплін у Корпорації Духовних шкіл орієнтує нас на те, що студенти-богослови повинні мати не лише певні теоретичні знання у галузі спеціальної педагогіки та психології, а й долучатися до безпосередньої роботи в спеціальних школах та класах із інклюзивним навчанням. Викладач жестової мови К. Дятлова вже багато років використовує напрацювання відділу жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. Монографії та навчальні посібники професора С. Кульбіди та її колег широко запитані в студентському середовищі Київської духовної академії і семінарії.

Саме розкриттю цих та інших питань і була присвячена передача *«Камо грядеши»* з теми **«Інклюзивна освіта»** на ТРК «Глас» від 12 червня 2021 р. (<https://www.youtube.com/watch?v=NdIDInNTkCs&list=PLGbsG5VgPkxyZ7bbNfldBkxSRyv90nvM9>). Увесь спектр загальнопедагогічних питань, розкритих у підручнику *«Педагогіка»*, представлено крізь призму прагнення пізнати божественну Істину. Пізнання власних душі та тіла, як визначальних сфер людської природи, розглядається виключно з позицій формування постійного прагнення православної людини отримати Благодать Божу. Враховуючи, що майбутні пастирі, вихованці корпорації духовних шкіл під час виконання своєї духовної місії здійснюватимуть духовну опіку своєї пастви, ми прагнемо зробити наступний крок у справі виховання богослова – підготувати окремий підручник *«Православна педагогіка»*. Цільовий аспект видання полягає в об'єднанні зусиль богословів та вчених-педагогів, зокрема й корекційних, у виробленні виваженого погляду на виховання гідного служителя Святої Церкви Христової.



# 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.pedpresa.com.ua>);
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Матеріали надсилаються на електронну адресу [logojuli@i.ua](mailto:logojuli@i.ua).

### **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 / методики 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 APA. Цитування та внутрішньотекстові посилання на літературні джерела здійснюються за стилем APA (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 APA, 2010.

Для **транслітерації українських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://ukrlit.org/transliterationsia>.

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 APA, 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

**Блеч Ганна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

**Бужинецька Ксенія Борисівна** – молодший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

**Вовченко Ганна Олександрівна** – асистент кафедри педагогіки та психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро

**Жук Валентина Володимирівна** – старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

**Клопота Євген Анатолійович** – доктор психологічних наук, заслужений працівник освіти України, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету, м. Запоріжжя

**Кондратенко Світлана Вікторівна** – науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

**Легкий Олег Михайлович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

**Ляшенко Валерія Володимирівна** – учитель-дефектолог Комунального закладу освіти «Спеціальної школи «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради І–ІІ ступенів», м. Дніпро

**Рейда Кароліна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, директор Комунального закладу освіти «Спеціальної школи «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради І–ІІ ступенів», м. Дніпро

**Рібицун Юлія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

**Супрун Микола Олексійович** – доктор педагогічних наук, професор Київської духовної академії і семінарії, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ

**Чеботарьова Олена Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ



## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Hanna Blech**, PhD(Education), a Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

**Ksenia Buzhynetska**, a Junior researcher of the Department of psychological and pedagogical support of children with special needs of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

**Hanna Vovchenko**, an assistance of the Department of Education and Psychology of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro

**Valentyna Zhuk**, a Senior researcher of the **Department of education of children with hearing disabilities** of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

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

**Svitlana Kondratenko**, a researcher of the Department of education children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

**Oleh Legky**, PhD (Education), a Senior researcher of the Department of education children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

**Valeria Lyashenko**, a teacher of special education of the municipal institution of education "Special school "CHANCE" Dnipropetrovsky region", Dnipro

**Karolina Reyda**, PhD (Education), a Headmistress of the municipal institution of education "Special school "CHANCE" Dnipropetrovsky region", Dnipro

**Julia Ribtsun**, PhD (Education), a Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

**Mykola Suprun**, D.Sc. (Education), a Professor of Department of Education and Psychology science of Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv

**Olena Chebotaryova**, PhD (Education), Senior researcher, a Head of the Department of Education of Children with Intellectual Disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv



## ІНФОРМАЦІЯ

“

# УВАГА!

**Відкрито онлайн-архів видань «Педагогічної преси»!**

**Шановні освітяни!**

**В умовах протидії пандемії COVID-19 пропонуємо для педагогічних працівників, методистів та студентів зручний онлайн-інструмент – доступ 24/7 до бібліотеки електронних журналів та газет [www.pedpresa.ua](http://www.pedpresa.ua)**

**Перелік наших видань:**

**Газети:**

«Освіта України», «Педагогічна газета України», Спецвипуск газети «Освіта України», «Інформаційний збірник для освітян»;

**Науково-методичні журнали:**

«Українська мова і література в школах України», «Всесвітня література в школах України», «Географія та економіка в рідній школі», «Історія в рідній школі», «Математика в рідній школі», «Іноземні мови в школах України», «Біологія і хімія в рідній школі», «Вища освіта України», «Фізика та астрономія в рідній школі», «Фізичне виховання в рідній школі», «Професійна освіта», «Трудова підготовка в рідній школі», «Особлива дитина: навчання і виховання»

**З повагою,  
колектив видавництва «Педагогічна преса»**

”

Державний комітет зв'язку та інформації України ф.СП-1

|    |       |        |
|----|-------|--------|
| ПВ | місце | літер. |
|----|-------|--------|

ДОСТАВНА КАРТКА – ДОРУЧЕННЯ

На ~~журнал~~ **68835**

«Особлива дитина: навчання і виховання»

найменування видання

|  |                 |  |                      |   |
|--|-----------------|--|----------------------|---|
|  | передплата      |  | кількість комплектів | 1 |
|  | переадресування |  |                      |   |

на 2022 рік по місяцях

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |

поштовий індекс

код вулиці

місто

село

область

вулиця

|      |       |     |
|------|-------|-----|
| буд. | корп. | кв. |
|------|-------|-----|

Державне інформаційно-видавниче підприємство  
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

**В. о. директора видавництва**  
Костянтин КОРНІЄНКО

**Головний редактор редакції журналів**  
Ніна БЕРІЗКО

Фактична адреса: 02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54

Юридична адреса: 01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10

+38 (044) 498-10-28

+38 (044) 498-10-29

[office@pedpresa.ua](mailto:office@pedpresa.ua)

**НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:**

Ніна БЕРІЗКО, Юлія РІБЦУН  
Ніна ЧЕХОВСЬКА, Світлана РАДЦІОНОВА

Підписано до друку 17.09.2021 р.

Формат 70х100/16. Папір газет. Друк офсет.

Умовн. друк. арк. 9,1. Обл.-вид. арк. 10,9.

Зам. 21965

Видруковано ТОВ «Прінстор Груп»,  
вул. Данила Щербаківського, 4,  
м. Київ, 03190