

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (107) ЛИПЕНЬ – СЕРПЕНЬ – ВЕРЕСЕНЬ 2022
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 6 від 25.07.2022 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»)
Свідоцтво 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
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
e-mail: 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 (107) APRIL – MAY – JUNE 2022
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

<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

<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:

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

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

Члени редакційної колегії:

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

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

Terézia Harčariková, PhD (Education), The Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University Bratislava (Slovakia)

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

Світлана Кульбіда

Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України _____ 7

Світлана Литовченко

Методи дослідження проблем освіти осіб з порушеннями слуху (з досвіду підготовки докторів філософії зі спеціальної освіти) _____ 19

Вадим Кобильченко, Олег Легкий, Катерина Довгопола,

Світлана Кондратенко, Оксана Васильєва

Українська тифлологія: тридцять років незалежності _____ 32

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Олена Чеботарьова

Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам _____ 40

Ільяна Валентина

Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення _____ 53

Ксенія Бужинецька

Особливості мотиваційної готовності в дітей у психологічній літературі _____ 63

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Юлія Рібцун

До питання створення універсальних освітніх програм для дітей з особливими мовленнєвими потребами (закінчення) _____ 74

Юлія Шевченко

Формування соціальної компетентності як загальний показник розвитку особистості _____ 84

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ _____ 94

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

Svitlana Kulbida

Sign bilingual approach in the practice of special institutions in Ukraine ____ 7

Svitlana Lytovchenko

Methods of researching the problems of education of persons with hearing disabilities (from the experience of training the Phd in special education) ____ 19

Vadym Kobylchenko, Oleh Lehky, Kateryna Dovichopola, Svitlana Kondratenko, Oksana Vasylieva

Ukrainian typhology: thirty years of independence _____ 32

DIAGNOSIS AND CORRECTION

Olena Chebotaryova

Education and support of children with intellectual disabilities in conditions of war: advice for teachers _____ 40

Valentyna Iliana

Modern views on the process of reading in the structure of written speech _ 53

Kseniia Buzhynetska

Features of motivation readiness of children in psychological literature ____ 63

PROSPECTION AND EXPERIMENTS

Yulia Ribtsun

To the issue of the creation of the universal educational programs for children with special speech needs _____ 74

Julia Shevchenko

The formation of social competence as a general indicator of personality development _____ 84

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS _____ 94



ЖЕСТОВИЙ ДВОМОВНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЦІ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Світлана КУЛЬБІДА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; svk5554@gmail.com; Web of Science ResearcherID P-9547-2016; <https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Упродовж останніх п'ятнадцяти років міжнародні дослідження щодо позицій жестової двомовності в освіті глухих зростають. Українські дослідники відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук, Канадсько-Український Альянс залучені в спільний дослідницький процес. Аналітичну розвідку присвячено сучасному стану впровадження жестової двомовності в спеціальній освіті глухих осіб. Відбувається рух від застосування одномовного (усно-словесного) підходу до визнання і застосування позицій жестової двомовності в освіті глухих.

Мета – визначення підходів навчання в діяльності спеціальних, ікклюзивних закладів для глухих учнів, представлення позицій жестової двомовності керівників, учителів жестової мови спеціальних закладів України для збільшення діалогу на означену тему. *Методи* – використано пошукову методологію дослідження (Робсон, 2002), як спосіб знайти «що відбувається», «шукати нове розуміння». Основні джерела даних включали: шістдесят анкет для тридцяти директорів, тридцяти вчителів жестової мови, тридцяти спеціальних закладів для глухих і зі зниженим слухом дітей, поглиблені інтерв'ю з учасниками анкетування. Дискурсивний аналіз застосовано до емпіричного матеріалу, щоб зрозуміти нову практику жестового двомовного підходу вчителів жестової мови за останні десятиліття.

У *результатах* проаналізовані шляхи підвищення ефективності білінгвального підходу в спеціальних закладах: вивчення предмета «Українська жестова мова» (УЖМ), професійне зростання вчителя жестової мови в рівнях кваліфікаційних категорій, організація курсів підвищення кваліфікації, підвищення якості викладання предмета, удосконалення програмного забезпечення, забезпечення навчально-методичною літературою, пропозиції щодо покращення якості вивчення та викладання предмета «УЖМ», наявність кабінету УЖМ, наявність педагогів з числа осіб з порушеннями слуху. *Висновки* вміщують позиції жестової двомовності, які формують передумови в зміні поглядів, в організації і діяльності спеціальних закладів для осіб з порушеннями слуху в Україні в контексті оновленого розуміння ролі, місця і значення української жестової мови поряд зі словесною – українською мовою. Поступова перебудова організаційних основ професійної діяльності вчителя жестової мови, детермінованих новим формуванням розуміння білінгвальності, розроблення методик предмета, рівнів професійної компетентності, відкриття кабінету УЖМ тощо. І хоч це перші кроки, вони стають відкритішими і поширеними для більшості сурдопедагогічної спільноти як чуючих, так і глухих педагогічних фахівців.

Ключові слова: українська жестова мова, учителі жестової мови, спеціальна освіта, навчальний підхід.



Svitlana Kulbida, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Sign bilingual approach in the practice of special institutions in Ukraine

Over the past fifteen years, international research on the position of sign bilingualism in deaf education has been growing. Ukrainian researchers of the Sign Language Training Department of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences, Canada-Ukraine Alliance, Association of Deaf Teachers, UCOD are involved in a joint research process. The Ukrainian context of analytical intelligence is devoted to the current state of implementation of sign bilingualism in special education of deaf people. There is a movement from the use of a monolingual (oral-spoken approach) to the recognition and application of sign bilingualism positions in the education of the deaf.

The aim is to determine learning approaches in the activities of special, inclusive institutions for deaf students, to present the positions of sign bilingualism of managers, sign language teachers of Ukrainian special institutions in order to increase the dialogue on the topic. Methods – the search methodology of the study was used. Robson (2002) defined exploratory design as a way of finding “what’s going on”, seeking new understanding. The main sources of data included: sixty questionnaires for thirty head teachers, thirty teachers of sign language from thirty special institutions for deaf and hard of hearing children, in-depth interviews with questionnaire participants. Discursive analysis is applied to the empirical material to help the understanding of the new practice of sign language bilingual approach by sign language teachers in recent decades.

The results. Analyzed ways to improve the effectiveness of the bilingual approach in special institutions (study of the subject “Ukrainian Sign Language”, professional growth of the sign language teacher at the levels of qualification categories, organization of advanced training courses, improvement of the quality of teaching the subject, improvement of software, provision of educational and methodological literature, proposals for improvement of the quality of study and teaching of the subject “USL”, the presence of an USL office, the presence of teachers from among people with hearing impairments).

Conclusions. Positions of sign bilingualism form the prerequisites for changing views, in the organization and operation of special institutions for people with hearing impairments in Ukraine in the context of a renewed understanding of the role, place and meaning of Ukrainian Sign Language alongside the spoken Ukrainian language. Gradual restructuring of the organizational foundations of the professional activity of the sign language teacher, determined by the new formation of the understanding of bilingualism, the development of subject methods, levels of professional competence, the opening of the USL office, etc. And although these are the first steps, they are becoming more open and widespread to the majority of the deaf-pedagogical community, both hearing and deaf pedagogical specialists.

Keywords: sign bilingualism, deaf people, Ukrainian Sign Language, sign language teachers, special education, educational approach.

Актуальність дослідження. Ще 13 років тому на вітчизняній науковій ниві не піднімалося питання про офіційний статус жестової мови (ЖМ) загалом, а національної жестової мови в Україні зокрема. Відкритість кордону, інформаційний потік інтернет-мережі відкрив нові можливості для погляду на звичайні речі під іншим кутом зору. Нікому не спадало на думку засумніватися в постулатах-стовпах сурдопедагогіки з її узаконеними традиціями, досвідом, здобутками: одномовних – єдиноправильних засад розвитку глухої дитини на прикладі моделі чуючої дитини. Не зверталася увага на вивчення і використання ЖМ як засобу навчання, інструменту інформації, джерела розвитку. А ця мова жила



своїм тихим життям поруч з мовою чуючих як більшості, яка має престиж і соціально-економічні конотації, часто асоціювалася з низьким соціально-економічним статусом її користувачів, недостатнім рівнем освіченості носіїв мови, через різні причини зазнавала утисків і розглядалася лише як засіб спілкування в осередках глухих і в спеціальних закладах для глухих дітей.

Ми не знали про існування зовсім іншого боку медалі – повагу прав користувачів ЖМ, як лінгвальної меншини, задоволення яких несе за собою низку змін щодо розуміння, прийняття, визнання статусу мови не лише на рівні обговорення чуючих і глухих за «круглим столом» чи під час міжнародного заходу, які вперше взялися організовувати і проводити Українсько-Канадський Альянс (О. Савченко, Н. Іванюшева, О. Дмитрієва, Л. Малинович та ін.), Канадсько-Український Альянс для глухих і слабкочуючих осіб (І. Кобель, Л. Макворі, Д. Рассел, М. Родда, О. Савченко, Р. Петришин та ін.), науковці (С. Кульбіда, О. Тищенко), сурдопедагоги (Н. Адамюк, О. Біланова, О. Бурлака, Г. Воробель, Є. Грищенко, Н. Зборовська, В. Стьопкін, Ю. Крамар, Р. Курзіна, Л. Лопатко, В. Муць, О. Трикін та ін.), представники УТОГ (Н. Іванюшева, В. Гончаренко, І. Чепчина, Н. Каменська, Є. Зуєва, В. Скурчинський та ін.), а й на рівні вирішення цілком конкретних наукових (теоретичних і практичних) завдань [1 – 5].

Метою систематичних і цілеспрямованих заходів стало розширення інформації щодо: 1) розуміння важливої інформативної, комунікативної, пізнавальної ролі ЖМ у громадах глухих осіб, ядра їхньої культури; 2) вивчення, узагальнення і поширення кращого сурдопедагогічного досвіду далекого, ближнього зарубіжжя та українських традицій, інновацій; 3) розроблення концептуальних засад соціокультурної концепції глухоти, української жестової мови (УЖМ), білінгвального навчання в Україні з урахуванням переваг і недоліків прогресивних країн світу; 4) обґрунтування ключових дефініцій «жестова мова», «українська жестова мова», «двомовність», «користувач мови», «перекладач жестової мови» тощо; 5) розроблення окремих положень законодавчої і нормативно-правової бази з питань визнання статусу УЖМ як повноцінної мовної системи, засобу навчання, першої, другої мови; 6) розроблення і популяризація творчих доробків сурдопедагогічного досвіду щодо забезпечення процесу формування жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК) учнів з порушеннями слуху в умовах білінгвального підходу на уроках «УЖМ» і предметних уроках.

За ці роки відбулися зміни в концептуальних питаннях запровадження інклюзивності, розширення освітніх послуг щодо реалізації інформаційних потреб, прав і можливостей осіб з порушеннями слуху, статусу глухих у групах, ведення предмета «Українська жестова мова», вивчення УЖМ як другої мови.

Від цих змін є внески, які варто розглянути, щодо розуміння, визнання, поширення жестового двомовного підходу, який упроваджується в освіті глухих, розуміння мови і мовлення; ролі сучасних спеціальних закладів у підтримці навчальних підходів з використанням УЖМ, значущості чуючих і нечуючих фахівців у розробці сучасного жестового двомовного підходу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У центрі уваги цього дослідження – сучасна освіта глухих осіб, яка базується на діалозі, думці та дискусії.



сії за допомогою жестової мови (I. Kobel, D. Russell, 2015; Mercer, Hennessy, & Warwick, 2019) [1, 2], хоча в шкільній практиці глухих осіб за Т. Pieczkowski, 2021 різних світових контекстів співіснують три теоретико-методологічних підходи: оралізм, тотальна комунікація, двомовність [3]. За словами Лопеса, 2011, перший з підходів займав увагу фахівців різних галузей знання, підкріплених медичними, педагогічними, соціальними дискурсами. Більшість з яких породили класифікації, методи, принципи, технології, які впливають на освітню практику і представляють глухих, як суб'єктів, що лікуються (Лопес, 2011, 9) [4]. Але сучасна освіта вимагає перегляду, критичного аналізу навчальних підходів, комунікаційних технологій, методів, прийомів, які забезпечують і покращують навчальний досвід. Природа предмета «Жестова мова», освітні цілі, рівні учнів, характеристики і переваги мають враховуватися не з позиції дефіциту, недоліку, а ресурсу, збагачення, накопичення, покращення освітнього досвіду (Frey, Fisher & Smith, 2019; Hiver, Al-Hoorie & Mercer, 2020) [5, 6].

В історичному доробку досліджувалися питання використання та спілкування за допомогою жестової мови з різних боків, зокрема історична перспектива освітнього використання ЖМ у спілкуванні і навчанні (Р. Краєвський, 1964; Stokoe, 1976; ефективна комунікація в класі (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017), ефекти спілкування в методах (Hsing & Lowenbraun, 1997; Wise, 2006 та ін.). Тому вчителі повинні виконувати кілька відповідних ролей у класі, які сприяють ефективному навчанню, – методи досягнення бажаного навчання учнів, особливо сучасні методи, такі як орієнтація на комунікативний процес. Для цього потрібна ефективна навчальна комунікація (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017) [7]. Утім, існує прогалина в сукупності знань щодо володіння вчителями ЖМ, що є одним із основних результатів програми навчання. Наприклад, у Саудівській Аравії Алофі, Кларк і Марчут (2019) повідомили про відсутність жестомовних фахівців [8]. Алофі та ін., 2019 зазначають, що вчителі для глухих не можуть пояснити деякий зміст навчальної програми через обмеження в знаннях або відтворення правильних знаків, тому комунікаційні проблеми лежать в основі отримання неякісної освіти (Алофі та ін., 2019) . Порівняно з іншими міжнародними програмами, J. Beal (2020) також повідомив про понад 70% учителів, які закінчили лише два курси підвищення кваліфікації з жестової мови [9].

Досліджень на цю тему мало, існують величезні відмінності в міжнародному масштабі щодо вимог до навичок ЖМ у програмах навчання глухих і чуючих учителів глухих учнів. J. S. Beal-Alvarez & N. A. Scheetz (2015) повідомили, що вони не змогли знайти жодних «досліджень, які стосувалися володіння жестовою мовою вчителів», і для яких не було доступних даних на рівні найбільш вивченої американської жестової мови (АЖМ) вчителів глухих учнів [10, 319]. J. Beal (2020) заявив, що незрозуміло як учні розвивають свої навички ASL у рамках програм підготовки до університету [9]. Отже, там є суттєва прогалина в літературі з цієї теми, у ній не знайдено жодної наукової статті обговорення володіння жестовою мовою серед викладачів глухих учнів, це може бути значною проблемою на глобальному рівні щодо здійснення жестової двомовної освіти (V. Krausneker, C. Becker, M. Audeoud & D. Tarcsiov, 2020; Сперб, Тома, 2012 та ін.) Жесто-



ва двомовна освіта розуміється (за Сперб, Тома, 2012) як встановлення гарантій навчальними закладами у вивченні предмета «національна жестова мова» в якості першої мови і предмета «словесна мова» в якості другої мови з урахуванням культурних, мовних, соціальних відмінностей глухих суб'єктів [11].

У цьому дослідженні ми не критикуємо одномовні підходи, а скоріше спонукаємо стимулювати роздуми про жестовий двомовний підхід і навчання глухих з урахуванням позицій української освітньої реальності і можливостей потенціалу спеціальних закладів і вагомого ресурсу – учителів жестової мови.

Метою статті є визначення сучасних підходів навчання в діяльності спеціальних, інклюзивних закладів для глухих і зі зниженим слухом учнів, представлення позиції жестової двомовності керівників, учителів жестової мови спеціальних закладів України для збільшення діалогу із зазначеної теми.

Методи дослідження. Виходячи з мети дослідження, використано пошукову методологію дослідження (Робсон, 2002) щодо визначення пошукового дизайну, як способу знайти «що відбувається», «шукати нове розуміння й осмислення». Основні джерела даних включали: 60 анкет для 30 директорів, 30 вчителів жестової мови з 30 спеціальних закладів для глухих і зі зниженим слухом дітей, поглиблені інтерв'ю з учасниками анкетування. Дискурсивний аналіз застосовано до емпіричного матеріалу, щоб зрозуміти нову практику жестового двомовного підходу вчителів жестової мови за останні десятиліття в спеціальних закладах для глухих і зі зниженим слухом осіб в Україні. Дані збиралися шляхом аналізу анкет, огляду документів. Учасниками дослідження були ті, хто відповідав цілям дослідження. Цей тип вибірки зазвичай використовується в кількісних дослідженнях з подібними цілями. Учасниками були педагоги з різних навчальних закладів центрального, західного, південного, східного регіонів, тому висновки можуть слугувати вихідними даними для подальших досліджень; учасники спеціалізувалися як учителі жестової мови, оскільки вони були в центрі уваги цього дослідження. Учасники були повідомлені, що їхня інформація буде повністю анонімною, тому ідентифікувати їхні дані буде неможливо.

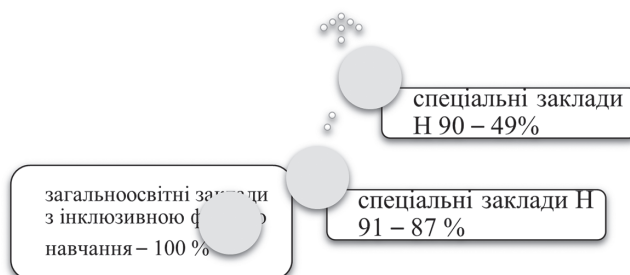
Результати дослідження. Українські сурдопедагоги намагаються вдосконалити мовні проблеми, спільні для дітей з порушеннями слуху (ПС) за допомогою розробки й аргументування різноманітних підходів і розуміння критеріїв феномену глухоти. Відсутність або часткова втрата слуху впливають на перебіг навчання дитини з ПС, особливо в питаннях розуміння батьками напрямку розвитку, пов'язаного із мовою (мовами) та ідентифікації дитини з чуваючою чи глухою спільнотою. Хоча багато сурдопедагогічних концепцій (біолого-медичної і соціокультурної), теоретичних положень відомих теорій давно відомі і застосовуються впродовж багатьох десятиків років, сучасні експерти сходяться на одному – методика будь-якого підходу має дотримуватися індивідуальних можливостей дитини, її потреб і здібностей, урахування критичного періоду розвитку [12]. Нині *найбільш поширеними навчальними підходами* є: 1) усно-слуховий; 2) тотальна комунікація (ТК); 3) жестовий двомовний (білінгвальний).

Перший підхід – одномовний словесний, категорично забороняє використання ЖМ, яка буде заважати і відволікати, а лише вчить словесну мову на основі



застосування залишків слуху і розвитку артикуляційності мовленнєвого апарату, зчитування з губ, використання системи М. Савченко, 1998, 1996, 2001; К. Луцько, 2016, 2019; О. Мартинчук, К. Луцько, 2016; Б. Мороз, В. Овсяник, К. Луцько, 2008, О. Таранченко, 2011, 2016, 2019 та ін. [13 – 15]. Важливий чинник першого підходу – використання усного мовлення як засобу спілкування у функціях надання, передавання, з'ясування, обміну інформацією, у тому числі і в навчальній діяльності. Як правило, це діти глухих дітей чуючих батьків (ГДЧБ) (78 %) і зі зниженим слухом дітей чуючих батьків (ЗДЧБ) (100%). Для таких дітей розвиток словесної мови у формі усного мовлення відбувається систематично, послідовно, якомога раніше з урахуванням сензитивності, критичного віку під керівництвом відповідного фахівця-сурдопедагога. Мета навчання словесної мови передбачає розвиток артикуляційних навичок, звукопроведення, звукосприймання, активного і пасивного словника, мовленнєвої, мовної компетенцій, формування навичок читання та грамотного письма на рівні з чуючими однолітками.

Навчальний підхід є досить поширеним, пропагується медичними діагностичними центрами з урахуванням застосування сучасних можливостей слухопротезування слуховими апаратами (СА), а також кохлеарними імплантатами (КІ). У системі освіти застосовується у всіх дошкільних закладах компенсуючого типу та спеціальних закладах (Н 90 і Н 91).



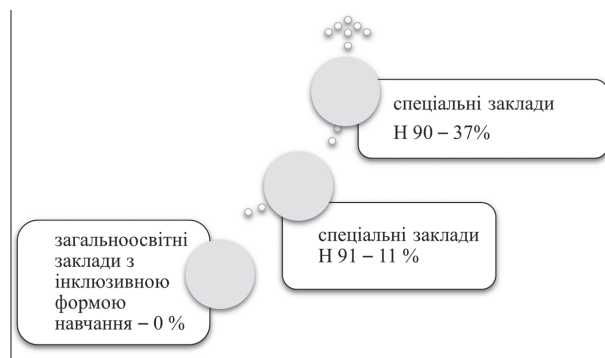
Зокрема, вивчення сурдопедагогічного досвіду навчання осіб з ПС засвідчує стійкі традиції такого підходу (рис. 1), який акцентує головну увагу на корекційно-розвитковій спрямованості навчального процесу засобами словесної мови в спеціальних закладах Н 91 (89 %) і закладах Н 90 (49 %). Це підтверджується досвідом діяльності низки закладів: Новоушицькій СШ Хмельницької області, Терехівському НРЦ Тернопільської області та інших регіонів України.

Другий навчальний підхід – тотальної комунікації (ТК) – поєднує застосування слухових і візуальних комунікацій для навчання: використання комбінації систем жестів, у тому числі УЖМ, КЖМ, окремих жестів і словесної мови в усній, писемній, дактильній формах, що використовуються одночасно. Є чинники, які спонукали окремі спеціальні заклади для осіб з ПС в Україні доповнити одномовний режим навчання ознаками використання елементів УЖМ. Такий процес у США, Канаді, країнах Європейського союзу відбувався на 50 років раніше (Klima & Bellugi, 1979; W. Stokoe, Casterline & Cronebeg, 1965 та ін.). Головною причиною введення ТК стало систематичне виявлення неспішності



і низьких академічних досягнень дітей з ПС, яких навчали виключно за допомогою словесної мови (Лоу, 1988; Н. Засенко, 2001; Г. Швець, 2001; Є. Грищенко, 2004; Каменська, 2006; В. Муць, 2019 та ін.).

Метою ТК, на думку дослідника Mooges (1982), є розроблення системи зв'язку між національною ЖМ і словесною з тим, щоб зберегти структуру останньої і підкріпити візуально доступним аспектом. Закодована в жестах словесна мова стала предметом розроблення методик навчання (Lou, 1988; Schick & Moeller, 1992; Wilbur, 1987 та ін.) і використовувалася в навчальному процесі глухих учнів з 1974 по 1983 роки. Результати засвідчили, що досягнення в середньому з читання і математики в молодшому шкільному віці зросли, поліпшилася установка з англійської граматики для більшості глухих дітей; збільшилася доступність послуг для сімей з немовлятами з ПС. Більшою мірою звертається увага на «режим зв'язку» як фактор, що прогнозує комунікативний розвиток глухих дітей словесного навчання та успішності.



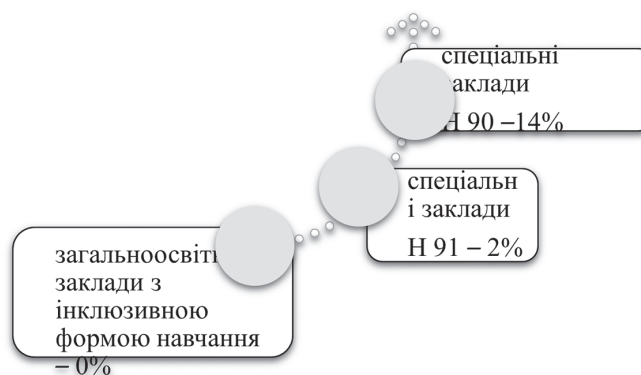
Вивчення сурдопедагогічного досвіду навчання осіб з ПС засвідчує звернення уваги на зміну усталеного підходу (рис. 2) з питань застосування ТК більшою мірою в спеціальних закладах (Н 90) – до 40%, меншою – у спеціальних закладах (Н 91) – 11%, відсутність ТК в інклюзивній формі навчання. В українських реаліях застосовується ТК як доповнення до словесної мови жестового та (або) дактильного мовлення, візуальної інформації (розклади руху, ознаки об'єктів, «стіни, що говорять», зображення на дверях, скриньки-скарбнички), візуального вибору (фотографії, символи, указівка для очей, килимки-указівники тощо); візуальні доповнення (Makaton, підписи на тілі); мультисенсорна інформація (запахи, текстури, пісні, руханки для інтенсивної взаємодії); презентації (мова тіла, вираз обличчя, тон голосу, позиціонування, ставлення тощо). При цьому ТК спрямовується на розширення можливостей усіх режимних моментів закладу щодо відносин «дитина-дитина», «дитина-батьки», «дитина-вихователь», «дитина-учитель» у налагодженні спілкування. Завдяки цьому вплив спілкування на ефективність, участь означає створення, поведінку, стримування, прихильність і налаштування позитивних стосунків. Нині розглядається питання щодо розгляду в ролі першої мови – жестової, зокрема для глухих учнів (Н. Іванюшева, С. Кульбіда, 2013; Н. Зборовська, 2016), а доповненням стануть форми словесної [16, 17].



Третій навчальний підхід – жестовий двомовний, білінгвальний – декларує застосування двох мов (УЖМ і УМ – писемна, КЖМ). Філософія білінгвального підходу була предметом вивчення багатьох авторів: J. Jacobson, 1995; M. Torres, 1995; Knoors et al., 2014; Marschark et al., 2014; Noel O’Connell, Trinity, 2021; Pabsch, 2017; Swanwick, 2010; Knoors et. in., 2014; В. Базоев, 1999; Г. Зайцева, 2000; І. Кобель, 2015; Л. Макворі, Д. Рассел 2015 та ін. Зокрема в розвинених країнах світу спостерігається тенденція щодо використання і поширення цього підходу, де білінгвальний підхід спрямовується на створення оптимального освітнього середовища з метою задоволення актуальних потреб нечуючих громадян держав, точно так як і чуючих, у доступних, зручних, ефективних методах, технологіях, прийомах, стратегіях навчання, який враховує їхні сенсорні, вікові, соціокультурні, комунікативні потреби, активність, можливості та соціальне середовище.

Білінгвальний підхід реалізується у формі білінгвального навчання загальноосвітніх і спеціальних закладів освіти і на законодавчому рівні виступає підґрунтям для дотримання і реалізації освітніх прав нечуючих здобувачів освітніх послуг у забезпеченні двомовності (національна жестова і державна мова), підвищення якості їхнього навчання, формування позитивної самоідентифікації глухих дітей як представників глухої громади. Забезпечення варіативної освітньої підготовки дітей осіб з ПС, починаючи з дошкілля, передбачає врахування побажань батьків, спрямована на особистісний розвиток дитини з ПС, опанування предметними компетенціями, уміннями, що забезпечують інтеграцію в сучасний соціум, розширюють можливості для самореалізації, підвищують конкурентоспроможність з урахуванням соціально-економічних, інформаційних вимог, що висуває глобалізоване суспільство до кожного громадянина [2, 18, 19].

Білінгвальний підхід спрямований на гарантування глухим особам доступу до УЖМ, як першій мові, і УМ, як другій мові, з урахуванням умов мовних і культурних відмінностей суб’єктів навчання застосовується як інтегрований, інклюзивний компонент загальноосвітньої підготовки осіб з ПС, так і обов’язковий компонент спеціальних закладів освіти. У першому випадку може мати різноманітні варіанти впровадження шляхом введення штатної одиниці – перекладача ЖМ як асистента вчителя (O. Crasborn, T. Bloem, 2009; R. Dean, R. Pollard, 2005; D. Hermans, R. Van Dijk, I. Christoffels, 2007; T. Janzen, D. Korpinski, 2005; J. Napier, R. Barker, 2004; A. Stratiy, 2005 та ін.). У другому випадку (спеціальні заклади освіти) білінгвальний підхід обґрунтовує позиції закладу в створенні двомовного освітнього навчального середовища, у якому національна жестова та словесна мови використовуються як рівноцінні мови, засоби розвитку, навчання, виховання учнів з ПС, з обов’язковим залученням дорослих фахівців з числа нечуючих, як моделей для наслідування і самоідентифікації. Про це свідчить низка досліджень сучасних учених і сурдопедагогів (Н. Адамюк, 2012; О. Біланова, 2020; О. Бурлака, 2018; Г. Воробель, 2013; Є. Грищенко, 2004; Т. Єжова, 2019; Т. Заяць, 2019 – 2020; Н. Зборовська, 2016; Н. Іванюшева, 2013 – 2018; Н. Каменська, 2008; М. Кацан, 2018; І. Клименко, 2020; Коломоєць, 2020; С. Кульбіда, 2006 – 2020; Л. Лещенко, 2016; Л. Луценко, 2011; П. Родь, 2020; Н. Стецула, 2019; І. Чепчина, 2006 – 2018; К. Ткаченко, 2016; О. Щуцька, 2019 та ін.).



На відміну від традицій одномовного словесного навчання, тотальної комунікації, що акцентують свою увагу значною мірою на корекційній спрямованості навчально-виховного процесу, основоположним для білінгвального підходу є: визнання феномену глухоти як відмінності, а не вади, розвиток, формування предметних і життєвих компетенцій учнів з ПС, як двомовних осіб, про що свідчить *рис. 6*. Перевага у використанні форм УЖМ і форм СМ залежить від достатньо сформованих рівнів опанування ними сурдопедагогами і вмотивованого використання під час навчального процесу (мова, засіб навчання, засіб спілкування) навчальних закладів Н 90 – 14% і Н 91 – 2%. Використання різних мовленнєвих форм обох мов у процесі навчання обґрунтовується індивідуальними, середовищними, комунікативними потребами, особливостями й активністю учня (учнів) з ПС, а також розумінням і використанням сурдопедагогічними фахівцями.

Важливо, щоб під час розвитку, навчання, виховання засвоєння двох мов, як знакових комунікативних систем, відбувалося не декларативно, а практично з паралельним опануванням особливостей культур чуючої і нечуючої спільнот.

Зміст білінгвального підходу поділяється на предметний і мовний компоненти. Предметний компонент змісту двомовного навчання осіб з ПС відповідає змісту опанування навчальних предметів, які передбачено державними стандартами нормативно-правових актів МОН України. Мовний компонент змісту білінгвального підходу реалізується при вивченні УЖМ як мови опанування інших дисциплін шляхом використання УЖМ і СМ як засобів навчання, як засобів спілкування в навчально-виховному процесі з метою налагодження якісної комунікації, задоволення інформаційних потреб, опанування нормами і правилами поведінки учнів з ПС. Хочемо звернути увагу, що специфіку в розумінні понять «перша мова», «рідна мова», «характеристики оволодіння першою мовою», «характеристики оволодіння другою мовою», компетенція, пізнавальна організація, вік придбання, критичний вік, мовна депривація тощо для різних категорій осіб з ПС з урахуванням віку, особливостей комунікативного середовища, побажань батьків ми розкрили в монографічних дослідженнях [19, 20].

Успішність дитини з ПС, особливо глухої, в інформаційному, пізнавальному розвитку залежить і від доступності, і зрозумілості комунікації в середови-



щі: родини, дошкільного закладу компенсуючого типу із застосуванням раннього втручання і дошкільних програм, денного освітнього закладу, окремих класів в інклюзивній школі, громад глухих тощо.

Обґрунтоване, доцільне, вивірене обрання одномовного середовища, тотальної комунікації, двомовного середовища певного навчального закладу батьками, яке сьогодні гарантоване законодавством України, з його підходами і методами навчання може означати не стільки різницю і відмінності в розумінні глухоти, а місток між успішністю і неуспішністю, освіченістю і невдачами, розвитком можливостей, здібностей, урахування та уникнення труднощів в отриманні освітніх послуг і компетентісного досвіду учнів з ПС, починаючи з народження, упродовж раннього віку.

Постійно, з часу впровадження УЖМ, як експериментального предмета в початкових класах (2004 – 2005), офіційного предмета в початкових, середніх і старших класах (2009 – 2010) у спеціальних закладах (Н 90 і Н 91), і до сьогодні національна ЖМ, професійна діяльність учителя ЖМ* знаходиться під прицілом пильної уваги науковців, фахівців МОН України, Інституту модернізації і змісту освіти. Анкетування вчителів жестової мови, керівників закладів (2019 – 2021 н.р.) проведено з метою вивчення кадрового забезпечення, особливостей упровадження і викладання ЖМ, вивчення специфіки професійної діяльності вчителя ЖМ у спеціальних закладах [21].

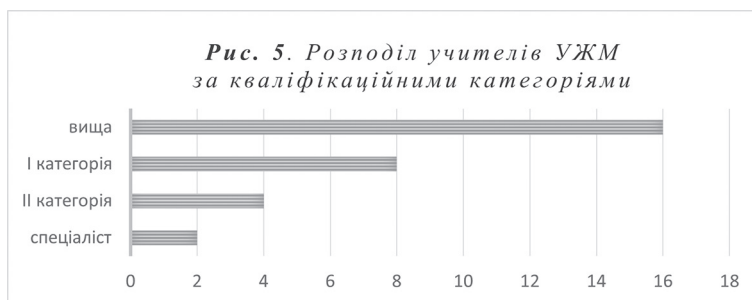
Професійна діяльність учителя жестової мови в умовах спеціального закладу, на думку А. Садової (2018), це надзвичайно складна психолого-педагогічна система зі специфічним змістом, ієрархією структурних компонентів, причинно-наслідковими зв'язками, способами розв'язання глобальних і локальних суперечностей [21]. При визначенні кількісних показників учителів ЖМ щодо років викладання предмета «УЖМ» маємо дані з наступним розподілом (рис. 4). По 6 учителів УЖМ мають стаж 6 років і лише 1 рік, по 4 вчителі УЖМ мають 5-річний і семирічний стаж. По троє вчителів мають 10 років і 4 роки стажу. По двоє вчителів мають стаж 2 і 3 роки.



Кваліфікаційні категорії (рис. 5) від найнижчої «Спеціаліст» мають 2 вчителі ЖМ, II категорії – 4 особи. I категорію і вищу категорію здобули відповідно 8 і 16 учителів ЖМ.

Підвищували свою кваліфікацію з вивчення УЖМ та методики викладання предмета УЖМ лише 83,4 % учителів жестової мови на базі:

* 20 з них викладають предмет за сумісництвом. Лише 10 учителів УЖМ є нечуючими із загального числа вчителів УЖМ, 5 нечуючих учителів з 10 викладають предмет УЖМ за сумісництвом.



- Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – 33,3 % (10 осіб);
 - обласного ІППО із залученням науковців лабораторії жестової мови та носіїв жестової мови – 43,4 % (13 осіб);
 - навчально-відновлювального центру УТОГ – 6,7 % (2 осіб).
- Не пройшли курсової підготовки 16,6 % (5 осіб).

При вивченні питання щодо шляхів опанування УЖМ учителями жестової мови, то результати такі (перевищує в сумі 100%, оскільки вчителі могли обрати різні форми і представляти як досвід): найпоширеніший шлях – у шкільному колективі – опанували УЖМ 53,3% (16) учителів ЖМ, що є відносно стійкою традицією в досвіді професійної діяльності сурдопедагогів спеціальних закладів для учнів з ПС. Курси підвищення кваліфікації з основ ЖМ першого рівня, організованих у 2008 – 2013 роках, відвідали 46,6 % (14 осіб) респондентів. 30% (9 осіб) з них вважають себе носіями мови, хоча і підвищували свій рівень професійної жестомовної комунікативної компетентності на курсах підвищення кваліфікації за розробленими рівневими програмами (С. Кульбіда, Чепчина, Н. Адамюк, Н. Іванюшева, 2008). Названі програми для опанування професійної компетентності зміщують акцент зі знання УЖМ як набору окремих елементів на поняття про мову як інтегровану систему вмінь і знань. Таке бачення відображає зміну в сурдопедагогічній філософії, де навчання і вивчення ЖМ виступає як набуття знань та інтегрованих мовленнєвих умінь у їхній взаємодії, як цього вимагають життєві ситуації.

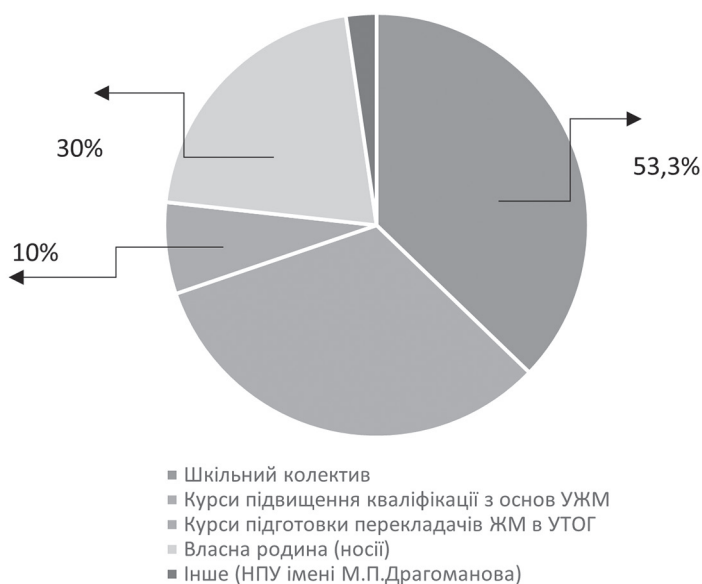
Спрямованість на розвиток інтегрованих мовленнєвих умінь розраховано на узгодженість мети і змісту фахової діяльності слухачів курсів. Навчання мовленнєвих умінь має сенс лише тоді, коли ці вміння розглядаються в природному професійному контексті. Зростаюча зацікавленість на опанування практичних умінь ілюструється зростаючою тенденцією до використання ЖМ в умовах білінгвального навчання при викладанні навчальних дисциплін. Адже реалії розуміння понять нечуючими, які розвиваються в умовах слухової депривації і мова яких вивчається, часом значно відрізняються від нашого розуміння сурдопедагогічними фахівцями, які здобували фах без урахування цього чинника. Більшість широко вживаних лексичних одиниць пов'язані саме з соціальною, повсякденною (менше з науковою чи вузькоспеціальною) сферою спілкування, їх активізація в професійному мовленні сурдопедагога забезпечує усвідомлення спільності і



розбіжностей у стилях життя, системах цінностей, нормах комунікативної поведінки, етикеті нечуючих, мова яких вивчається. Розуміння таких розбіжностей сприяє реалізації функцій білінгвального навчання ЖМ через виховання толерантного ставлення до чужої ЖМ і культури, їх світосприйняття та звичок, сприяє прищепленню навичок вирішення спірних питань ненасильницьким шляхом і формуванню готовності до життя в полікультурному просторі.

Додамо, що в період 2008 – 2013 рр. набула поширення практика організації подібних курсів у закладах для всіх працівників (рис. 6). 30% (9) опитаних оволоділи УЖМ в умовах власної родини, де є носії мови, і де ЖМ використовується як повноцінний засіб спілкування. На двотижневих курсах первинної підготовки перекладачів у НВЦ УТОГ опанували УЖМ 10 % (3) респондентів, утім загалом з 11 спеціальних закладів середньої освіти (Н 90 і Н 91) такі курси закінчили 17 педагогів (за статистичними даними УТОГ, 2018).

Рис. 6. Шляхи опанування УЖМ учителями ЖМ



Методичну допомогу вчителі отримують різними шляхами (рис. 7). Найвищий показник (50%) стосується науковців відділу жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, 39% мають інтернет-джерела, у тому числі праці науковців, розміщені в електронній бібліотеці НАПН України, сайті ЦП УТОГ, ОНП, «Наше життя»; досить поширена практика консультування з колегами з інших спеціальних закладів – 24%, 8% і 12% розділили між собою позиції «консультування колег закладу» і «консультування з адміністрацією закладу».

(Далі буде)



МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ (З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ)

Світлана Литовченко, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; svetalitovchenko@ukr.net; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>

На сучасному етапі актуальними є питання забезпечення якості вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) рівні, синхронізація національної системи освіти з європейськими стандартами та поширення кращого досвіду. Відповідно до *мети* в статті представлено досвід підготовки докторів філософії зі спеціальної освіти за базовим навчальним курсом «Методологія та проєктування наукового дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті», презентовано сучасні методи, які можуть застосовуватися на етапі емпіричного дослідження: експертне опитування; SWOT-аналіз щодо досягнень і перспектив розвитку системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами та підготовки педагогів; методологія «Побудови дерева проблем», що дає змогу проаналізувати і прояснити причинно-наслідкові зв'язки, авторський тренінг «Перспективи розвитку спеціального закладу освіти» з метою визначення пріоритетів розвитку освіти дітей з порушеннями слуху, обговорення питань розвитку закладів спеціальної освіти з педагогами-практиками.

Використано *методи* теоретичного аналізу літературних джерел і результатів сучасних досліджень, представлених в електронних наукових виданнях; аналізу нормативно-правових документів; узагальнення досвіду підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2016 – 2022).

Констатовано підвищення фахового рівня обізнаності аспірантів відповідно до сучасних підходів організації дослідження в галузі освіти дітей з особливими потребами, встановлено відзначення слухачами зниження напруженості в зв'язку з кращою поінформованістю, чіткішими уявленнями щодо необхідних кроків. Представлена програма відповідає критеріям, що включені до «Рекомендацій для експертів Національного агентства забезпечення якості вищої освіти стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти».

Ключові слова: спеціальна педагогіка, здобувач ступеня доктора філософії, методологія і проєктування наукового дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті, емпіричні методи дослідження.

Svitlana Lytovchenko, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Methods of researching the problems of education of persons with hearing disabilities (from the experience of training the Phd in special education)

At the current stage, the issues of ensuring the quality of higher education at the third (educational and scientific) level, synchronizing the national education system with European standards and spreading

© Литовченко С., 2022



the best experience are relevant. In accordance with the purpose, the article presents the experience of training doctors of philosophy in special education according to the basic training course «Methodology and design of scientific research in special and inclusive education», presents modern methods that can be used at the stage of empirical research: expert survey; SWOT analysis of the achievements and development prospects of the system of support for children with special educational needs and teacher training; the methodology of «Building a problem tree», which allows you to analyze and clarify cause-and-effect relationships, the author's training «Prospects of the development of a special educational institution» in order to determine the priorities of the development of the education of children with hearing impairments, discussing issues of the development of special education institutions with practicing teachers. The methods of theoretical analysis of literary sources and the results of modern research presented in electronic scientific publications are used; analysis of regulatory documents; summarizing the experience of training higher education applicants for the degree of Doctor of Philosophy at the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine (2016-2022). An increase in the professional level of awareness of graduate students in accordance with modern approaches to the organization of research in the field of education of children with special needs was noted, it was established that the students noted a decrease in tension due to better awareness, clearer ideas about the necessary steps. The presented program meets the criteria included in the «Recommendations for experts of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education regarding the accreditation of educational programs of the third level of higher education».

Keywords: special pedagogy, PhD candidate, methodology and research design in special and inclusive education, empirical research methods.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку України питання забезпечення якості вищої освіти є беззаперечним пріоритетом для академічної спільноти і державної освітньої політики.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (<https://ispukr.org.ua>) як провідна наукова установа, що визначає стратегічні напрями розвитку освіти дітей з особливими потребами (ОП), надає послуги з підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти та підготовки наукових кадрів через аспірантуру, докторантуру. Серед основних переваг для здобувачів: структурована система підготовки, можливість отримувати консультації провідних фахівців галузі, брати участь у науковій та експериментальній діяльності, науково-практичних заходах Інституту, фахові видання та наукова бібліотека, дві акредитовані освітньо-наукові програми і дві спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора філософії та доктора наук.

Під час війни, у безпрецедентно важкі для України і світу часи, науковці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України забезпечують повноцінну освітню і наукову підготовку аспірантів, надають методичну та консультативну підтримку педагогічним працівникам з організації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

У такому контексті особливої актуальності набуває презентація успішного досвіду реалізації навчальних курсів та освітніх програм, поширення позитивних практик, зокрема підвищення кваліфікації (професійного розвитку) викладачів.



Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Прийнятий у 2014 р. Закон України «Про вищу освіту» запровадив освітньо-науковий ступінь доктора філософії замість наукового ступеня кандидата наук. У 2016 р. Кабінет Міністрів України Постановою №261 від 23.03.2016 затвердив «Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії і доктора наук», яким регулюється зміст і форма нових структурованих програм підготовки в аспірантурі.

Відповідно до базових європейських принципів PhD (Зальцбург, 2005) докторські програми забезпечують поширення знань через проведення оригінальних наукових досліджень; докторські програми є важливою частиною університетської стратегії і політики; різноманіття європейських докторських програм – це потужний аспект, який має бути підкріплений їх високою якістю; докторанти (аспіранти) є молодими дослідниками, які роблять важливий внесок у розвиток науки; ключову роль відіграють наукові керівники та атестація роботи; оцінювання результатів базується на прозорій угоді про взаємну відповідальність між докторантом, науковим керівником та інституцією (<https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>).

У контексті проблеми на особливу увагу заслуговують Дублінські дескриптори (Dublin descriptors) – компетентності, що повинен освоїти здобувач за період навчання за програмою PhD:

1) *знання та розуміння* (knowledge and understanding): системне розуміння сфери навчання і досконале володіння дослідницькими вміннями і методами;

2) *застосування знань і розуміння* (applying knowledge and understanding): здатність спланувати, здійснити і застосувати дослідження з науковою цілісністю, через оригінальне дослідження зробити науковий внесок, який розширює межі існуючих знань шляхом розроблення предмета досліджень і заслуговує певної національної або міжнародної реферованої публікації;

3) *формування тверджень* (making judgements): здатність до критичного аналізу, оцінювання, синтезу нових і складних ідей;

4) *комунікативні навички* (communications skills): здатність спілкуватися з колегами, широким академічним співтовариством і суспільством загалом у сфері свого досвіду;

5) *навички навчання* (learning skills): здатність сприяти в академічному і професійному контекстах технологічному, соціальному та культурному прогресу.

Структуровані докторські програми в ЄС складаються із:

а) *обов'язкового вивчення міждисциплінарних курсів, пов'язаних з науковою діяльністю* (research skills), зокрема методологія досліджень (якісні, кількісні, експериментальні методи); фахових курсів – спеціально розроблених курсів докторантського рівня, курсів індивідуального вибору;

б) *навчання суміжних навичок і розвиток індивідуальних здібностей* (transferable skills): комунікаційні здібності (зокрема викладання, навички презентації), написання наукових текстів і підготовка публікацій, наукове письмо англійською мовою тощо;

в) *проведення якісного дослідження і підготовки дисертації до захисту*.

Отже, відповідно до міжнародних стандартів, сучасні програми мають забезпечувати методологічні компетентності аспірантів, а дисципліни блоку курсів зі



спеціальності включати специфіку та відповідати тематиці/напрямку індивідуальних досліджень.

Актуальність проблеми зумовлює **мету** статті – представити досвід підготовки докторів філософії зі спеціальної освіти за базовим навчальним курсом «Методологія і проєктування наукового дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті», презентувати сучасні методи, які можуть застосовуватися на етапі емпіричного дослідження.

Методи дослідження. Методи теоретичного аналізу літературних джерел і результатів сучасних досліджень, представлених в електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Google Scholar, Web of Science та ін.; аналізу нормативно-правових документів; узагальнення досвіду підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2016 – 2022).

Результативність опанування навчальної програми, її ефективність у контексті підготовки аспірантів до проведення досліджень у спеціальній та інклюзивній освіті оцінювалася за допомогою аналізу документів (навчальних планів, письмових самостійних і контрольних, творчих робіт), спостереження, опитування.

Результати дослідження. Охарактеризуємо розроблену нами навчальну програму з дисципліни «Методологія і проєктування наукового дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті» (відповідно до освітньо-наукової програми «Спеціальна педагогіка» третього рівня вищої освіти – «Доктор філософії» за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», освітньої кваліфікації «доктор філософії зі спеціальної освіти» Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України) (Литовченко, Шевченко, 2021).

Метою навчальної дисципліни є формування в здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії (аспірантів) компетентностей у галузі теоретико-методологічних засад освіти осіб із ОП, які можуть бути застосовані в дослідницькій і викладацькій діяльності:

- *інтегральна компетентність*: здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та/або професійної практики;

- *загальні компетентності (ЗК)*: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до проведення досліджень на відповідному рівні; здатність генерувати нові ідеї (креативність); навички міжособистісної взаємодії; здатність працювати в команді;

- *фахові компетентності спеціальності (ФК)*: здатність до розуміння і використання сучасних теорій, методологій і методів спеціальної педагогіки та інших наук стосовно завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі освіти осіб із ОП; здатність до аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду становлення і розвитку спеціальної та інклюзивної освіти; здатність до виявлення значущих проблем і факторів організації супроводу і підтримки осіб з ОП (відповідно до



рівня розвитку і функціонування, обмеження життєдіяльності); здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проєктувати та моделювати освітнє середовище; здатність до критичного оцінювання наслідків політики у сфері освіти осіб з ОП, визначення рекомендацій стосовно вдосконалення нормативно-правового забезпечення освітньої галузі; здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві;

– *додатково для освітньо-наукових програм*: здатність упроваджувати результати наукового пошуку в практичну діяльність.

Основними завданнями навчальної дисципліни є: а) ознайомлення із сучасними концепціями і теоріями функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання і соціалізації осіб з ОП; б) знання теоретико-методологічних проблем освіти осіб з ОП; в) розуміння соціальної моделі сприйняття інвалідності, за якої потреби не гальмують повноцінне функціонування в соціумі, а стимулюють розвиток доступного освітнього середовища; г) започаткування, планування, реалізація та коригування послідовного процесу ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності; д) критичний аналіз, оцінка та синтез нових і комплексних ідей.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії повинен

– *знати*: а) теорію і методологію освіти осіб з ОП; б) методологічні підходи до освіти осіб з ОП; в) теоретико-методологічні проблеми освіти осіб з ОП; г) методи дослідження проблем освіти осіб з ОП; д) як розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати рекомендації щодо забезпечення якості освітніх послуг та управлінських рішень;

– *уміти*: а) визначати методологічні основи і науковий апарат дослідження; б) орієнтуватися в сучасних теоретичних дослідженнях (національних, зарубіжних) у галузі освіти осіб з ОП; в) визначати актуальні підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами в контексті сучасних стратегій розвитку освіти; г) критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела знань щодо освіти дітей з ОП, формулювати висновки і рекомендації щодо їх упровадження; д) оцінювати наслідки політики у сфері освіти осіб з ОП, розробляти рекомендації стосовно вдосконалення нормативно-правового забезпечення освітньої галузі; е) демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності; є) упроваджувати результати наукового пошуку в практичну діяльність; ж) моделювати процеси реабілітації та психолого-педагогічної підтримки (супроводу) осіб з особливими освітніми потребами.

Програма складається з трьох *змістових модулів*: методологія освіти дітей з особливими потребами (теоретико-методологічні та методичні засади освіти осіб з ОП; загальнонаукові (системний, аксіологічний, синергетичний, гетерологічний тощо) та специфічні підходи до освіти дітей з ОП; методи дослідження проблем освіти осіб з ОП тощо); пріоритетні напрями наукових досліджень у галузі спеціальної освіти (нова парадигма розвитку спеціальної освіти в Україні і



за кордоном; актуальні підходи до реформування освіти дітей з ОП у контексті сучасних стратегій розвитку освіти; сучасні теоретичні дослідження щодо освіти дітей з ОП тощо); упровадження результатів наукового пошуку в практичну діяльність (шляхи впровадження результатів наукового дослідження в практику роботи фахівців, оцінка ефективності наукових досліджень).

Навчальна дисципліна є базовою в межах освітньо-наукової програми «Спеціальна педагогіка» і вивчається на I курсі в першому та другому семестрах (90 год/3 кредити ЄКТС).

У межах викладання дисципліни в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2021 – 2022), окрім визначених програмних компетентностей, зверталася увага на здобуття аспірантами знань про сучасні підходи до визначення освітніх труднощів і рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами (Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів в осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі, 2021), про специфіку роботи інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних закладів освіти, організації інклюзивного навчання, а також сучасні психолого-педагогічні технології, актуальні для освіти дітей з ОП, зокрема в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення України (Данілавичюте, 2018, 2021; Прохоренко, 2019; Орлов, Прохоренко, 2021).

Особливий акцент було зроблено на визначення методологічних основ наукового пошуку і вибір методів його проведення (Гончаренко, 2008; Конверський, 2010; Гуртов, 2017), дотримання чинних вимог до оформлення дисертацій (Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова КМУ від 23.03.2016 № 261; Про затвердження вимог до оформлення дисертації: Наказ МОН України від 12.01.2017 № 40; Порядок присудження ступеня доктора філософії: Постанова КМУ від 12.01.2022 № 44).

Відповідно до вимог МОН України «основна частина дисертації має містити: вступ; розділи дисертації; висновки. У вступі подається загальна характеристика дисертації, а саме: обґрунтування вибору теми дослідження (висвітлюється зв'язок теми дисертації із сучасними дослідженнями у відповідній галузі знань шляхом критичного аналізу з визначенням сутності наукової проблеми або завдання); мета і завдання дослідження відповідно до предмета та об'єкта дослідження; *методи дослідження* (перераховуються використані наукові методи дослідження та змістовно відзначається, що саме досліджувалось кожним методом; *обґрунтовується вибір методів, що забезпечують достовірність отриманих результатів і висновків*); наукова новизна отриманих результатів (аргументовано, коротко і чітко представляються основні наукові положення, які виносяться на захист, із зазначенням відмінності одержаних результатів від відомих раніше); особистий внесок здобувача (якщо в дисертації використано ідеї або розробки, що належать співавторам, разом з якими здобувачем опубліковано наукові праці, обов'язково зазначається конкретний особистий внесок здобувача в такі праці або розробки); апробація матеріалів дисертації (зазначаються



назви конференції, конгресу, симпозіуму, семінару, школи, місце і дата проведення); структура та обсяг дисертації (анонсується структура дисертації, зазначається її загальний обсяг).

За наявності у вступі можуть також указуватися: зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами – указується, у рамках яких програм, тематичних планів, наукових тематик і грантів, зокрема галузевих, державних та/або міжнародних, виконувалося дисертаційне дослідження, із зазначенням номерів державної реєстрації науково-дослідних робіт і найменуванням організації, де виконувалася робота; практичне значення отриманих результатів – надаються відомості про використання результатів досліджень або рекомендації щодо їх практичного використання».

Так, у межах дослідження, зважаючи на актуальність теми і відсутність відповідних напрацювань, доцільним є *аналіз стану проблеми* за допомогою педагогічного констатувального експерименту.

Отже, одним із завдань буде: з'ясувати сучасний стан і окреслити існуючі проблеми в контексті теми дисертації (з'ясувати стан проблеми в освітній практиці; здійснити порівняльний аналіз спеціальної освіти України та освіти дітей з особливими потребами інших європейських країн тощо).

За логікою побудови дисертаційного дослідження таке завдання стоятиме наступним після завдання здійснити теоретичний аналіз проблеми (визначити теоретичні засади досліджуваної проблеми, уточнити сутність ключових понять, визначити структуру феномену тощо); останній етап роботи традиційно передбачає завдання розробити, апробувати чи експериментально перевірити певну технологію, методику тощо.

Для розв'язання поставлених завдань автор має орієнтуватися на використання певної сукупності способів, засобів і прийомів наукового пізнання. Спосіб пізнання реальності, який дає можливість розв'язати завдання і досягти мети пошукової діяльності, є методом наукового пізнання дійсності – методом дослідження (Гончаренко, 2008).

У межах теми «Методи дослідження проблем освіти осіб із особливими потребами» розглянуто сутність, класифікацію методів, презентовано класичні і сучасні інноваційні методи, зокрема які можуть застосовуватися на етапі емпіричного дослідження.

Так, *метод* (грец. *спосіб пізнання*) – у найширшому сенсі «шлях до чогонебудь», спосіб діяльності суб'єкта в будь-якій її формі.

Поняття «*методологія*» має два основних значення: система визначених способів і прийомів, застосовуваних у тій чи іншій сфері діяльності (у науці, політиці, мистецтві тощо); вчення про цю систему, загальна теорія методу.

Методологічний підхід – методологічна позиція, яка є теоретичним новоутворенням у відношенні до традиційних методологічних основ. Методологічні підходи з'являються в процесі розвитку науки, одні з них втрачають актуальність, виникають нові, іноді такі, що протирічать існуючим.

Методологічний підхід розглядають як точку зору, з якої бачать предмет вивчення, наприклад: системний, синергетичний, аксіологічний (цінності, мораль-



ні якості, ставлення), антропологічний, феноменологічний, гуманістичний, культурологічний, езотеричний тощо. У роботі над дисертаційним дослідженням одним з основних виступає *системний підхід* (англ. *Systems thinking* – системне мислення) – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи (дисертаційна робота по суті є системою, де все пов'язано (вступ, мета, завдання, зміст, висновки тощо); явище, що досліджується, також доцільно розглядати як систему).

Осмислення й оволодіння всіма аспектами методології наукового дослідження є однією з важливих характеристик *методологічної культури дослідника*. На сучасному етапі визначено та обґрунтовано ключові *підходи*, що вбачаються системоутворювальними для організації освітнього середовища для дітей з ОП і забезпечують організацію загальноосвітнього простору і реалізацію універсальної ефективної педагогічної практики. Серед них: *системний, синергетичний, аксіологічний, командний, кондуктивний, індивідуальний, середовищний, гетерологічний підходи*. Вони є фундаментом модернізації системи спеціальної освіти в напрямі гуманізації, а також критично впливають на соціодинаміку поширення інклюзії в Україні (Колупаєва, Таранченко, 2021).

Класифікації методів дослідження. Метод (грец. *Methodos* – шлях, спосіб пізнання, дослідження) визначається як спосіб досягнення певної мети, сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного опанування дійсності. Методи дослідження класифікуються за різними критеріями: а) *за рівнем пізнання* (емпіричні та теоретичні); б) *за точністю припущень* (детерміністичні і стохастичні, або ймовірісно-статистичні); в) *за функціями*, які вони здійснюють у пізнанні (методи систематизації, пояснення і передбачення); г) *за конкретними сферами дослідження* (фізичні, біологічні, соціальні, педагогічні, психологічні тощо). У найзагальнішому вигляді методи дослідження поділяються на *загальнонаукові* (тобто вони можуть бути методами і емпіричного, і теоретичного дослідження) та *спеціальні*, що застосовуються в конкретній галузі науки. У будь-якому дослідженні застосовуються і загальнонаукові, і спеціальні методи дослідження.

За рівнем пізнання загальнонаукові методи дослідження поділяються на три групи: *методи емпіричного дослідження* (спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент, моніторинг); *методи теоретичного дослідження* (сходження від абстрактного до конкретного, ідеалізація, уявний експеримент, формалізація, аксіоматичний метод або дедуктивно-аксіоматичний); *загальні методи, що застосовуються як на емпіричному, так і на теоретичному рівні дослідження* (абстрагування і конкретизація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання, аналогія, історичний і логічний методи тощо).

Варто підкреслити, що в українських дослідженнях зі спеціальної педагогіки методи другої та третьої груп поєднані в групу «теоретичних методів дослідження». Приклад подання методів дослідження в науковій роботі: *методи дослідження: теоретичні*: аналіз і синтез, індукція, дедукція, моделювання, узагальнення і



систематизація даних; *емпіричні*: спостереження, порівняння, опитування (анкетування, інтерв'ю), експеримент; *методи математичної статистики*.

На етапі емпіричного дослідження з метою з'ясувати сучасний стан і окреслити існуючі проблеми в контексті теми дисертації можуть застосовуватися такі методи та діагностичні методики: аналіз і порівняння міжнародних і національних нормативно-правових документів, наукових публікацій, сайтів організацій тощо з організації навчання і супроводу дітей з порушеннями слуху; діагностичні (тестування, анкетування, обговорення), за допомогою яких зібрано емпіричний матеріал; авторські тренінги «Перспективи розвитку спеціального закладу освіти» (визначення та обговорення перспективних новацій розвитку спеціального закладу освіти в межах освітніх реформ в Україні) тощо; метод спостереження за поведінкою учнів під час певної діяльності з метою виявлення сформованості конкретних умінь; методики «Відкритий мікрофон», «SWOT-аналіз», «Case study» (кейс-стаді) тощо; різнобічне вивчення оцінки провідними фахівцями та батьками дітей з порушеннями слуху стану і наявних проблем на кожному з щаблів розвитку означеної категорії дітей (опитування експертів, бесіди, фокус-групи, дискусії тощо).

Важливу роль у реалізації програми відведено сучасним методам і методикам, зокрема учасників зацікавили наступні:

- використання *SWOT-аналізу* щодо досягнень і перспектив розвитку системи підтримки дітей з ОП та підготовки педагогів. Метод використовує 4 ключові елементи: сильні і слабкі сторони, можливості і загрози. Задля зручності їх зображують у вигляді таблиці з 4 стовпчиків. Внутрішні чинники: до цієї групи належать сильні (S) та слабкі сторони (W), і саме з їхнього вивчення починають аналіз (внутрішні чинники визначаються ресурсами, які є в розпорядженні компанії, а також процесами, на які організація має безпосередній вплив). Зовнішні чинники: після того, як було досконально розглянуто та оцінено внутрішні чинники, переходять до аналізу можливостей (O) і загроз (T) (організація/установа не здатна контролювати ці процеси, однак має їх знати і враховувати під час розробки стратегії);

- методологія «*Побудови дерева проблем*», що допомагає представити проблему, що досліджується у вигляді діаграми, яка дає змогу проаналізувати і прояснити причинно-наслідкові зв'язки. «Дерево проблем» як кінцевий результат аналізу проблеми представляє собою резюме існуючої негативної ситуації відносно центральної проблеми, яку визначили експерти, тобто проблеми, що є цільовою для дослідження. Корисними є поради авторів методики щодо визначення проблеми: «проблема має бути визначена (сформульована) як існуюча негативна ситуація, а не відсутність бажаної ситуації. Треба пам'ятати, що формулювання проблеми є завжди негативним твердженням. Воно визначає негативну ситуацію, процес чи тенденцію, а також нестачу, обмеження чи незадоволену потребу. Наприклад, «дефіцит працівників, які відповідають потребам ринку праці», не відображає глибшу проблему (працівникам бракує відповідної кваліфікації) та спрямовує діяльність на помилкове і неефективне рішення – збільшення кількості працівників. Натомість, адекватним рішенням могла б бути низка



тренінгів для робітників, чи покращення менеджменту, чи навчання конкретним умінням. Приклад: *неправильно*: «Дефіцит працівників, які відповідають потребам ринку праці»; *правильно*: «Кваліфікація працівників не відповідає потребам ринку праці». Аналіз проблеми є дуже важливим, оскільки він є підґрунтям усього плану проєкту (дослідження), включно з цілями і результатами» [11];

– авторський тренінг «Перспективи розвитку спеціального закладу освіти» (визначення пріоритетів розвитку освіти дітей з порушеннями слуху, обговорення питань розвитку закладів спеціальної освіти з педагогами-практиками). З такою метою було розроблено завдання для груп учасників – на прикладі своєї школи описати спеціальний заклад освіти (прогностичну модель) за такими параметрами: *зміст освіти* (питання освітніх програм, доцільність створення спеціальних програм для дітей з порушеннями слуху; у чому має полягати специфіка); *категорії особливих освітніх потреб учнів* (лише діти з порушеннями слуху, діти з іншими особливими потребами); *рівень здобуття повної загальної середньої освіти* (базова середня освіта, профільна середня освіта); *специфіка супроводу* (особливості корекційно-розвивальної складової, перелік курсів, обов'язковість для всіх, особливості проведення корекційно-розвивальної роботи в середніх і старших класах); *визначити свій критерій, важливий для оцінки змін* (останній параметр необхідно обрати самостійно) [12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результативність опанування навчальної програми «Методологія і проєктування наукового дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті» (Литовченко, Шевченко), її ефективність у контексті підготовки аспірантів оцінювалася за допомогою аналізу документів (навчальних планів, письмових самостійних і контрольних, творчих робіт), спостереження, опитування тощо. Констатовано підвищення фахового рівня обізнаності аспірантів відповідно до сучасних підходів організації дослідження в галузі освіти дітей з ОП, встановлено відзначення слухачами зниження напруженості в зв'язку з кращою поінформованістю, чіткішими уявленнями щодо необхідних кроків. Представлена програма відповідає критеріям, що включені до «Рекомендацій для експертів Національного агентства забезпечення якості вищої освіти стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти» (2020) [13].

Стаття не висвітлює розглянуті питання повною мірою, представляє найбільш актуальні їх аспекти. Важливим є оновлення програми відповідно до змін в освіті, залучення іноземного досвіду під час консультативного оцінювання та акредитаційних експертиз, використання кращих світових практик при повазі до національної освітньої традиції.

Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні радить – «Думайте про майбутнє, не про минуле. Мрійте, плануйте, обговорюйте зі значущими людьми, що ми зробимо найпершим після встановлення миру. Такі роздуми та розмови наснажують і стабілізують». Думаємо про перспективи: як на місці зруйнованих будинків відбудуємо ще красивіші і комфортніші, ще з більшим натхненням розвиватимемо освіту, спеціальну педагогіку, працюватимемо з піднесенням, гострим відчуттям цінностей.



ЛІТЕРАТУРА

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів в осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. (2021). Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.Yrcvy3ZBxPY (дата звернення: 23.07.2022).
2. *Данілавичюте Е.* (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(87), 7 – 19.
3. *Данілавичюте Е.* (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів в осіб з особливими потребами. *Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей»* (м. Київ, 7 – 8 жовтня 2021 р.) (с. 47 – 55). Київ.
4. *Прохоренко Л. І.* (2019). Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами : Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 17 грудня 2019 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 1(1), 1 – 5. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-1-5>
5. *Прохоренко Л. І., Орлов О. В.* (2021). Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід: Наукова доповідь на веб-конференції «Учені НАПН України – українським учителям», 25 серпня 2021 р., м. Київ, Україна. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11>
6. *Гончаренко С. У.* (2008). Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця».
7. *Конверський А. Є.* (ред.) (2010). Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів. К.: Центр учбової літератури.
8. *Гітторов О. І.* (2017). Методологія та організація наукових досліджень : навч. посібник. Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. Х. : ХНАУ.
9. Про затвердження Вимог до оформлення дисертації: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2017 р. № 40. Дата оновлення: 31.05.2019. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17#n88> (дата звернення: 23.07.2022).
10. *Колупаєва А. А., Таранченко О. М.* (2021). Визначальні вектори та прогностичні орієнтири системних змін в освіті осіб з особливими потребами. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1(25), 137 – 150. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-137-150>
11. Проект Європейського Союзу «Підтримка політики регіонального розвитку в Україні». Розробка концептуальної ноти проекту. Практичний посібник. (2018). Режим доступу: https://regionet.org.ua/files/06.PCM_Ososinska_Materials_Part2.1_Project_Concept_Development_Manual_UA.pdf (дата звернення: 23.07.2022).
12. *Литовченко С. В.* (2020). Перспективи розвитку спеціального закладу освіти (за матеріалами обговорення із педагогами). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 136 – 143. <http://international-relations.knukim.edu.ua/index.php/2307-4906/article/view/224183> <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224183>
13. Рекомендації для експертів Національного агентства стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти (додаток до «Методичних рекомендацій для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програ-



ми»). (2020). Режим доступу: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/02/> (дата звернення: 23.07.2022).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typologies) of educational difficulties for persons with disabilities and levels of support in the educational process. (2021). Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Rezhym dostupa: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#Yrcvy3ZBxPY (data zvernennia: 23.07.2022). (in Ukrainian)
2. *Danilavichiutie, E.* (2018). Children with special educational needs in an inclusive environment. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3(87), 7 – 19. (in Ukrainian)
3. *Danilavichiutie, E.* (2021). An innovative concept of determining functional and speech educational difficulties in persons with special needs. *Materialy VII Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii» Dity z osoblyvymy potrebamy: vid rivnykh prav – do rivnykh mozhlyvosti»* (m. Kyiv, 7 – 8 zhovtnia 2021 r.) (s. 47 – 55). Kyiv. (in Ukrainian)
4. *Prokhorenko, L. I.* (2019). Scientific and psychological support in the education of children with special needs: Scientific report at the general meeting of the National Academy of Education of Ukraine on December 17, 2019. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 1(1), 1 – 5. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-1-5> (in Ukrainian)
5. *Prokhorenko, L. I. & Orlov, O. V.* (2021). Children with special needs in the conditions of crisis challenges: training and support: Scientific report at the web conference «Scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine – to Ukrainian teachers», August 25, 2021, Kyiv, Ukraine.. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11> (in Ukrainian)
6. *Honcharenko, S. U.* (2008). *Pedagogical research: methodological advice for young scientists*. Kyiv-Vinnytsia : DOV «Vinnytsia». (in Ukrainian)
7. *Konverskyi, A. Ye.* (red.) (2010). *Fundamentals of methodology and organization of scientific research: teaching. manual for students, cadets, graduate students and adjuncts*. K.: Tsentr uchbovoi literatury. (in Ukrainian)
8. *Hutorov, O. I.* (2017). *Methodology and organization of scientific research: teaching. manual*. Hark. national agrarian University named after VV Dokuchaeva. Kh. : KhNAU. (in Ukrainian)
9. On the approval of the Requirements for writing a dissertation: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2017 No. 40. Rezhym dostupa: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17#n88> (data zvernennia: 23.07.2022). (in Ukrainian)
10. *Kolupaieva, A. A. & Taranchenko, O. M.* (2021). Determining vectors and prognostic orientations of systemic changes in the education of persons with special needs. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 1(25), 137 – 150. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-137-150> (in Ukrainian)
11. The project of the European Union «Supporting regional development policy in Ukraine». Development of the conceptual note of the project. Practical guide. (2018). Rezhym dostupa: https://regionet.org.ua/files/06.PCM_Ososinska_Materials_Part2.1_Project_Concept_Development_Manual_UA.pdf (data zvernennia: 23.07.2022). (in Ukrainian)
12. *Lytovchenko, S. V.* (2020). Prospects for the development of a special educational institution (based on the materials of the discussion with teachers). *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho*



derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 4, 136 – 143. <http://international-relations.knukim.edu.ua/index.php/2307-4906/article/view/224183> <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224183> (in Ukrainian)

13. Recommendations for experts of the National Agency regarding the accreditation of educational programs of the third level of higher education (appendix to «Methodical recommendations for experts of the National Agency regarding the application of the Criteria for evaluating the quality of an educational program»). (2020). Rezhym dostupa: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/02/> (data zvernennia: 23.07.2022). (in Ukrainian)



УКРАЇНЬСЬКА ТИФЛОЛОГІЯ: ТРИДЦЯТЬ РОКІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Вадим КОБИЛЬЧЕНКО, Олег ЛЕГКИЙ, Катерина ДОВГОПОЛА, Світлана КОНДРАТЕНКО, Оксана ВАСИЛЬЄВА; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; tiflo_lab@ukr.net

Установлено, що перед українською тифлологією нині постають завдання методологічної рефлексії, осмислення власного історичного шляху і сучасного статусу. Констатовано, що тифлологія традиційно визначалась як галузь дефектології, яка об'єднує науки: тифлопедагогіку, тифлопсихологію, спеціальні методики навчання і виховання сліпих і слабозорих, історію тифлопедагогіки, тифлотехніку. Установлено, що здобуття Україною незалежності гостро поставило проблему щодо розвитку теоретичної бази навчально-виховного процесу дітей з порушеннями зору, позаяк мета і завдання освіти осіб з порушеннями зору докорінно змінилися. Доведено, що епохальні зміни відбулись у законодавстві, термінології, структурі освітніх закладів для осіб із порушеннями зору, у тифлологічній теорії і практиці.

Ключові слова: українська тифлологія, тифлопедагогіка, тифлопсихологія, Українська держава, незалежність.

Vadym Kobylchenko, Oleg Legky, Kateryna Dovhopola, Svitlana Kondratenko, Oksana Vasylieva, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Ukrainian typhology: thirty years of independence

It is established that Ukrainian typhology now faces the tasks of methodological reflection, understanding of its own historical path and current status. It is stated that typhology has traditionally been defined as a branch of defectology that unites the sciences: typhlopedagogy, typhlopsychology, special methods of teaching and educating the blind and visually impaired, the history of typhlopedagogy, typhlotechnics. It is established that Ukraine's independence has posed a problem for the development of the theoretical basis of the educational process of children with visual impairments, as the purpose and objectives of education of persons with visual impairments have changed radically. It is proved that epoch-making changes took place in the legislation, terminology, structure of educational institutions for the visually impaired, in typhological theory and practice.

Keywords: Ukrainian typhology, typhlopedagogy, typhlopsychology, Ukrainian state, independence.

Постановка проблеми. Тифлологія визначається традиційно як галузь дефектології, яка об'єднує науки: тифлопедагогіку, тифлопсихологію, спеціальні методики навчання і виховання сліпих і слабозорих, історію тифлопедагогіки, тифлотехніку [1].

До останнього часу тифлологія розвивалася переважно як система наукових знань, пов'язаних із навчанням і вихованням сліпих і слабозорих дітей. На

© Кобильченко В., Легкий О., Довгопола К., Кондратенко С., Васильєва О., 2022



сучасному етапі розширюється коло питань, які вивчає тифлологія як наука. Так, самостійного наукового статусу набуває дошкільна тифлопедагогіка: відбувається інтенсивне накопичення знань із соціальної тифлопсихології, спеціальних методик навчання і виховання сліпих та слабозорих дітей з порушеннями інтелектуального розвитку тощо.

Наукове значення таких досліджень полягає в тому, що їх результати допомагають розробити цілісну концепцію психологічного розвитку і становлення особистості в умовах зорової депривації.

Завданням тифлології нині має стати вивчення закономірностей та особливостей психосоціального розвитку людини на різних вікових етапах. Пізнання і врахування цих закономірностей та особливостей є необхідною умовою корекційно спрямованої навчальної і виховної роботи.

Мета статті. Відтак, потрібна певна методологічна рефлексія, осмислення історичних здобутків української тифлології за три десятки років незалежності та її завдань відповідно до сучасних реалій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 90-х рр. ХХ ст. мета і завдання освіти осіб з порушеннями зору докорінно змінилися. Це було спричинено проголошенням незалежної Української держави, відсутністю ідеологічного тиску. Навчальні заклади зазнали деполітизації, зміст навчання в них набув національного характеру; модернізувалися програми і підручники [6].

На момент здобуття незалежності в Україні нараховувалось 6 державних шкіл для сліпих і 22 школи для слабозорих дітей. Поступово почали з'являтися інноваційні заклади для дітей з порушеннями зору, уже не державного, а комунального типу власності.

Першою такою ластівкою був створений улітку 199 р. за ініціативою В. Ремажевської та за активного особистого сприяння Л. Вавіної, завідувача лабораторії тифлопедагогіки Інституту дефектології АПН України навчально-реабілітаційний центр «Левеня», який зараз є Всеукраїнським експериментальним закладом освіти.

Основна мета діяльності Комунального закладу Львівської обласної ради «Навчально-реабілітаційний центр «Левеня» – створення моделі ранньої психолого-медико-педагогічної допомоги дітям та організація навчання і реабілітації сліпоглухих дітей в умовах освітнього закладу нового типу. Нині в Центрі навчаються, виховуються та отримують корекційно-педагогічну допомогу і лікування більш як 200 дітей з різноманітними порушеннями зору (у тому числі сліпі, сліпоглухі і діти з комбінованим дефектом) віком від 2 місяців до 12 років. НРЦ «Левеня» – єдиний навчальний заклад в Україні, де створені групи і класи для сліпоглухих дітей.

Сьогодні в Україні діє розгалужена мережа спеціальних освітніх закладів для осіб із порушеннями зору. Кількість спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями зору в Україні станом на 2021 р. становила: 6 шкіл-інтернатів для дітей з глибокими порушеннями зору, де навчаються 755 учнів, і 20 спеціальних шкіл для дітей зі зниженим зором – 3243 учнів. Через трагічні події воєнного часу мережа закладів дещо скоротилася. Також у



зв'язку з запровадженням інклюзивної форми навчання частина дітей з порушеннями зору починають інтегруватися до загальноосвітніх закладів, де створюються окремі групи і класи.

За ці роки, особливо в перші роки незалежності, активно розроблялась нормативно-правова база діяльності закладів спеціальної освіти в Україні. Заклади освіти для дітей з особливими потребами у своїй діяльності керуються Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», іншими чинними актами українського законодавства.

У 2010 р. була прийнята Концепція розвитку інклюзивної освіти (затверджена Наказом МОН України від 01.10.2010 р. № 912), у змісті якої визначені шляхи впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється тепер за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями розвитку в системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за № 566/19304. Оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, зі складними порушеннями розвитку, які навчаються за індивідуальним навчальним планом і програмою, здійснюється за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою.

Крім зазначених нормативних документів, існує ще ціла низка, зокрема важливим нормативним документом є Лист МОН від 5 квітня 2019 р. №1/9-223 «Щодо забезпечення доступності закладів освіти для осіб з ООП». Згідно з ним, усі заклади мають бути доступними для будь-яких категорій дітей. З 1 вересня 2018 р. набули чинності нові державні будівельні норми щодо закладів освіти, де вказано, що під час реконструкції або побудови нових закладів освіти потрібно враховувати їхню доступність для різних категорій дітей.

Учні 1, 2, 3, 4 класів (крім учнів з порушеннями інтелектуального розвитку) навчаються за типовими освітніми програмами, затвердженими наказом МОН від 26.07.2018 № 814 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (зі змінами, наказ МОН від 16.08.2019 № 917).

Учні 5 – 10 класів спеціальних закладів освіти всіх видів навчаються за типовими освітніми програмами, затвердженими наказом МОН від 12.06.2018 № 627 «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами» (зі змінами, накази МОН від 26.07.2018 № 815, від 10.06.2019 № 808).

Учні 11 і 12 класів, які мають порушення зору (сліпі, зі зниженим зором) навчаються за типовою освітньою програмою, затвердженою наказом МОН від 22.07.2020 № 944.

Крім того, за період незалежності відбулись докорінні зміни і в термінології.

Спеціальні школи в Україні, як і в Європі, сьогодні розглядаються як інтеграційні. Нині в Україні термінологія «діти з особливими потребами», «діти з



особливими освітніми потребами» досить уживана. Йдеться вже не про дітей з відхиленнями в розвитку, а про дітей, які потребують особливої допомоги, про дітей з особливими потребами. Змінюється ставлення до масової системи спеціальної освіти. Тобто змінюється ставлення суспільства до прав і можливостей дітей з особливими потребами в умовах ліберально-демократичних реформ.

Згідно з українськими нормативно-правовими документами до категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку відносять також і дітей з порушеннями зору.

Насьогодні в Україні порушення зору посідають одне з перших місць серед інших розладів.

За даними МОЗ України, упродовж останніх 10 років значно зросла кількість дітей з патологією органів зору. Щороку в дітей реєструється 840 тис. випадків офтальмологічних захворювань. В Україні 10,7 тис. дітей з порушенням зору і щороку їх кількість зростає. Так, відповідно до результатів щорічних профілактичних оглядів школярів, частота виявлення учнів зі зниженою гостротою зору за час навчання в школі зростає в 3 – 5 разів і в 11 класі становить 30%.

До цієї групи належать сліпі (близько 10%) та слабозорі (зі зниженим зором). Сліпими вважаються особи, у яких повністю відсутні зорові відчуття або ж ті, що мають лише незначну частку світловідчуттів (гострота зору до 0,004). Слабозорими – ті, хто має значне зниження зору (у межах від 0,05 до 0,2 при використанні коригуючих окулярів).

Організуючи навчальний процес для таких учнів, педагог має враховувати офтальмологічні дані щодо ступеня зниження зору, характеру захворювання, особливостей його перебігу і прогнозу на майбутнє (можливість погіршення чи покращення).

Крім того, сліпоглухі та діти з комбінованим дефектом віком від 2 місяців до 12 років, якими опікується НРЦ «Левеня», потребують не тільки знання спеціальних методик, але й специфічну організацію життєвого простору.

За 30 років незалежності українська тифлологія має певні конкретні досягнення не тільки в практиці, а й у теорії.

На початках (1991 – 1997 рр.) відбувся значний підйом національної свідомості, відродження в Україні Академії педагогічних наук та Інституту дефектології АПН України (1994 р.), який було створено на базі декількох лабораторій, зокрема й лабораторії тифлопедагогіки, яка раніше перебувала в структурі Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

Інститут дефектології було створено з метою розробки фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на вирішення актуальних теоретичних, методологічних і методичних проблем спеціальної педагогіки.

Це зоряний час в осмисленні й подоланні протиріч у системі навчання та виховання осіб з порушеннями зору, яка дісталась у спадок від УРСР. Як зазначалось, саме в цей період починають виникати недержавні заклади для дітей з порушеннями зору і дітей, які мають складний дефект, що потребувало принципово нового науково-методичного супроводу.

Водночас, цей період був доволі непростим, позаяк відбувалось помітне скорочення (унаслідок складного економічного становища країни) кількості держав-



них спеціальних закладів для дітей з порушеннями зору, відсутність системи підготовки вітчизняних тифлопедагогічних кадрів та україномовного науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Для другого періоду (1998 р. і дотепер) характерним є реформування системи освіти дітей з порушеннями зору, оновлення змісту навчання, ґрунтовні наукові дослідження в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології, зростання ролі недержавних громадських об'єднань у розвитку теорії і практики тифлопедагогіки, радикальні зміни навчально-виховного і корекційного процесу як у традиційних освітніх закладах, так і в закладах нового типу для дітей з глибокими порушеннями та зі зниженим зором [6].

Також у квітні 1998 р. в Україні за ініціативи Є. Синьової розпочала роботу новостворена кафедра тифлопедагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова (з жовтня 2018 р. кафедру перейменовано на кафедру офтальмопедагогіки та офтальмопсихології), яка змогла вперше в Україні організувати системну підготовку і перепідготовку вітчизняних кадрів тифлопедагогів, оновити зміст навчання в спеціальних шкільних і дошкільних установах, методологічно забезпечити навчальний процес у спеціальних закладах різного типу для дітей з порушеннями зору, об'єднати всіх тифлопедагогів України в Асоціацію тифлопедагогів.

Зараз фахівців для закладів освіти дітей з порушеннями зору готують також віднедавна на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за спеціальністю Спеціальна освіта (тифлопедагогіка) – освітній ступінь «магістр».

За цей період відбулась поступова трансформація лабораторії тифлопедагогіки у відділ освіти дітей з порушеннями зору в складі Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Упродовж трьох десятиліть незалежності України лабораторією тифлопедагогіки завідували І. Моргуліс, який був фундатором вітчизняної тифлології, В. Тарасун (на той час лабораторія мала назву «Лабораторія тифлопедагогіки і логопедії»), Л. Вавіна, І. Гудим. Нині завідувачем відділу освіти дітей з порушеннями зору є кандидат психологічних наук Т. Костенко.

Відбулись також і кількісні та якісні зміни в складі відділу: якщо в лабораторії тифлопедагогіки в 1991 р. був один доктор педагогічних наук (І. Моргуліс) і один кандидат педагогічних наук (С. Покутнева), то тепер у складі відділу освіти дітей з порушеннями зору працюють 1 доктор і 5 кандидатів наук. Крім того, якщо на початку в українській тифлології переважали педагоги, то зараз намітився певний баланс між педагогами і психологами.

Насьогодні в Україні 5 докторів наук у галузі тифлології, з них три доктори психологічних наук: В. Кобильченко, Є. Синьова, Є. Клопота і два доктори педагогічних наук – С. Федоренко, Ю. Бондаренко. У цьому контексті доречно згадати і доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Т. Дегтяренко, яка в 2005 р. захистила кандидатську дисертацію з теми: «Комплексна



система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору», а в 2013 р. – докторську дисертацію на тему: «Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями».

Крім того, якщо на момент здобуття незалежності в Україні існувала лише одна наукова школа І. Моргуліса, то за цей час на теренах відділу (лабораторії) виникли наукові школи Л. Вавіної, Л. Куненко, Н. Малюхової, В. Кобильченка. Добре відомі в Україні й наукові школи Є. Синьової та С. Федоренко.

Відділом освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України проводиться активна робота з оновлення змісту освіти, розробка навчальних і корекційних програм для спеціальних закладів освіти дітей з порушеннями зору, розробка Державного стандарту освіти зазначеної категорії дітей.

Головним співробітником відділу, доктором психологічних наук Кобильченком Вадимом Володимировичем розроблено принципи спеціальної психології [5], наукові засади психолого-педагогічного супроводу [4], концепції психологічного та психолого-педагогічного супроводу [2, 4], методику соціально-психологічного тренінгу для сліпих підлітків [3] і технологію інтегративного психолого-педагогічного супроводу [4].

Фахівцями відділу також розроблено ряд монографій, науково-методичних посібників, підручників для дітей з глибокими порушеннями зору.

Зокрема, науковим співробітником відділу С. Кондратенко в 2015 р. адаптовані шрифтом Брайля «Основи здоров'я» (підручник для 3 класу для сліпих дітей) та «Основи здоров'я» (підручник для 5 класу для сліпих дітей).

У тому ж 2015 р. був виданий перший в Україні підручник з рельєфного малювання, автором якого були співробітниця лабораторії К. Довгопола та О. Набоченко (на той час учителька школи незрячих). Зазначимо, що в українських школах для незрячих дітей тоді можна було знайти тільки залишки альбомів з рельєфними малюнками, які були надруковані ще в 70-ті рр. XX ст. (це була збірка рельєфних малюнків, а не повноцінний підручник).

У 2016 р. співробітники К. Довгопола та С. Кондратенко започаткували участь лабораторії в такому науково-популярному заході, як «Наукові пікніки». «Наукові пікніки» в Україні – це захід із популяризації науки і наукових досліджень. Кожен охочий, незалежно від віку, статусу, може власноруч провести експеримент в імпровізованій лабораторії просто неба, зробити маленьке диво і переконатися, що наука може бути доступною і цікавою.

На «наукових пікніках» співробітники відділу створюють умови для ознайомлення широкого загалу з такими науками, як спеціальна психологія і корекційна педагогіка, привертають увагу до такої актуальної проблеми, як надання рівного доступу до освіти всім дітям, зокрема й дітям з порушеннями зору.

Наукові співробітники відділу освіти дітей з порушеннями зору неодноразово брали участь у різноманітних заходах, спрямованих на інформування і популяризацію науки загалом і тифлології зокрема.



Окремо варто зауважити активну участь співробітників відділу освіти дітей з порушеннями зору в щорічній Міжнародній спеціалізованій виставці «Освіта та кар'єра», де є можливість ознайомлення широкого кола відвідувачів виставки із власними здобутками і напрацюваннями.

Етапним було започаткування за ініціативи завідувача Т. Костенко та за активного сприяння співробітників відділу освіти дітей з порушеннями зору «Всеукраїнського тифлофоруму». Цього року, навіть в умовах повномасштабної воєнної агресії РФ, відбувся онлайн IV Всеукраїнський тифлофорум «Діти з порушеннями зору: від задатків до обдарованості. Розвиток дитини в умовах війни».

Відділ освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України бере також активну участь у міжнародній співпраці.

Так, зокрема, головний науковий співробітник відділу, доктор психологічних наук В. Кобильченко є членом редакційної колегії журналу «ТЕКА-Archives of the Commission of Medical Sciences», Polish Academy of Sciences Branch in Lublin» (республіка Польща), у 2015р. в нього вийшла друком монографія в міжнародному видавництві Lambert Academic Publishing «Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения» (Федеративна Республіка Німеччина).

Після підписання в Україні угоди про Асоціацію з країнами ЄС поглиблюється співпраця з інституціями і закладами освіти країн Європейського Союзу. Вітчизняні науковці беруть участь у міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах, переймають європейський досвід в організації навчання дітей з порушенням зору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наостанок хочемо зауважити, що сьогодні тифлологія інтенсивно розвивається не тільки як прикладна, але передусім як академічна наука.

Потреба в отриманні системних знань про людину з порушеннями зору на різних вікових етапах, починаючи з раннього віку, проявляється в усе зростаючому взаємопроникненні теоретико-експериментальних репрезентацій реальності, сформованих у суміжних науках. Виходячи із цього, міждисциплінарна орієнтованість досліджень набуває особливого значення і для сучасної тифлології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дефектологічний словник: навч. посіб. за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К.: «МП Леся», 2011. 528 с.
2. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
3. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України, 2010. 552 с.
4. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
5. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2020. 224 с. (Серія «Альма-матер»).



6. *Федоренко С. В.* Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення : Монографія. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. 306 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Defektolohichniy slovnyk (2011): navch. Posib. Za red. V. I. Bondaria, V. M. Synova. K.: «MP Lesia». [In Ukrainian].
2. *Kobylchenko, V. V.* (2015). Psykholohichniy suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru: monohrafiia. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». [In Ukrainian].
3. *Kobylchenko, V. V.* (2010). Sotsialno-psykholohichni osnovy rozvytku ta korektsii osobystosti pidlitka v normi i pry patolohii zoru: monohrafiia. K.: Osvita Ukrainy. [In Ukrainian].
4. *Kobylchenko, V. V.* (2017). Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». [In Ukrainian].
5. *Kobylchenko, V. V., Omelchenko I.M.* (2020). Spetsialna psykholohiia : pidruchnyk. Kyiv : VTs «Akademiia». [In Ukrainian].
6. *Fedorenko, S. V.* (2012). Navchannia i vykhovannia ditei z porushenniamy zoru v Ukraini: istoriia ta sohodennia : Monohrafiia. Zaporizhzhia : Vyd-vo Khortytskoho natsionalnoho navchalno-reabilitatsiinoho bahatoprofilnoho tsentru. [In Ukrainian].



НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПОРАДИ ПЕДАГОГАМ

Олена Чеботарьова, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; olena.chebotareva@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

У статті розкривається актуальність проблеми організації навчання і підтримки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах запровадження воєнного стану в країні. Представлено аналіз літературних джерел, нормативних документів і сучасних вітчизняних досліджень щодо проблем підтримки і допомоги учням з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів і перспектив їх вирішення.

Представлено методичні рекомендації фахівцям щодо організації допомоги і навчання дітей в умовах воєнного стану, презентовано сучасне навчально-методичне забезпечення навчання учнів з порушеннями інтелекту. Акцентовується увага на необхідності врахування під час навчання певних психофізичних обмежень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Окреслено вагомість інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, необхідність створення системи навчальних ресурсів для школярів. Репрезентовано серію актуальних навчально-методичних посібників, які висвітлюють питання організації, забезпечення методичного супроводу онлайн-навчання дітей; представлено важливі корекційні прийоми, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Особлива увага приділяється необхідним психолого-педагогічним умовам психологічного налаштування учнів до нового розпорядку дня, максимальному врахуванню індивідуальних психофізичних можливостей дітей, використанню різних способів передачі інформації тощо. Акцентовується увага на перспективі подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелектуального розвитку, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, психоемоційний стан, спеціальні методи і прийоми, практичні рекомендації.

Olena Chebotaryova, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Education and support of children with intellectual disabilities in conditions of war: advice for teachers

The article reveals the relevance of the problem of organizing education and supporting students with intellectual disabilities in conditions of the introduction of martial law in the country. The analysis of literary sources, regulatory documents and modern domestic research on the problems of support and assistance to students with special educational needs in condition of crisis challenges and prospects for their solution is presented.

© Чеботарьова О., 2022



Methodical recommendations for specialists regarding the organization of assistance and education of children in condition of martial law are presented, and modern educational and methodological support for the education of students with intellectual disabilities is presented. Emphasis is placed on the need to take into account during education certain psychophysical limitations of children with intellectual disabilities. The importance of information and communication technologies for distance education of students with special educational needs, the need to create a system of educational resources for schoolchildren is outlined. A series of actual teaching and methodical manuals is represented, which highlight the issues of organization, provision of methodical support for online education of children; important corrective techniques are presented, the observance of which will contribute to increasing the effectiveness of the educational process of students with intellectual disabilities.

Special attention is paid to the necessary psychological and pedagogical condition for the psychological adjustment of students to the new daily routine, maximum consideration of the individual psychophysical capabilities of children, the use of various methods of information transmission, etc. Attention is focused on the perspective of further research on the outlined issues.

Keywords: students with intellectual disabilities, distance learning, information and communication technologies, psycho-emotional state, special methods and techniques, practical recommendations.

Актуальність дослідження. Події в нашій країні, викликані воєнною агресією Росії проти України, призвели до численних людських втрат, вимушених переміщень, економічних потрясінь, дезадаптації серед населення. Війна вплинула на всі сфери життя, у тому числі і на освіту.

Нині всім учасникам освітнього процесу – дітям, педагогам, батькам, необхідна вчасна психолого-педагогічна підтримка і допомога, щоб вистояти і зберегти своє емоційне і психічне здоров'я, уберегти себе і близьких, продуктивно працювати на благо нашої країни задля перемоги.

Діти відчувають постійний страх, розгубленість, тривогу, здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення в безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або мають істерики під час сирен повітряної тривоги та інші негативні психічні прояви.

У кризових ситуаціях саме дорослий стає опорою для дітей, допомагає контролювати їхній психоемоційний стан. За цих умов учитель є не лише носієм знань, а й джерелом психологічної підтримки і корекційної допомоги. Учитель може зробити досить багато для учнів: заспокоїти, переключити їхню увагу від тривожних новин, дати відчуття захищеності, створити психологічний комфорт, зменшити напругу і стрес. Зрештою, уже саме повернення до навчання, постійний контакт з педагогами та однокласниками допоможуть дітям відчути стабільність і відновити відчуття безпеки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання впливу військових подій на освітній процес в Україні висвітлено в наукових працях вітчизняних учених (В. Засенко, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, С. Максименко, Л. Прохоренко, 2022, С. Сисоєва, М. Слюсаревський, О. Топузов та ін.) [1 ;4].

У спеціальній освіті означену тематику представлено в наукових працях сучасних дослідників (О. Бабяк, Н. Баташева, А. Душка, В. Засенко, В. Кобильченко, Т. Костенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Орлов, Л. Прохорен-



ко, Ю. Рібцун, В. Шевченко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.). Автори акцентують увагу на варіативності форм навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного стану в країні, широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному навчанні дітей з ООП, використанні мобільних застосунків як засобу підтримки пізнавальної діяльності дітей, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов корекційно-розвивального супроводу учнів в умовах кризових викликів, окреслюють шляхи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, які працюють з дітьми в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

У зарубіжних дослідженнях акцентується увага на наслідках збройних конфліктів для психічного здоров'я дітей (Lustig et al., 2004; Barenbaum et al., 2004; Betancourt & Williams, 2008; T. S. Betancourt & K. T. Khan, 2008). Зокрема, дослідження висвітлюють вплив травмуючих подій, пов'язаних з війною, на психіку дітей, що загалом призводить до порушення психічного здоров'я, а в деяких випадках – до тривалої психопатології в дітей і підлітків. Автори наголошують на ознаках емоційного неблагополуччя, зокрема стресі, депресії, підвищеній тривожності, страхах, фобіях, поведінкових проблемах і пропонують напрями психокорекційного впливу для подолання негативних станів у дітей.

Аналіз практичного досвіду засвідчує вагомість вчасної допомоги, підтримки і можливості навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів, у результаті яких стає можливим подолання психоемоційних розладів у дітей, подолання обмежень і розширення меж корекційно-розвивального навчання та супроводу.

Діяльність педагогічних працівників спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану спрямована на виконання низки завдань:

- забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин;
- навчання і підтримка дітей та їхніх родин, які переміщені із зони бойових дій;
- проведення комплексу психологічних і соціальних заходів, спрямованих на профілактику і реабілітаційну роботу з дітьми з ООП;
- реалізація консультативно-психологічної, психокорекційної, психотерапевтичної роботи з дітьми з ООП і їхніми родинами;
- проведення профілактичної роботи з подолання травматизації та емоційного вигорання дітей і дорослих, які отримали травматичний досвід в умовах війни;
- розроблення навчально-методичного забезпечення щодо навчання, розвитку і підтримки дітей з ООП тощо.

Поряд з цим, важливим кроком на потреби сьогодення стало узагальнення отриманого практичного досвіду навчання і допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів. Такі діти є особливо вразливими і незахищеними, на їхніх очах відбуваються страшні події, і більшість з них перебуває в стресі. Вони не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили.



Педагоги, які працюють з такими дітьми, відчувають значні труднощі в роботі і потребують методичних рекомендацій щодо допомоги та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів.

Метою статті є висвітлення актуальних питань і методичних рекомендацій щодо підтримки та організації навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) в умовах воєнного стану в країні.

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

Результати дослідження. Забезпеченню психологічної підтримки, корекційного супроводу і навчання як реалізації права особистості на рівний доступ до освіти сприяли розроблені МОН України нормативні документи, що надають загальні рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану в країні. Також важливим є узагальнення позитивного досвіду навчання учнів з ППР у спеціальних та інклюзивних закладах загальної середньої освіти на основі використання спеціальних методів і технологій навчання, використовуючи вагомі психокорекційні техніки і прийоми [2; 3].

Організація навчання учнів у безпечному освітньому просторі. Відповідно рекомендацій МОН України (лист від 06.03.2022 № 1/3371-22) для забезпечення всіх учасників освітнього процесу під час правового режиму воєнного стану освітній процес треба організовувати залежно від ситуації. Може бути: тимчасове призупинення освітнього процесу (працівники закладів освіти виконують заходи і завдання, визначені військово-цивільною адміністрацією); навчання дистанційне або за змішаною формою (за погодженням з військово-цивільною адміністрацією).

Навчання учнів з числа тимчасово внутрішньо переміщених осіб здійснюється за заявою одного з батьків за індивідуальною формою: екстернатною, сімейною (домашньою). Також вони можуть тимчасово відвідувати, за заявою одного з батьків, заклади загальної середньої освіти за місцем тимчасового перебування. За зазначених варіантів організації освітнього процесу МОН України рекомендує активно використовувати наявні електронні ресурси, насамперед Всеукраїнську школу онлайн, регіональні платформи, ресурси закладів освіти.

Особлива увага приділяється дітям з ООП. МОН України рекомендує розглянути можливість надавати корекційні послуги дистанційно, зокрема й дітям з числа внутрішньо переміщених осіб. Корекційні послуги надають залежно від рівнів підтримки, за якими розподілені діти.

З досвіду роботи спеціальних закладів освіти для дітей з ООП для реалізації індивідуального навчального плану, надання рекомендацій батькам і перевірки виконаних завдань педагогам (учителям, спеціальним педагогам (учителям-дефектологам, учителям-логопедом)) можна рекомендувати використовувати такі засоби комунікації:

- розміщення завдань і рекомендацій на сайті закладу;
- створення груп із батьками, учнями в соціальних мережах (Viber, Telegram, WhatsApp тощо);



- використання електронних платформ (ZOOM, Google Classroom тощо);
- проведення скайп-конференцій;
- спілкування в телефонному режимі;
- листування через електронну пошту тощо.

Варіативність організації освітнього процесу є важливим фактором, оскільки навчання проводиться з урахуванням обставин, що склалися, зокрема – відповідно до місця перебування дитини, можливості долучитися до навчання тощо. Це можуть бути уроки та заняття онлайн у синхронному режимі; записи уроків і занять із можливістю їх перегляду в зручний час, використання матеріалів і ресурсів на інтерактивних освітніх платформах МОН України.

Також кожен заклад має можливість вносити корективи в організацію освітнього процесу (початок уроків, кількість і тривалість уроків тощо). В умовах війни освітній процес важливо адаптувати так, щоб навчання не перевантажувало дітей. Школа як осередок, що сьогодні об'єднує дітей і вчителів з різних регіонів, має створювати можливості для спілкування учням, зокрема організовуючи гурткову роботу, волонтерські проекти тощо.

Важливою умовою навчання є створення безпечного освітнього середовища, яке стане дуже актуальним з початком нового навчального року. У зв'язку з цим і для створення умов для безпеки учнів під час можливого виникнення небезпечних факторів унаслідок надзвичайних ситуацій, воєнних дій і терористичних актів школи мусять мати спеціально обладнані об'єкти укриття.

Урахування особливостей пізнавального розвитку дітей. Треба пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко і правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це важливим є застосування необхідної підтримки і допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості для мінімізації в них наслідків психологічної травми [5; 6].

Категорія учнів з ППР є неоднорідною групою. Своєрідність розвитку дітей зазначеної категорії обумовлена особливостями їхньої вищої нервової діяльності, що характеризуються розбалансованістю процесів збудження та гальмування, порушенням взаємодії першої і другої сигнальних систем. У структурі психіки таких дітей насамперед відзначається недорозвинення пізнавальних інтересів і зниження пізнавальної активності, що обумовлено уповільненням темпу психічних процесів. При ППР емоції, воля, поведінка, у деяких випадках і фізичний розвиток набувають певних специфічних ознак, хоча найбільш порушеним є процес мислення, і перш за все, здатність до абстрагування й узагальнення. Унаслідок чого формування знань та уявлень про довкілля відбувається надто повільно.

Розвиток усіх психічних процесів у дітей зазначеної категорії відрізняється якісною своєрідністю, при цьому порушеним виявляється вже перший щабель пізнання – відчуття й сприймання. Неточність і слабкість диференціювання зорових, слухових, кінестетичних, тактильних, нюхових і смакових відчуттів призводять до труднощів орієнтування учнів у довкіллі. У процесі засвоєння окремих



навчальних предметів це проявляється в уповільненому темпі опанування та розуміння навчального матеріалу.

У школярів з ППР з усіх видів мислення (наочно-дійове, наочно-образне й словесно-логічне) більшою мірою порушено логічне мислення, що виявляється в слабкості узагальнення, труднощах розуміння сутності явища або факту. У школярів з ППР відмічаються особливості в розвитку мовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, проявляється в системному недорозвиненні всіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної. Труднощі звуко-буквеного аналізу і синтезу, сприймання й розуміння мовлення обумовлюють різні види порушень читання і письма. Зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні призводить до того, що слово не використовується повною мірою як засіб спілкування; активний словник не тільки обмежений, але й наповнений штампами; фрази однотипні за структурою й бідні за змістом.

Особливості мовленнєвої діяльності цієї категорії учнів безпосередньо пов'язані з порушенням абстрактно-логічного мислення. Варто зазначити, що мовлення учнів з ППР належною мірою не виконує своєї регулюючої функції, оскільки найчастіше словесна інструкція виявляється незрозумілою, що призводить до невірного осмислення і виконання завдання. Однак у повсякденній практиці учні зазначеної категорії здатні підтримати розмову на теми, близькі їхньому особистісному досвіду, використовуючи при цьому нескладні конструкції речень.

Психологічні особливості учнів з ППР проявляються і в порушенні емоційної сфери. Залежно від ступеня враження інтелектуальної сфери, діти поведуться по-різному, виявляючи свої емоції. Так, збудливі діти можуть брати предмет чи приладдя, і тут же його кинути. Рухи в них швидкі, мовлення гучне, емоційні реакції нестійкі і поверхневі. Прояви гніву, образи, радості виражаються бурхливо, імпульсивно і не контролюються дітьми. В інших можна спостерігати загальмовану реакцію, вони діють мляво, нерішуче. Такі діти здаються малоемоційними, хоча їх переживання нерідко бувають стійкими і досить глибокими. Розвиток емоцій дітей з ППР значною мірою визначається правильною організацією всього їхнього життя, наявністю спеціального, систематичного педагогічного впливу, реалізованого батьками в сім'ї та педагогами в навчальному закладі.

Вольова сфера учнів характеризується слабкістю власних намірів і спонукань, значною навіюваністю. Такі школярі вважають за краще обирати шлях, який не потребує вольових зусиль, а внаслідок неспроможності запропонованих вимог у деяких з них розвиваються такі негативні риси особистості, як негативізм і впертість.

Своєрідність перебігу психічних процесів і особливості вольової сфери школярів з ППР негативно впливають на характер їхньої діяльності, особливо на процеси довільності, що виявляється в недорозвиненні мотиваційної сфери, слабкості спонукань, недостатності ініціативи. Ці ознаки особливо яскраво проявляються в навчальній діяльності, оскільки учні розпочинають її виконання без необхідного попереднього орієнтування в завданні і не співставляють хід її виконання з кінцевою метою.

Разом з тим, у процесі здійснення тривалої, систематичної та спеціально організованої роботи, спрямованої на навчання цієї групи школярів цілепокладанню,



плануванню і контролю, їм стають доступними різні види діяльності: предметно-практична, сенсорно-пізнавальна, комунікативна, образотворча, конструктивна, ігрова тощо. Слід зазначити незалежність і самостійність цієї категорії учнів щодо догляду за собою завдяки оволодінню необхідними базовими соціально-побутовими навичками при спеціально організованому навчанні.

Також порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів і емоційно-вольової сфери зумовлюють прояв певних специфічних особливостей особистості учнів з ППР, які характеризуються специфікою інтересів, потреб і мотивів, що ускладнює формування правильних відносин з однолітками і дорослими. Для учнів характерна знижена активність розумових процесів і слабка регулююча роль мислення: зазвичай вони починають виконувати роботу, не дослухавши інструкції, не зрозумівши мети завдання, не маючи внутрішнього плану дій. Однак при особливій організації навчальної діяльності учнів, спрямованої на їх навчання користуванню раціональними і цілеспрямованими способами виконання завдання, виявляється можливим певною мірою сформулювати життєво необхідні вміння і навички.

Таким чином, необхідно враховувати особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової, мовленнєво-комунікативної і навчальної діяльності таких дітей при виборі стратегії навчання та підтримки в умовах військового стану в країні.

Використання спеціальних методів і прийомів навчання та підтримки. Використання спеціальних методів і прийомів, що застосовуються в процесі корекційно-розвивального навчання, сприятиме розвитку різних форм мислення учнів з інтелектуальними порушеннями, у тому числі й словесно-логічного. Для цього необхідно дотримуватись наступних способів навчання:

- доступність змісту навчального матеріалу;
- унаочнення змісту навчання;
- подача нового матеріалу невеликими порціями, з урахуванням працездатності;
- періодична актуалізація вивченого матеріалу, постійне повторення;
- використання засобів для розвитку пізнавальної діяльності і підтримки уваги;
- використання широкого арсеналу дидактичних, психокорекційних ігор і вправ (пізнавальних, сенсорних, рухових, комунікативно-мовленнєвих);
- позитивне оцінювання навчальних досягнень та успіхів.

Використання різних додаткових засобів і прийомів у процесі корекційно-розвивального навчання (ілюстративної, символічної наочності, різних варіантів планів, запитань учителя тощо) сприятиме підвищенню якості відтворення навчального матеріалу. Разом з тим треба мати на увазі, що специфіка пізнавальної діяльності багато в чому визначається структурою інтелектуального порушення. У зв'язку з цим урахування особливостей учнів надає можливість створювати умови, що сприяють розвитку всіх психічних процесів [7].

Застосування методів підтримки психоемоційного стану учнів. В умовах військового стану в країні кожному педагогу необхідно знати основні напрями врегулювання психоемоційного стану дітей, що спрямовані на зменшення стресу і надання їм позитивних життєвих стратегій, які підтримують їхню життєдіяльність.



Зазначимо, що обставини, пов'язані з війною, можуть викликати в дітей появу різних реакцій на стресові обставини (порушення режиму сну та харчування, дратівливість, тривожність тощо). Відтак, підтримка емоційного благополуччя дітей у кризовій ситуації полягає в створенні безпечного фізичного та емоційного середовища через спілкування з дитиною, рутини, активності, які допомагають із саморегуляцією, сприятимуть зменшенню стресу, підтримці її життєдіяльності і здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального життя. Отже, необхідно використовувати наступні методи підтримки психоемоційного стану учнів:

- проведення бесід. Обговорення з учнями теми війни незалежно від того, які особливості має дитина та якого вона віку. Зміст і способи інформування про війну залежать від віку учнів, індивідуальних пізнавальних можливостей розуміння і сприймання мовлення;

- запровадження рутин (необхідних і передбачуваних щоденних завдань, що доповнюють правила і звільняють час для навчання). Запровадження рутин – одна зі складових ефективного управління класом. Утім, єдиного правильного переліку рутин не існує, адже вони залежать від школи, класу і форм навчання. Учителі на власний розсуд можуть обрати ті рутини, що якнайкраще підходять для конкретного класу. Так, усталений візуалізований розклад дня для школярів з ООП (картинки, список дій тощо), що складається зі звичних гігієнічних процедур, навчання предметам, фізичної активності, прогулянки, гри, прийому їжі, виконання побутових доручень є основою безпеки і впевненості учнів. Спланований розклад справ створює стан передбачуваності для дитини, допомагає зняти її тривожність;

- активне використання ігрової діяльності (рухливі ігри та вправи як в урочний, так і позаурочний час, сенсорні, дидактичні ігри тощо), що сприяє розвитку і підтримці соціальних, комунікативних, когнітивних навичок. Ігрова діяльність є доступним та ефективним засобом зняття психологічного напруження. Використання різноманітних видів ігор і вправ допомагає розвивати пізнавальну діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; гармонізувати психоемоційний стан; зменшити невротичні реакції; поліпшувати емоційний стан дітей, що опинились у стресових ситуаціях. Варто пам'ятати, що ігри мають відповідати віку і психофізичному розвитку учнів;

- використання психокорекційних технік і вправ, спрямованих на зняття емоційного напруження та саморегуляції (дихальні вправи, арт-терапевтичні техніки, психогімнастика тощо). Ефективними є виконання дихальних і тілесних вправ. За своєю спрямованістю вони можуть бути такими, що розслаблюють, заспокоюють, знімають м'язове напруження, відновлюють ресурси, активізують тощо. Швидко повернути собі опори в стресових ситуаціях допоможуть прості міні-практики, запропоновані С. Ройз, передусім це ігри з долоньками (обведення долоні по контуру, відбитки на піску, будь-якій крупі, на папері; їх вирізання і розмальовування), створення ляльок (з ниток, поролону, тіста тощо) та ін. Утім, будь-яка творча робота може зцілювати від переживань, тож за можливості потрібно малювати, ліпити, конструювати, шити тощо.



Турбота про себе. Радимо педагогам потурбуватися про себе, свій емоційно-психологічний стан, дізнатися і використовувати техніки подолання тривожності. Потрібно зберігати і відновлювати свій ресурс. У цей складний час педагог повинен мати силу витримки, терпіння в роботі з дітьми, які зазнали психотравматичних впливів. У вчителів мають бути сили витримувати погляд дитини, наповнений болем, відповідати на її запитання, витримати реакцію, щоб послабити її занепокоєння.

Використання сучасних науково-практичних напрацювань. Доцільно в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку використовувати підготовлені поради для фахівців і батьків щодо навчання та підтримки учнів в умовах кризових викликів, які постійно висвітлюються на сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України [8]. Так, фахівці відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України беруть участь у розробці різного контенту для підтримки як дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку, так і для фахівців, які працюють з такими дітьми, наразі використовуючи різні форми навчання (очну, дистанційну, змішану). Також допомагають консультаціями і порадами батькам дітей з ООП, які потребують підтримки і допомоги фахівців. Співробітниками відділу проводяться всеукраїнські практико-орієнтовані конференції, семінари, «круглі столи», майстер-класи та інші заходи.

На підтримку й екстрену допомогу дітям з ООП розроблено пам'ятки рекомендаційного характеру, які містять певний алгоритм дій при стресі чи інших нервово-психічних розладах у дітей з особливими освітніми потребами. Пам'ятки містять певні алгоритми, як діяти в тій чи іншій ситуації та надати допомогу, яку потребують діти і підлітки.

На сторінці відділу постійно викладається корисний і цікавий матеріал для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різного віку, у тому числі з ООП, для можливості дорослим заспокоїти дітей, створити психологічний комфорт. Для допомоги фахівцям, які працюють з дітьми з ППР, відділом освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку також презентуються методичні матеріали, презентації, путівники для батьків дітей з ООП. Саме запропоновані навчально-методичні матеріали, посібники, методичні рекомендації батькам і педагогам, які постійно розміщуються на сторінці Інституту та відділу у фейсбуці, розкривають важливі корекційні прийоми в роботі з дітьми з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку, допомагають у дистанційному й очному навчанні, у використанні психокорекційних прийомів і технологій для нормалізації психічного стану, налагодженню комунікації та спілкування дітей зі своїми вчителями, друзями, однолітками.

Педагогам, психологам, батькам дітей з ООП презентовано різноманітні навчально-методичні матеріали щодо допомоги, підтримки і навчання дітей з ООП в умовах воєнного стану в країні, а саме:

- рекомендації для педагогів і батьків щодо дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану: <https://ispukr.org.ua/?p=8727#.YkQ2u1VBzIU>



- інформаційні матеріали на підтримку педагогів, численні презентації та відеозаписи щодо порад для батьків, як діяти в складних ситуаціях, як надати дитині психологічну допомогу тощо: <https://ispukr.org.ua/?cat=5&paged=2#.YkQ2lVVbZIU>

- технології навчання учнів з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану: <https://www.facebook.com/laboligo/posts/1669346520069635>

- інформаційні матеріали щодо надання допомоги і підтримки дітей із синдромом Дауна: <https://ispukr.org.ua/?p=8727#.YkQ7vlVBzIU>

- матеріали щодо психолого-педагогічної підтримки дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні: <https://ispukr.org.ua/?p=8705#.YkQ4V1VBzIU>

- інтерактивні ігри-навчання для підтримки дітей, які знаходяться в умовах укриття: <https://ispukr.org.ua/?p=8716#.YkQ311VBzIU>

- відео-марафон «Освітній вектор: допомога, підтримка, навчання дітей з порушеннями інтелекту та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні» в рамках відзначення Днів науки: <https://ispukr.org.ua/?p=9174#.Yo4W0cNBzIU>

В означених матеріалах представлено актуальні розробки науковців і практичних працівників, висвітлено питання організації допомоги та підтримки дітям з особливими потребами у воєнний час, надаються конкретні рекомендації щодо використання корекційних методів, прийомів і сучасних практик навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку.

Зазначимо, що до кожної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно використовувати індивідуальний і диференційований підхід, тобто враховувати пізнавальні можливості дітей, їхній психологічний та емоційний стан. Не зважаючи на складні обставини війни, варто пояснювати дітям у доступній формі про події, які відбуваються навколо, сприяти формуванню в дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти в тому, що ворог зазнає поразки і незабаром усі повернемося до мирного життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що методичні поради щодо навчання та підтримки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні є актуальним запитом практики навчання учнів в умовах військових подій у країні. Розроблені практичні поради, які містять методичні прийоми і кроки підтримки, допоможуть навчати, розвивати й мінімізувати наслідки психологічної травми в дітей в умовах сьогодення. Реалізація освітнього процесу потребує організації безпечного простору, дотримання представлених нормативно-правових і навчально-методичних рекомендацій, технологій і прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Актуальним є подальше дослідження організації та супроводу дистанційного навчання учнів з ППР різновікових груп, удосконалення електронних освітніх ресурсів, наповнення їх апробованим контентом з урахуванням рівня інтелектуального розвитку школярів, розроблення навчально-методичної літератури на основі апробованих успішних сучасних практик навчання



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

дітей, підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів щодо технологій дистанційного викладання різних навчальних предметів і проведення корекційно-розвивальних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кремень В. Г.* (2022). Віроломне вторгнення Росії в Україну: виклики і перспективи. Виступ на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4121>
2. Про організацію освітнього процесу. Лист МОН № 1/3371-22 від 06.03.22 р. <https://mon.gov.ua/ua>
3. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної освіти (затв. Наказом МОН України від 08.09.2020 №1115). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyakipitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>
4. *Прохоренко Л. І.* (2022). Наука і освіта в умовах війни: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes>
5. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. Посіб. / О. В. Чеботарьова та ін. Харків. Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2020. 256с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/722281/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9F%D0%9F%D0%A1%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%202018.pdf>
6. *Чеботарьова О. В.* (2020). Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків: Вид-во «Ранок», 128 с. http://lib.iitta.gov.ua/726228/1/%D0%A3%D0%9F%D0%9A_i%D0%B7_%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%BC%D0%B8_i%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83.pdf
7. *Чеботарьова О. В.* (Ред.). (2020). Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. Посіб. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0http>
8. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (2022, 19 березня). Допомога та підтримка дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні. <https://bit.ly/3G3voaz>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Kremen, V. H.* (2022). Russia's treacherous invasion of Ukraine: challenges and prospects: Speech at the meeting of the Presidium of the National Academy of Sciences of Ukraine on April 21, 2022. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4121>



2. To organize the educational process. Lyst MON No. 1/3371-22 vid 03.06.22 roku <https://mon.gov.ua/ua>
3. Regulations on the distance form of obtaining full general education (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08.09.2020 №1115). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>
4. *Chebotařyova, O. V.* (Ed.). (2020). Parent's guide: practical recommendations for distance learning of children with intellectual disabilities: a textbook. Kyiv: Mykola Yarmachenko ISPP of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Retrieved from: <http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0http>
5. *Prokhorenko, L. I.* (2022). Science and education in the conditions of war: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes>
6. *Chebotařova, O. V.* (Ed.). (2020). Psychological-pedagogical support for the education of children with intellectual disabilities/educational and methodological guide: popular science edition. Kharkiv. «Morning» Publishing House, VG «Kangaroo», 2020. 256p.
7. *Chebotařova, O. V.* (Ed.). (2020). Elementary school students with intellectual development disorders: learning and development: educational and methodological manual / O. V. Chebotaryova, I. V. Gladchenko. Kharkiv: Ranok Publishing House, 2020. 128 p.
8. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (March 19, 2022). Help and support for children with intellectual disabilities in the conditions of martial law in the country. <https://bit.ly/3G3voaz>



СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОЦЕС ЧИТАННЯ В СТРУКТУРІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Валентина ІЛЬЯНА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; ilianavalentyana@gmail.com; ORCID ID 0000-0001-5208-8399; Researcher ID P-8068-2016

Статтю присвячено питанню читання як процесу в структурі писемного мовлення. Метою статті є висвітлення досліджень у галузі психолінгвістики і нейропсихології, що розкривають сутність процесу читання в структурі писемного мовлення.

У статті репрезентовано психофізіологічний механізм читання. Автор підкреслює думку про те, що знання психології цієї навички є необхідним не лише методистам, а й кожному педагогу, який хоче навчати дітей свідомо і раціонально. Підкреслено, що в читанні формування навичок і вмінь відбувається за рахунок активного функціонування і подальшого розвитку всіх пізнавальних процесів та їхнього взаємозв'язку. Також наголошено, що читання є не лише процесом сприймання, усвідомлення і розуміння на цій основі інформації, але й складною психологічною структурою мовленнєвої діяльності.

Визначальне значення в статті надається розгляду пізнавальної функції читання. Ця функція передбачає розгляд процесу читання з погляду функціонування психічних пізнавальних процесів та основних механізмів, які лежать в основі зазначеного виду мовленнєвої діяльності. Зроблено акцент на представленні сенсомоторного і семантичного рівнів механізму читання, які перебувають у складній єдності. Детально розглядається процес читання, що починається із зорового сприймання, яке спирається безпосередньо на відчуття. Сприймання писемного мовлення пов'язане з безпосереднім впливом його фізичних якостей на органи почуттів, який відбувається в єдності із впливом на читача змісту письмового повідомлення. Ланкою, яка поєднує чуттєве пізнання зовнішнього світу із психічними процесами вищого порядку, слугують уявлення, які зберігаються в пам'яті у вигляді узагальнених наочних образів, що виникають у свідомості при відсутності безпосередніх подразників. Необхідним компонентом читання є процеси пам'яті, починаючи від безпосереднього відображення і закінчуючи свідомим запам'ятовуванням, а звідси – точним відтворенням. Розглянуто механізм антиципації, що накладається на всі інші механізми, які беруть участь в акті читання (змістовий, зоровий, слуховий, звукомовленнєворуховий), і значною мірою визначають їхню продуктивність. Наявність розвинутої здатності прогнозувати є вкрай важливим для читання, оскільки вона дає змогу синтезувати текст, виражений у конкретній мовній формі, у єдине змістове ціле. Розглянуто розвиток умінь прогнозувати на мовному і змістовому рівнях.

Грунтовний аналіз джерел з психології, психолінгвістики дає змогу автору стверджувати, що для здійснення процесу читання необхідне активне функціонування таких психічних процесів, як відчуття, сприймання, уява, увага, пам'ять і мислення. Однак, це не вичерпує всіх нагальних потреб, що має відповідним чином знайти своє відображення в подальших наукових розвідках.

Ключові слова: читання, дислексія, діти з особливими освітніми потребами, освітні труднощі.

Valentyana Iliana, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

© Ільяна В., 2022



Modern views on the process of reading in the structure of written speech

The article is devoted to the question of reading as a process in the structure of written communication. The purpose of the article is to highlight research in the field of psycholinguistics and neuropsychology that reveal the essence of the reading process in the structure of written speech.

The article presents the psychophysiological mechanism of reading. The author emphasizes the opinion that knowledge of the psychology of this skill is necessary not only for methodologists, but also for every teacher who wants to teach children consciously and rationally. It is emphasized that in reading, the formation of skills and abilities occurs due to the active functioning and further development of all cognitive processes and their interrelationship. It was also noted that reading is not only a process of perception, awareness and understanding on this basis of information, but also a complex psychological structure of speech activity.

The article focuses on the consideration of the cognitive function of reading. This function involves consideration of the reading process from the point of view of the functioning of mental cognitive processes and the main mechanisms that underlie the specified type of speech activity. Emphasis is placed on the presented sensorimotor and semantic levels of the reading mechanism, which are in a complex unity. The process of reading, which begins with visual perception, which relies directly on feeling, is considered in detail. The perception of written speech is related to the direct impact of its physical qualities on the senses, which occurs in unity with the impact on the reader of the content of the written message. Representations that are stored in the memory in the form of generalized visual images that arise in the mind in the absence of direct stimuli serve as a link that connects sensory knowledge of the external world with mental processes of a higher order. A necessary component of reading is memory processes, ranging from direct display to conscious memorization and from there to accurate reproduction. The considered mechanism of anticipation is superimposed on all other mechanisms involved in the act of reading (content, visual, auditory, sound-speech-motor), and largely determines their performance. The presence of a developed ability to predict is extremely important for reading, as it enables the synthesis of a text expressed in a specific linguistic form into a single meaningful whole. The development of the ability to predict at the language and content levels is considered.

A thorough analysis of sources from psychology and psycholinguistics allows the author to assert that the active functioning of such mental processes as sensation, perception, imagination, attention, memory, and thinking is necessary for the reading process. However, this does not exhaust all urgent needs, which should be appropriately reflected in further scientific investigations.

Keywords: reading, dyslexia, children with special educational needs, educational difficulties

Актуальність дослідження. Читання – одна зі складних і значущих форм психічної діяльності людини, яка виконує психологічні та соціальні функції. Саме тому цей вид діяльності досліджують у різних аспектах (вивчення структури і функцій, оволодіння читанням як навичкою, роль читання в навчанні і вихованні тощо). Проте з якого боку вчені не торкалися б цього питання, усі вони сходяться в тому, що головною характеристикою читання, як процесу, є його неоднорідність, що, на їхню думку, і робить його складним як для опанування, так і для вивчення науковцями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання дослідження дислексії розглядається з різних аспектів і вивчається науковцями різних галузей. Серед них значну увагу приділяють психолого-педагогічному вивченню розладів читан-



ня в дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавічюте, 1997; В. Льяна, 2020; В. Тарасун, 2004; Н. Чередніченко, 2012; P. Gardner, G. Kaluger, C. Kolson, C. Naylor, F. Wood, D. Flowers, G. Pavlidis та ін.). Надзвичайно важливим для правильної організації процесу навчання є своєчасне виявлення цих порушень, точне визначення їх диференційних ознак, а також поглиблене вивчення механізмів їх утворення і прояву. З огляду на це, особливого значення набуває розкриття зв'язків між порушеннями мовлення та іншими складовими психічної діяльності дитини, що спонукає до пошуку ефективних шляхів впливу на порушення психофізичного розвитку, які негативно безпосередньо або опосередковано впливають на повноцінне функціонування мовленнєвої діяльності (Б. Анан'єв, 1980; П. Анохін, 1979; Т. Ахутіна, 2007; Н. Бернштейн, 2003; Л. Виготський, 1983; В. Глезер, 1993; Т. Єгоров, 1953; Г. Каше, 1985 та ін.). Сучасні дослідження в галузі психолінгвістики, нейропсихології, фізіології вищої нервової діяльності дають змогу інтерпретувати отримані дані з урахуванням складної структури мовленнєвої діяльності та її багаторівневої церебральної організації в межах медико-біологічних і психолого-педагогічних дисциплін. Це уможливорює більш чітке визначення структури порушення, зокрема, виявлення первинного порушення, встановлення характеру вторинних відхилень, вивчення походження симптомів і їх правильну класифікацію з урахуванням провідних факторів (Л. Виготський, 1996).

Метою статті є висвітлення досліджень у галузі психолінгвістики і нейропсихології, що розкривають сутність процесу читання в структурі писемного мовлення.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і розкриття тематики було використано теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження.

Результати дослідження. Будь-яка інформація, яку отримує людина ззовні, надходить до нас у закодованому вигляді. Саме за допомогою інтелектуальної діяльності ми в змозі зрозуміти отриману інформацію. З цієї позиції А. Лурія підходить до пояснення механізму читання. Він визначає його як процес перекодування однієї системи символів – зорових (графічних) в іншу систему – усну мовленнєву (артикуляторну). У результаті складних перекодувань відбувається процес декодувань, розуміння змісту повідомлення. Процес читання містить два етапи: перший – це зорове сприймання, і другий – це розуміння змісту письмового повідомлення.

Щоб глибше зрозуміти, які чинники забезпечують увесь цей складний механізм, ми маємо розглянути структуру процесу читання.

Сучасні психофізіологічні, психологічні і психолінгвістичні дослідження свідчать про те, що читання – це складний процес, у якому проявляються акти усного мовлення (як вихідного базису читання) і писемного (як графічного вираження усного висловлювання). Думку про складність процесу читання прослідковуємо в багатьох роботах вітчизняних і закордонних психологів, психолінгвістів і методистів. Автори виокремлюють дві складові процесу читання: техніку читання і розуміння прочитаного. Під технікою читання розуміють сприймання графічних знаків і вимовляння, відтворення різноманітних графічних комплексів, а



під розумінням – усвідомлення відтвореного матеріалу на основі співвіднесення з минулим досвідом читача. Великого значення в дослідженнях надають переважно вивченню техніки читання, і, насамперед, процесів зорового сприймання.

У читанні, що є одним із видів мовленнєвої діяльності, пов'язаним з рецепцією, формування навичок і вмінь відбувається за рахунок активного функціонування і подальшого розвитку всіх пізнавальних процесів і їхнього взаємозв'язку. Так, Л. Виготський зазначає, що: читання – складний процес, у якому безпосередню участь беруть вищі функції; М. Рибніков розглядає процес читання як складне явище, у якому виокремлює такі психічні процеси, як сприймання, уявлення, пам'ять, інтелект тощо.

У дослідженнях, присвячених аналізу початкового етапу навчання читанню, Д. Ельконін спрямовує увагу на розкриття об'єктивних особливостей читання, які визначаються характером дії з відтворення звукової форми слова і пов'язаних із розумінням. Автор визначає читання як відтворення звукової форми слова на основі його графічного позначення і вказує на те, що на початковому етапі формування цієї навички розуміння для читача є критерієм правильності читання.

Відповідно до теорії Л. Шварца, у процесі розвитку навички читання відбуваються значні зміни в його психологічній структурі; ці зміни проявляються в тому, що друковане слово все далі і далі відходить від ролі заміни звукового слова. Друковане слово саме починає безпосередньо пов'язуватись зі значенням. Дійсно, складність процесу читання, на думку вченого, проявляється лише в зв'язку з усвідомленням прочитаного. Психологію навички читання він розглядає крізь сприймання тексту під час читання. Автор відзначає такі одиниці в процесі розуміння тексту: розуміння слів, антиципацію, розуміння речень, окремих абзаців, параграфів, розділів і твору загалом.

Л. Шварц, досліджуючи психофізіологічний механізм читання, відзначає, що знання психології цієї навички є необхідним не лише методистам, а й кожному педагогу, який хоче навчати дітей свідомо і раціонально.

С. Шатілов, спираючись на психолінгвістичну характеристику читання, зазначає, що нормальний процес базується на функціонуванні механізмів читання про себе (або вголос), технічному боці читання, тобто на навичках читання, як автоматизованих зорово-мовленнєво-моторно-слухових зв'язках мовних явищ з їх значенням, на основі яких здійснюється впізнавання і розуміння письмових знаків і письмового тексту загалом та, відповідно, реалізація здійсненого комунікативного вміння читати.

Останнім часом дослідники трактують читання як інформаційну активність, під час якої відбувається декодування набору умовних символів (знаків), що фіксують будь-яку інформацію, а це може відбуватися лише за умов активної взаємодії всіх пізнавальних процесів.

Так, З. Кличникова розглядає читання як процес сприймання й активного перероблення інформації, графічно закодованої відповідно до системи певної мови.

І. Зимня відзначає, що читання є не лише процесом сприймання, усвідомлення і розуміння на цій основі інформації, але й складною психологічною структурою особливого роду діяльності – мовленнєвої, яка складається із трьох фаз:



1. Спонукально-мотиваційної (мотив та усвідомлення завдань читання).
2. Аналітико-синтетичної (упізнавання лексичних одиниць і граматичних структур), що містить фази змістового прогнозування, вербального зіставлення, установлення змістових зв'язків між словами і змістовими частинами тексту, змістоформування.

3. Виконавча, яка закінчує прийом інформації та має вербальний (вхід у мовлення), або невербальний характер (інформація для себе).

Великого значення в дослідженнях набуває пізнавальна функція читання, яка передбачає розгляд процесу читання з погляду функціонування психічних пізнавальних процесів та основних механізмів, які лежать в основі зазначеного виду мовленнєвої діяльності. Саме такий підхід є визначальним для нашого дослідження.

Відповідно до моделі А. Лурії, до механізму читання можна віднести два рівні: сенсомоторний і семантичний, які перебувають у складній єдності. Описуючи ці рівні, А. Лурія відзначає, що сенсомоторний рівень складається з декількох взаємопов'язаних ланок – звуко-буквеного аналізу й утримання інформації в оперативній пам'яті. Їхня єдність, вважає вчений, забезпечує технічний бік процесу читання, тобто швидкість, точність і обсяг сприймання. Семантичний рівень забезпечує розуміння значення і змісту текстової інформації, використання змістових здогадок, зіставлення гіпотез, які виникають, з вихідним матеріалом.

Як процес, читання починається із зорового сприймання, яке спирається безпосередньо на відчуття, що є найпростішою формою чуттєвого відображення об'єктивної дійсності.

В. Артьомов відзначає, що сприймання писемного мовлення пов'язане з безпосереднім впливом його фізичних якостей (послідовністю букв) на органи почуттів, який відбувається в єдності із впливом на читача змісту письмового повідомлення. Букви є так званим стартовим механізмом, під дією якого починається фізіологічний процес збудження органів зору. Він закінчується складним фізіологічним явищем у корі головного мозку, функцією якого є психічне явище – сприймання графічних символів друкованого і письмового тексту та мисленнєва діяльність читача. Читач після отримання зорового сигналу повинен перетворити символи в думки на основі знання системи значень мови. Зорове сприймання починається з процесу впізнання, тобто зіставлення запропонованого об'єкта зі знайомим, зафіксованим у пам'яті класу або категорії. Варто зазначити, що в різних сучасних психологічних дослідженнях автори по-різному називають процес упізнавання: «процес ідентифікації» (у термінології Т. Зінченко), «упізнавання-зіставлення» (у термінології І. Зимньої), але психологічний зміст у баченні всіх авторів ідентичний. Як відзначають О. Венгер, В. Глезер, упізнавання є результатом вибору і зіставлення об'єктів з еталонами, які зберігаються в довготривалій пам'яті, і на цій основі ідентифікуються.

Ланкою, яка поєднує чуттєве пізнання зовнішнього світу із психічними процесами вищого порядку, слугують уявлення, які зберігаються в пам'яті у вигляді узагальнених наочних образів, що виникають у свідомості при відсутності безпосередніх подразників. Образна форма уявлень наближує їх до обра-



зів пам'яті, відображення і наочно-образного мислення. Що стосується узагальнення образів, то, на думку Б. Ананьєва, значущу роль відіграє вербалізація, словесна форма, у якій перебуває і фіксується уявлення.

Виходячи із зазначеного, уявлення і слово – єдине ціле, яке реалізується безпосередньо в мовленнєвій діяльності людини. Неможливість викликати уявлення, наприклад, під час читання складного чи малознайомого слова, веде до його нерозуміння, адже воно, окрім індивідуального, особистісного змісту для тих, хто його сприймає, має ще і досить реальний, конкретний, реалізований шляхом уявлень, зміст.

Уявлення розглядають як певний матеріал для процесів відображення, пам'яті і мислення. Людина під час оперування узагальненими чуттєвими образами-уявленнями одночасно використовує досвід, залучає уяву, будує так звану «модель майбутнього», а це містить роботу такого механізму, як антиципація, що виступає в мовленнєвій діяльності, за визначенням І. Зимньої, у формах «ймовірного прогнозування» в сприйманні (читання та аудіювання) і «попереджувального синтезу» в продукуванні мовлення (говоріння і письмо). Таким чином, сприймання – це не лише комплекс різноманітних відчуттів, воно передбачає майже одночасно усвідомлення того, що ми бачимо, чуємо, відчуваємо й уявляємо. Саме усвідомлення предметного значення чуттєвого образу, на думку О. Леонтьєва, свідчить про залежність сприймання мовних значень, якими володіє людина.

Необхідним компонентом читання є процеси пам'яті, починаючи від безпосереднього відображення і закінчуючи свідомим запам'ятовуванням, а звідси – точним відтворенням.

На основі трикомпонентної моделі пам'яті Р. Аткинсона в когнітивній психології досить ґрунтовно описано процеси запам'ятовування і збереження інформації, що надходить із зовнішнього світу. Відповідно до згаданої моделі, інформація надходить спочатку в сенсорні регістри, де зберігається у формі досить повного опису фізичного стимулювання. Потім вона або стирається («згасає»), або переводиться в короткотривале сховище, де залишається на долі секунди у вигляді вербально-акустичного коду, та після промовляння, перекодування тощо переводиться в блок довготривалої пам'яті.

Довготривала пам'ять у цій моделі залишається перманентною, тобто сліди не піддаються розпаду і зберігають переважно семантичну інформацію впродовж довготривалого періоду у вигляді еталонів, утворених на основі відчуттів, сприймань і уявлень. Відповідно можемо відзначити, що в пам'яті існує три види еталонів, які відрізняються за рівнем узагальнення: а) перцептивні еталони; б) уявлення; в) поняття.

Якщо розглядати функціонування довготривалої пам'яті в мовленнєвій діяльності, то їй властива здатність до накопичення матеріалу, до «сортування» нових мовних явищ на основі неусвідомленого підведення їх під уже відомі правила, її роль значна в правильності прогнозування наступних елементів мовленнєвого повідомлення.

Особливо важливе значення для читання має довготривала пам'ять, активна робота якої забезпечує таке необхідне для цього вміння, як володіння мовним



матеріалом. Вона містить певні сприйняті уявні еталони, відсутність яких унеможливує їхнє впізнавання, і відповідно, визначення їхнього значення. Дослідники зазначають, що в довготривалій пам'яті зберігається не один еталон, а певним чином вірогідна «поєднувана схема», яка дає змогу впізнавати не лише слова, які трапляються часто, а й їхні похідні, що впізнаються під час читання завдяки цій схемі як компоненти морфем і утворюють єдність. Як зазначає В. Ковшиков, поєднувана схема – це мовний субстрат у психолінгвістичному комплексі – фразовому стереотипі, який забезпечує мимовільний прийом, перероблення і подальше прогнозування інформації тексту.

Окрім довготривалої пам'яті, у процесі читання задіяна оперативна пам'ять, яка утримує протягом невеликого проміжку часу ті частини речення (або синтагми), унаслідок об'єднання яких відбувається розуміння прочитаного. Окрім утримання в оперативній пам'яті загального змісту тексту та окремих елементів попередніх частин, читач також може прогнозувати подальший розвиток мовленнєвого повідомлення.

Про залежність прогнозування і пам'яті свідчать запропоновані когнітивною психологією моделі семантичної організації довготривалої пам'яті, детально описані Р. Солсо. А саме: а) кластерна модель, репрезентована у вигляді слів, що зберігаються систематизовано в кластерах (або скупченнях) подібних елементів; б) групова модель, яка припускає, що слова представлені в пам'яті не лише категоріально, але й за ознаками; в) модель порівняльних семантичних ознак, відповідно до якої в довготривалій пам'яті зберігаються як істотні, так і неістотні ознаки слів; г) мережеві моделі, у яких слова, що зберігаються в пам'яті, поєднані зв'язками в складний ланцюг.

Б. Ломов звертає увагу на те, що зазначена семантична організація довготривалої пам'яті дає змогу зробити наступні висновки. Будь-яке поняття (слово) не зберігається ізольовано в пам'яті, а припускає наявність певного оточення – семантичного гнізда (понятійний еталон), що має принципове значення для антиципації, яку в широкому сенсі розуміють як здатність діяти і приймати ті чи інші рішення із певним просторово-часовим попередженням відносно до очікуваних подій. Процеси висунення і верифікації гіпотез можуть здійснюватись як на свідомому (шляхом мисленнєвих операцій), так і на неусвідомленому рівні, де велике значення належить здогадам, інтуїції тощо.

Тут антиципація більше пов'язана із процесом мислення, оскільки мислення – це, насамперед, передбачення. Саме антиципація забезпечує формування мети, планування й програмування поведінки і діяльності, вона входить до процесів прийняття рішень, поточного контролю і мовленнєвого спілкування. У процесах пам'яті антиципація проявляється у вигляді ймовірного прогнозування, яке, на думку І. Фейгенберга, є попереднім налаштуванням до дій у майбутній ситуації, що спирається на вірогідну структуру минулого досвіду.

Виявлена залежність між ймовірним прогнозуванням і запам'ятовуванням: невідповідність здійсненої події тому, що прогнозувалось. Або так званий ефект неочікуваності, поряд зі свідомою настановою на запам'ятовування й усвідомлення, сприяє міцнішому запам'ятовуванню. Існує й інша точка зору, прибічни-



ки якої вважають, що здогад, на відміну від інтуїції, виникає на основі раніше отриманих знань, тобто на основі минулого досвіду, і призводить до розуміння явищ, які не траплялися раніше, за допомогою побудови самою людиною змістових умовних зв'язків.

Ю. Новікова зазначає, що процеси зорового сприймання при читанні завжди містять елемент здогаду, передбачення подальшої думки автора. Основу змістового здогаду становить чітке розуміння прочитаного. Навіть заголовок тексту є установкою на розуміння матеріалу. Автор звертає увагу на те, що значна роль у з'ясуванні змістового здогаду належить тій частині розповіді, яка тільки-но прочитана, але вирішальне значення належить щойно прочитаній частині фрази. Ступінь достовірності здогаду неоднаковий. Наприклад, слова, з яких починається текст або нова думка в тексті, читають лише за їх оптичною структурою. Якщо ж у тексті, який читають, продовжує розвиватись думка автора, яка вже була раніше висловлена, то зорові процеси в цьому разі будуть мати лише перевірну функцію.

Механізм антиципації накладається на всі інші механізми, які беруть участь в акті читання (змістовий, зоровий, слуховий, звуко-мовленнєво-руховий) і значною мірою визначають їхню продуктивність. Механізм прогнозування отримує якісне відображення в змістовому здогаді, який підкріплюється прочитанням усіх основних букв, з яких складається слово.

Наявність розвинутої здатності прогнозувати є вкрай важливим для читання, оскільки вона дає змогу синтезувати текст, виражений у конкретній мовній формі, у єдине змістове ціле. За її відсутності текст розпадається на окремі елементи, а читання перетворюється в повільний і виснажливий процес їх поєднання і розшифровки. Тут прогнозування здійснюється як на смислового (на основі тексту або речення), так і на мовному рівні (обмеженому словом або словосполученням), або, як зазначає І. Зимня, на змістовому рівні та вербальному («рівні вербалізації змістових зв'язків»), головним і визначальним з яких є змістове прогнозування.

Ймовірне прогнозування як форма антиципації припускає висування гіпотез щодо наступного розвитку змістового повідомлення, розгортання його структури, які також поширюються на змістовий і мовний рівні, та підтвердження яких здійснюється у формі здогадів (мовних – на основі слова, словосполучення і речення, та контекстуальних – на основі контексту). Таким чином, здогад є наслідком прогнозування, яке лише підтверджується під час сприймання самого слова, а також наступного контексту.

Відзначено, що успішному прогнозуванню в зоровому сприйманні сприяють такі фактори, як розгорнутість повідомлення, нормативність мовних засобів, наявність контекстуальної надлишковості, менша, порівняно зі слуховим сприйманням, залежність від суб'єктивних факторів з особистістю співрозмовника тощо.

Під розвитком умінь прогнозувати на мовному і змістовому рівнях під час читання розуміють проведення цілеспрямованої роботи з повідомлення учням закономірностей, які визначають передбачуваність елементів тексту, тренування у використанні цих закономірностей. Отже, становлення і розвиток прогностичних



умінь на ранніх етапах навчання читанню, і вдосконалення цих умінь на більш пізніх етапах є досить важливим, оскільки така робота призводить до розвитку перцептивно-мисленнєвої діяльності. Вона не лише сприяє швидкому оволодінню словниковою і граматичною будовою мови, а й активізує «чуття мови» учня, здатність адекватно оцінювати семантичну сумісність елементів фрази.

Велике значення для розвитку вміння прогнозувати має опора на довготривалу й оперативну пам'ять під час читання, а також процеси запам'ятовування і подальшого відтворення. На перший план у зв'язку з цим виступає установка, яка, відповідно до концепції Д. Узнадзе, є цілісним станом змобілізованості індивіда на певну дію, зумовлену потребою суб'єкта та відповідною об'єктивною ситуацією, а також усвідомленість мнемічних дій, які проявляються у використанні раціональних прийомів запам'ятовування. Серед них можна виокремити такі: а) групування, тобто розбиття матеріалу за змістом, асоціаціями тощо; б) виокремлення опорних пунктів (наприклад, складання плану матеріалу, що вивчається); в) порівняння або зіставлення (установлення схожості і відмінності); г) класифікацію (систематизацію матеріалу); д) вербалізацію (промовляння матеріалу) та повторення (через певний проміжок часу) вивченого матеріалу.

Ще однією необхідною умовою ефективності протікання процесу читання є увага, під якою розуміють спрямованість і зосередженість свідомості на будь-якому реальному або ідеальному об'єкті, яка вимагає підвищеного рівня сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда. Увага означає зв'язок свідомості з певним об'єктом, його зосередженість на ньому. Наприклад, під час сприймання писемного мовлення увагу зосереджено на змісті. Спрямованість уваги на мовній формі, на думку З. Кличнікової, виникає по-перше, за умов спеціальної настанови на її виокремлення; по-друге, у разі невідповідності мовних особливостей мовлення її змісту; по-третє, у разі відхилення від установленної в мові норми, і по-четверте, при особливій експресивній виразності мовлення. Особливості цієї зосередженості визначають основні якості уваги, до яких належать стійкість, концентрація (ступінь зосередження).

Уміння зосередитись, не відволікатись у процесі читання, підвищує його ефективність; розподіл – індивідуальна здатність людини виконувати і втримувати в полі уваги два і більше види діяльності. Так, у процесі читання – це синхронний розподіл уваги між сприйманням, усвідомленням і запам'ятовуванням текстової інформації, переключення й обсяг уваги.

Від концентрації уваги залежить розуміння письмового матеріалу, який сприймається під час читання. Так, З. Кличнікова експериментально підтвердила, що концентрація уваги відбувається на тих реченнях або частинах, які мають основну думку, що повністю збігалось з виявленою О. Соколовим закономірністю відокремлення під час сприймання «змістової верхівки».

Властивою для сприймання тексту є концентрація уваги на окремих словах або словосполученнях, які, за спостереженням З. Кличнікової, виникали стосовно трьох груп слів: а) значущих для розуміння тексту; б) нових або незрозумілих; в) слів, які вирізнялись певними особливостями форми, наприклад, неологізмів, надмірно довгих слів тощо.



Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз названих джерел з психології, психолінгвістики дає змогу стверджувати, що для здійснення процесу читання необхідне активне функціонування таких психічних процесів, як відчуття, сприймання, уява, увага, пам'ять і мислення. Усвідомленість сприймання повідомлення – це одна з найважливіших особливостей процесу читання, що є проявом його внутрішнього механізму, який забезпечує рецептивні види мовленнєвої діяльності. Для розуміння порушень читання, для побудови нових діагностичних і корекційної методик, спрямованих на запобігання і подолання стійких помилок при читанні дітей, а також для визначення стратегій супроводу учнів із дислексією в освітньому середовищі, ми вважаємо за потрібне звернути свою подальшу увагу на те, до яких труднощів це призводить. Саме на цих аспектах буде сфокусовано наші подальші наукові пошуки.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Данілавичюте Е.* (1997). Корекція фонемографічних помилок в учнів з дитячим церебральним паралічем. *Дефектологія*, 2, 29 – 34.
2. *Ільяна В.* (2012). Технології визначення особливостей рецептивної діяльності в контексті попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 6 – 10.
3. *Ільяна В.* (2020). До проблеми вивчення механізму дислексії в здобувачів освіти початкової ланки з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 17, 44 – 60.
4. *Выготский Л. С.* (1996). Мышление и речь. Москва: Лабиринт. 414 с.
5. *Эльконин Д. Б.* (1995). Психологическое развитие в детских возрастах: избр. Психол. Тр. Москва: Изд-во Междунар. Пед. Академии. 224 с.
6. *Лурия А. Р.* (1950). Очерки психофизиологии письма. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 83 с.
7. *Ковшиков В. А., Глухов В. П.* (2007). Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Москва: Астрель. 318 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Danilavichyute, E.* (1997). Korektsiya fonemografichnih pomilok v uchniv z dityachim tserebralnim paralichem [Correction of phonemic errors in students with cerebral palsy]. *Defektolohiia. – Defectology*, 2, 29 – 34. [in Ukrainian].
2. *Iliana, V.* (2012). Tekhnolohii vyznachennia osoblyvostei retseptyvnoi diialnosti u konteksti poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Technologies for determining the features of retseptive activity in the context of preventing dyslexia in children with speech disorders]. *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia – Exceptional child: teaching upbringing*, 3, 6 – 10. [in Ukrainian].
3. *Iliana, V.* (2020). Do problemy vyvchennia mekhanizmu dysleksii u zdobuvachiv osvity pochatkovoi lanky z tiazhkymy porushenniamy movlennia [To the problem of studying the mechanism of dyslexia in primary school students with severe speech disorders]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with spetial needs: ways of development*, 17, 44 – 60. [in Ukrainian].



4. *Vygotskij, L. S.* (1996). *Myshleniye i rech* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint. 414 p. [in Russian].
5. *Elkonin, D. B.* (1995). *Psikhologicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh: izbr. psikhol. tr.* [Psychological development in childhood]. Moscow: Izd-vo Mezhdunar. ped. akademii. 224 p. [in Russian].
6. *Luriya, A. R.* (1950). *Ocherki psihofisiologii pisma* [Psychophysiology writing essays]. Moscow : Izdatelstvo APN RSFSR, 83 p. [in Russian].
7. *Kovshikov, V. A., & Gluhov, V. P.* (2007). *Psiholingvistika. Teoria rechevoj dejatelnosti* [Psycholinguistics. Theory of speech activity]. Moscow: Astrel. 318 p. [in Russian].



ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ В ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ксенія БУЖИНЕЦЬКА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; buzhinetskaya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0001-5587-3376

У статті розкрито питання психологічної готовності дітей до навчання в школі. Метою статті є розкриття питання психологічної готовності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та методики дослідження їх навчальної мотивації. У дослідженні, для досягнення поставленої мети і розкриття тематики, були використані методи пошуку, аналізу, систематизації й узагальнення дослідженого матеріалу.

Досліджено психологію мотивації XIX та XX ст. Доведено, що в середині XIX ст. предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, а вже в XX ст. сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією.

Визначено провідну роль мотиваційної готовності, яка є визначальною в успішному навчанні й адаптації дитини до школи. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з означеної проблематики. Виділено мотиви (зовнішні – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо і внутрішні – навчально-пізнавальні), які обумовлюють навчальну діяльність дошкільників. За допомогою експериментального тесту О. Венгера «Мотиваційна готовність» визначено орієнтацію дошкільника на позитивне ставлення до школи, інтерес до процесу і змісту навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Виявлено, що готовність дитини до навчальної діяльності характеризується її слабкою орієнтацією на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту і процесу навчання. Окреслено завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що мотивація до навчання в дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту і процесу навчання. Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної і навчальної діяльності.

Ключові слова: психологія, мотивація досягнення, проблемна ситуація, ситуація успіху, порушення когнітивного розвитку.

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

Features of motivation readiness of children in psychological literature

The article reveals the issue of psychological readiness of children to study at school. The aim of the article is to reveal the issue of psychological readiness of preschoolers with cognitive development disorders



to study at school and methods of studying their learning motivation. In the research, in order to achieve the set goal and reveal the topic, methods of search, analysis, systematization and generalization of the researched material were used.

The psychology of motivation of the XIX and XX centuries is investigated. It is proved that in the middle of the XIX century the subject, limits and specifics of the psychology of motivation were studied in the context of behavioral psychology, and in the XX century the field of motivation studies acquires wider boundaries and is actually distributed between socio-cognitive psychology.

The leading role of motivational readiness is determined, which is decisive in the successful learning and adaptation of the child to school. Psychological and pedagogical researches on the specified problems are analyzed. The motives (external – getting a good grade, increasing their prestige, avoiding trouble, etc. and internal – educational and cognitive), which determine the educational activities of preschoolers. With the help of O. Wenger's experimental test "Motivational readiness" the preschooler's orientation to a positive attitude to school, interest in the process and content of education of children with cognitive impairment was determined. It was found that the child's readiness for learning is characterized by its weak focus on a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Tasks aimed at further study of motivational readiness for learning of preschoolers with cognitive impairments are outlined.

Thus, the study shows that the motivation to learn in children with cognitive impairment is not formed. Readiness for educational activities is characterized by a weak orientation of the child to a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Due to the violation of the development of cognitive processes in preschoolers there are difficulties in the process of cognitive and educational activities.

Keywords: psychology, achievement motivation, problem situation, success situation, cognitive impairment.

Актуальність дослідження: Зміни в системі освіти, що відбувались останнім часом, мали специфічні особливості, які можна розглядати як часткові або й глибинні спроби вдосконалення освітнього процесу. У центрі перебуває засадниче питання ефективності навчальної діяльності задля задоволення потреб і розвитку інтересів і здібностей учнів. Реформування освітньої галузі дітей з особливими потребами спрямовано на формування й розвиток в учнів ключових соціальних, інформативних, комунікативних, мотиваційних та інших компетентностей таких дітей, їх самостійності й активності в пошуку нового творчого потенціалу.

Мотиваційний компонент визначають як головний у механізмі поведінки і діяльності людини, який займає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Як відомо, навчально-пізнавальна діяльність дитини зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема із затримкою психічного розвитку, пов'язана зі становленням мотивації, недорозвиток якої зумовлює низку різноманітних труднощів, що виникають у процесі розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Мотиваційна готовність до навчання в школі включає в себе розвинену потребу дитини в знаннях, уміннях, а також прагнення до їх удосконалення. Вона є передумовою успішної адаптації дитини до школи, прийняття нею



«позиції школяра», у разі несформованості мотивів до навчання, дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу і вчителя, недостатньо добре сприймає навчальний матеріал, що призводить до шкільної дезадаптації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних дослідженнях мотиваційний компонент вивчався в різних аспектах: а) як установка особистості, спрямована на активну діяльність (Л. Ланге, Д. Леонтьєв, Д. Узнадзе, В. Чудновський); б) як джерело активності особистості (Д. Богоявленський, Н. Леушкіна та ін.); в) як система внутрішніх і зовнішніх мотивів (О. Асмолов, О. Арестова, Л. Бабанін, А. Брушлінський, М. Воловикова, Є. Ільїн, Н. Мешков, Р. Немов, О. Тихомиров, А. Реан, В. Якунін та ін.); г) як особлива сфера, яка включає потреби, мотиви, цілі, інтереси та їх взаємодію (Н. Добринін, Н. Кухарєв, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Смірнов, А. Пряхедо, Г. Щукіна та ін.); д) навчальна мотивація як специфічний вид мотивації, який включається в навчальну діяльність і спрямований на окремі види навчальної роботи, що пов'язані з внутрішнім ставленням учня до неї (Л. Божович, Т. Богданова, А. Маркова, М. Неймарк, С. Рубінштейн та ін.). Дослідники свідчать, що однією із важливих психологічних умов становлення навчальної діяльності є мотивація, яка пов'язана з реалізацією ціннісно-змістових потреб і сприяє активній діяльності особистості. Мотиваційно-сміслові і цільові детермінанти створюють цілісний комплекс регуляції діяльності. Мотиви впливають на діяльність, її загальний характер та ефективність опосередковано – через цілі, а мета – на усвідомлюваний образ майбутнього результату дій.

Таким чином, мотивація є першою ланкою навчальної діяльності, яка передбачає створення проблемної ситуації, постановку головного завдання, визначення мети діяльності і способів її здійснення.

Вивчення наукової психолого-педагогічної літератури (О. Венгер, В. Давидов, В. Зінченко, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, М. Неймарк, Е. Телєгіна, Х. Хекхаузен, А. Bandura, А. Elliot, С. Hull, G. Kelly, D. McClelland, J. Piage, B. Skinner та ін.) свідчать про актуальність і необхідність дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. Численні вчені, досліджуючи мотивацію навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, стверджують, ці діти на початку навчання не завжди можуть підпорядкувати свої дії до поставленої мети, виконуючи навчальне завдання, не осмислюють його повністю, не намічають загального плану реалізації, починають діяти, не враховуючи всіх вимог інструкції. Через недорозвиток мотивації в цих дітей спостерігається порушення цілеспрямованості діяльності, що проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, невмінні визначати засоби досягнення наміченої мети, у помилковому і фрагментарному його виконанні, у неадекватному ставленні до виникаючих труднощів, у недостатній критичності до результатів своєї діяльності тощо (Н. Білопольська, В. Брайтфельд, Н. Кузьміна, М. Лузік та ін.).

Зазначена тема оглядово і принагідно згадується в працях багатьох авторів, проте ґрунтовного дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку здійснено не було.



Метою статті є розкриття питання психологічної готовності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та методики дослідження їх навчальної мотивації.

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

Результати дослідження. Вивчення мотивації, її впливу на розвиток здатності до навчальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку (ПКР) є однією із нових і недостатньо вивчених проблем у психолого-педагогічній науці. Якщо в середині XIX ст. предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, то вже в XX ст. сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією (З. Фройд, А. Bandura, G. Kelly, B. Skinner, C. Hull, J. Piage), психологією особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Ломов) та психологією діяльності (В. Давидов, В. Зінченко, О. Леонтьєв, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell) (Бужинецька, 2019: 36). Йдеться про взаємодію мотиваційних детермінант, які переважно пов'язують з ситуативними чинниками поведінки, а почасти з індивідуальними особливостями людини, інакше – про «взаємодію особистості і ситуації». У сучасній психології мотивація розглядається як результат такої взаємодії – вплив мотиваційних чинників на постановку мети діяльності задля отримання ефективних результатів. Прикладом може слугувати те, як один учень виявляє завзятість у навчанні не лише в школі, але і в позашкільній діяльності, тоді як інший – демотивований навіть у шкільній ситуації, не виявляє бажання до здобуття знань.

На думку D. McClelland (2010), в ієрархії мотивації, кожен із мотивів відрізняється певним класом цілей, які визначають зміст діяльності і які можна узагальнено назвати як «досягнення», «надання допомоги», «винагорода», «унікнення труднощів» тощо. Кожний мотив у своєму підґрунті пов'язаний з відповідним йому класом цілей, наприклад, мотив досягнення пов'язується з такими цілями, як зіставлення з критеріями успішності. Ефективні дії, що виконуються, будуть досягнуті тоді, коли ймовірними наслідками стануть результати, які бажані для індивіда, тобто виконання будь-якої діяльності супроводжується вірогідністю запровадження задуму, що має певну цінність для людини або гарантує її здійснення. (McClelland, 2010: 120).

Вирішальне значення в цьому сенсі мають дві величини: цінність задуму для людини і ймовірність, яким чином цей задум буде досягнуто. Якщо з'ясовано вибір дії з кількох можливих варіантів і вибудовано стратегію для прийняття оптимального рішення, то збільшується ймовірність того, що дія для досягнення задуму буде успішною.

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на оволодіння узагальненими способами дії у сфері наукових понять, тому вона має стимулюватись адекватними мотивами. До таких відносять ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви досягнення, інакше кажучи, які забезпечують власне зростання і самовдосконалення.



Навчальна діяльність зумовлюється системою різноманітних мотивів: основними (внутрішніми – навчально-пізнавальними), які спрямовують діяльність учнів на засвоєння теоретичних знань, і другорядними (зовнішніми) – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо (А. Bandura, 1991; D. McClelland, 2010; A. Elliot, 2003; Є. Ільїн, 2003; X. Хекхаузен, 2003) (Bandura, 1991: 253; McClelland, 2010: 78).

Відтак, правомірним є питання мотиваційної готовності до навчання, тобто яким способом і за яких умов відбувається мотивування дитини до засвоєння в школі наукових понять.

На думку багатьох науковців, успішність і продуктивність навчальної діяльності дітей залежить саме від домінування мотиваційних процесів досягнення, які забезпечують активність особистості на всіх етапах розгортання діяльності, визначають спосіб досягнення поставленої мети, її послідовність і реалізацію, сприяють встановленню співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату відповідно до мети (О. Леонтьєв, 1971; А. Маслоу, 2003; М. Неймарк, 2011; Е. Телегіна, 2003 та ін.) (Маслоу, 2009: 92).

Між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. Залежність успішності навчальної діяльності від мотивації була детально розглянута Г. Клаусом. Дослідник указує, що установки на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на хід цього процесу і його успішність. Виходячи з цього, Г. Клаус виокремив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина із сильним бажанням оволодіти знаннями навчатиметься без зовнішнього примусу, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію (Прохоренко, 2012: 130).

На думку багатьох учених, (О. Леонтьєв, О. Тихомиров, Д. Узнадзе та ін.) активним у навчанні буде той учень, який усвідомлює необхідність знань, якостей і вмінь, що потрібні для успішної навчальної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх, актуалізувати свій потенціал. Учені стверджують, що динаміка мотивації навчання потребує подальшого розроблення проблеми трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню (мотивація досягнення) з урахуванням психологічних закономірностей «зсуву мотиву на мету» (О. Леонтьєв та ін.), «цілепокладання» (О. Тихомиров та ін.) і «фіксації установки» (Д. Узнадзе та ін.). Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив є причиною (спонуканням) постановки тих чи інших цілей (Бужинецька, 2019: 39).

У своїх працях О. Леонтьєв зауважує на розподілі мети на окремі, проміжні цілі, досягненню яких підпорядковані окремі дії. О. Леонтьєв, описуючи «зсув мотиву на мету», зазначає, що на достатньо високих щаблях розвитку діяльності роль загальної мети виконує мотив, який усвідомлюється, а не є прихованим спонуканням. Тобто дитина може своєчасно виконувати домашні завдання спочатку лише для того, щоб піти гуляти. Але при систематичному отриманні позитивних оцінок за свою роботу, що підвищують його учнівський «престиж»,



він починає готувати відтепер уроки для того, щоб мати хороші оцінки. Діяльність виконання домашніх завдань набула іншого мотиву.

Дослідження сутності процесів цілеутворення, запропоноване О. Тихомировим, прослідковується у формуванні образу майбутнього результату дій (під час спілкування або самостійно) і прийнятті цього образу в якості основи для практичних або розумових дій. Автор зазначає, що система «цілепокладання» слугує для формулювання стратегічних цілей і планування досягнення попереднього результату. Поряд з цим дослідник указує на розподіл цілей на внутрішні (генеровані самим суб'єктом) і зовнішні (що задаються ззовні) і висуває гіпотезу про наявність у дитини автогенеруючої «інтелектуальної» діяльності, яка проявляється при вирішенні розумових завдань.

З позиції «теорії установки» Д. Узнадзе у сфері мотивації виділяє потребу як джерело активності і поведінки дитини. Учений вивчає потребу в двох категоріях: екстрагенна (отримує імпульс ззовні) та інтрогенна (виходить із внутрішнього імпульсу). Дослідник зазначає, що при екстрагенній поведінці установку визначає той об'єкт, потреба в якому спонукає учня до активності, при інтрогенній – установка фіксована в досвіді особи.

Соціальна позиція і реалізуюча її діяльність розвиваються в тій мірі, наскільки вони приймаються суб'єктом, тобто входять до складу його власних потреб і прагнень – утворюють його внутрішню позицію. Спосіб життя людини як такої, яка займається в громадському місці суспільно значущою оцінюваною справою, усвідомлюється дитиною як адекватний для неї шлях до дорослості – відповідає мотиву, що сформувався в грі, «стати дорослим і реально здійснювати його функції». З того моменту, як у свідомості дитини уявлення про школу набули рис бажаного способу життя, можна говорити про те, що її внутрішня позиція отримала новий зміст – стала «внутрішньою позицією» школяра. І це свідчить, що дитина психологічно перейшла на новий віковий щабель свого розвитку – молодший шкільний вік.

«Внутрішню позицію» школяра в широкому розумінні можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, коли причетність до неї усвідомлюється дитиною як її власна потреба (хочу до школи). Реальна позиція школяра завжди по своїй суті є позицією учня (бути школярем – це означає вчитися). Тому «внутрішня позиція» школяра може бути показником готовності дитини до соціальної позиції в тій мірі, наскільки вона є внутрішньою позицією учня, тобто системою потреб і прагнень, спрямованих на реалізацію навчання (Прохоренко, 2012: 132).

Утім, як було з'ясовано, у навчальній діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку найбільш поширеним виявляється мотив уникнення невдачі, який орієнтований не на рівень домагань, а на оцінку дорослого, уникнення покарання, бажання похвали, що зумовлює низький рівень навчальних мотивів, тому перехід від мотивації до дії відбувається з певними особливостями. Окреслена проблема питання формування мотивації навчання дошкільників з когнітивними порушеннями набуває значної актуальності в психологічній науці (Eysenck, Keane 2005:46).



Для з'ясування сформованості мотиваційної готовності в дітей з порушеннями когнітивного розвитку ми адаптували експериментальний тест «Мотиваційна готовність» за авторства О. Венгера. Зазначена методика спрямована на виявлення мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання. Цей тест ми використали для визначення особливостей навчально-пізнавальної мотивації молодших школярів. Рівень навчально-пізнавальної мотивації певною мірою впливає на інтенсивність навчальної діяльності учнів. Низька інтенсивність навчальної діяльності проявляється в незацікавленості процесом навчання і його результатами, небажанні працювати в класі, постійному відволіканні уваги.

Таким чином, діагностування цим тестом допоможе виявити рівень «внутрішньої позиції» школяра (цей термін розуміють як нове ставлення дитини до навколишнього середовища, що виникає на основі пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні з однолітками та дорослими на новому рівні). «Внутрішня позиція» вказує також на ступінь готовності дитини до шкільного навчання і міру її соціальної зрілості.

Становлення «внутрішньої позиції» молодших школярів складається з кількох етапів. *Перший етап* характеризується наявністю позитивного ставлення до школи при відсутності змістових моментів шкільно-навчальної дійсності. На *другому етапі* розвитку «внутрішньої позиції» школяра з'являється орієнтація на змістові моменти шкільної дійсності. На цьому етапі дитина виділяє насамперед соціальні, а не власне навчальні аспекти цієї дійсності. Зауважимо, що важливе значення діагностики полягає в тому, що вона дає змогу дослідити рівень мотиваційної готовності дошкільників до навчання.

Зміст методики вміщував запитання тесту О. Венгера. Час на відповідь не обмежувався. Кожна відповідь записувалася, як і всі додаткові зауваження дітей. Перед зачитуванням запитань дитині давалася така інструкція: «Послухай мене уважно. Я зараз задаватиму запитання, а ти маєш дати таку відповідь, яка тобі подобається найбільше».

Відповідь учня може мати або «шкільну спрямованість» – навчально-мотивовану, або «дошкільну спрямованість». Усі запитання за своїм призначенням було розподілено так:

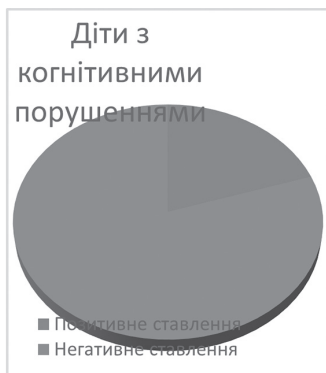
- 1 і 5 – визначення орієнтації на нове, на шкільний зміст занять (1 – відмова від школи, позбавленої навчального змісту; 5 – змістовне уявлення про підготовку до школи);
- 2, 3, 4, 8 – визначення орієнтації на нові шкільні норми організації діяльності (2 – перевага навчального змісту; починаючи систематичні заняття, дитина має бути готовою не тільки до засвоєння знань, але й до істотної перебудови всього способу життя, що неминуче пов'язане зі зміною її місця в системі суспільних відносин – прийняттям статусу школяра; 3 – перевага оцінки з-поміж інших видів заохочення; 4 – перевага школи, у якій дотримання правил шкільної дисципліни є обов'язковим; 8 – перевага колективних класних занять);
- 6 – визначення авторитету вчителя (незгода на заміну вчителя батьками);
- 7 і 9 – визначення загального ставлення до школи і навчання (7 – позитивне ставлення до вступу до школи і перебування в школі, відмова від пере-



несення навчання; 9 – наявність шкільно-значущої орієнтації в ситуації відвідування школи, почуття необхідності навчання).

Експериментальне завдання оцінювалося наступним чином: за кожен навчально-мотивовану відповідь дається 1 бал. Інша мотиваційна спрямованість – 0 балів. Рівень сформованості «внутрішньої позиції» дошкільника визначався за кількістю набраних балів: 7 – 9 балів – *достатній рівень*: шкільно-навчальна орієнтація дитини і позитивне ставлення до школи досить сформовані; 4 – 6 балів – *початковий рівень*: інтерес дитини переважно до зовнішньої атрибутики шкільного життя; 1 – 3 бали – *низький рівень*: дитина не виявляє інтересу до школи.

Проаналізуємо отримані результати. У ході експерименту 20% дітей з когнітивними порушеннями виявили позитивне ставлення до школи (за критерієм «орієнтація дитини на позитивне ставлення до школи»), а 80% таких дітей мають негативне ставлення. У порівнянні, дошкільники з нормотиповим розвитком 55% мають позитивне ставлення, а 45% віддають перевагу грі над навчанням. (див. *Діагр. 1, Діагр. 2*)



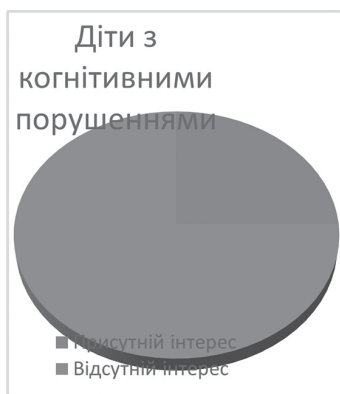
Діаграма 1



Діаграма 2

Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що в більшості дітей з нормотиповим розвитком формується позитивне ставлення до школи: їм цікаво ходити до школи з портфелем, гратися в школі з однолітками, отримувати нові знання. Дошкільники з когнітивними порушеннями на відміну від них складно входять у навчальний процес: більшість з них виявляють цікавість до гри на перерві, а не до уроку, дуже важко зосереджуються на навчальному матеріалі, не цікавляться навчальним приладдям тощо. Тобто дитині не цікавий образ учня і вона хоче гратися вдома або на майданчику, але не в школі.

За критерієм «інтерес дитини до процесу навчання» було виявлено таке: 25% дітей з когнітивними порушеннями мають інтерес до навчання, але в 75% дітей такий інтерес відсутній. У нормотипових дітей 45% інтерес до навчання є, а 55% інтерес відсутній. (див. *Діагр. 3, Діагр. 4*)



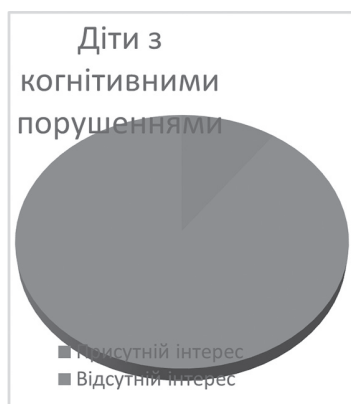
Діаграма 3



Діаграма 4

Аналізуючи отримані результати, ми можемо свідчити, що діти старшого дошкільного віку з нормотиповим психічним розвитком мають інтерес до процесу навчання. Їм цікаво засвоювати новий шкільний простір, норми поведінки і вчитися дотримуватися нових правил у школі (підготувати до уроку необхідне шкільне приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня). Порівняно з цими дітьми ті, що мають порушення когнітивного розвитку, не проявляли інтерес до процесу навчання. Дошкільникам було складно підготуватися до уроку, орієнтуватися у відведеному часі на виконання завдання на уроці, виконувати завдання без допомоги дорослого, вчасно лягати спати і вставати зранку.

За критерієм «інтерес до змісту навчання» з'ясовано, що 10% дітей з когнітивними порушеннями виявляють інтерес до змісту навчання, а в 90% дітей такий інтерес відсутній. Порівняно з ними, у 30% дітей з нормотиповим розвитком виявлено зацікавленість до змісту навчання, однак 70% дітей не виявляють такого інтересу. (див. *Діагр. 5, Діагр. 6*)



Діаграма 5



Діаграма 6



Аналізуючи отримані результати, ми можемо стверджувати, що дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку, на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком, набагато менше виявляють інтересу до змісту навчання. Дошкільникам з когнітивними порушеннями не цікаво, який зараз урок за розкладом, яка тема уроку, що нового вони сьогодні будуть вивчати на уроці.

Таким чином, проведений етап дослідження свідчить, що мотивація до навчання в дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту і процесу навчання.

Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної і навчальної діяльності. Дошкільникам з порушеннями когнітивного розвитку найбільш цікавим виявився інтерес до процесу навчання. Дітям було більш цікаво підготувати до уроку необхідне шкільне приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня, ніж вивчати на уроці новий матеріал. Варто додати, що в дітей часто зустрічаються супутні порушення емоційно-вольової сфери, через які в учня може виникнути виражена загальмованість чи гіперзбудливість, гіпердинамія. Отже, результати експериментального дослідження свідчать про несформованість мотиваційної готовності дітей з порушеннями когнітивного розвитку і низький рівень їх навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідність подальшого продовження дослідження проблеми мотиваційної готовності до навчання дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку обумовлена тим, що розвиток навчальної мотивації є невід'ємною характеристикою учня як суб'єкта діяльності, від особливостей якого значною мірою залежить як розвиток самого суб'єкта, так і оволодіння ним конкретною діяльністю. На цій основі були визначені завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями, а саме: пізнавальних мотивів, що характеризуються змістовністю, тобто ті, які прямо пов'язані зі змістом навчальної діяльності, і динамічних, які характеризують форму, динаміку вираження цих мотивів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужинецька К. (2019). Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(92), 35 – 43.
2. David, M. (2010). *Research into Achievement Motivation. Team Building Training and Development*.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248 – 287.
4. Маслоу, А. Г. (2009). Мотивация и личность:[пер. С англ.]. ИД «Питер».
5. Прохоренко Л. І. (2012). Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції в молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 3(1), 129 – 133.



6. Божович Л. И., Славина Л. С. (1979). *Психическое развитие школьника и его воспитание*. Знание.
7. Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Buzhinetska, K. B. (2019). The problem of motivational competence in preschoolers with cognitive impairment]. In Ya. M. Dombrovska (Ed.), *Praktychna psykholohiia v inkliuzyvnomu seredovyshchi* [Practical Psychology in an Inclusive Environment]. Materials and the All-Ukrainian Scientific Internet: Materialy I Vseukrainskoi naukovoï internet- konferentsii (pp. 139 – 142). Pereiaslav-Khmelnytskyi: Vydavets.
2. David, M. (2010). *Research into Achievement Motivation. Team Building Training and Development*.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248 – 287.
4. Maslou, A. (2009). *Motivation and personality*. SPb. : Piter [in Russian].
5. Prokhorenko, L. I. (2012). Features of the motivational component of self-regulation in younger students with mental retardation in educational activities, In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*: Vol. 3(1) (pp. 129 – 133).
6. Bozhovich, L. I., & Slavina, L. S. (1979). *Mental development of student and his upbringing*. M. : Znanie [in Russian].
7. Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.



ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ*

Юлія РІБЦУН, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Яремченка НАПН України, м. Київ, Україна: logoruli@ua; <http://logored.in.ua>; orcid.org/0000-0002-2672-3704; <http://www.researcherid.com/rid/O-9175-2016>; Web of Science ResearcherID O-7464-2016

Зміст розвитку	Орієнтовні показники розвитку учнів	Основні вектори корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи
❖ Емоційно-вольовий та ціннісно-смысловий розвиток. Можливі форми роботи: бесіда «Будь уважним і чуйним», обмін думками «Навіщо тваринам хвости?», «Які вони, шкідливі звички?»; дидактичні ігри та вправи «Добре слово лікує», «Куточок природи», «Пори року»; рухливі ігри, психогімнастика «Пашина ідалія», «Із зернятка до рослини», «Я – дівчинка (хлопчик)», мімічна гімнастика, проблемні ситуації, мультимедійні засоби, м/ф; прогулянка зі збільшувальним склом «Хто помітить більше цікавинок?»;	<i>Природа і ми</i> • має уявлення про те, що: – усе живе (рослини, тварини, люди) потребує води, тому її треба берегти; – зелені насадження корисні для людини, тому за ними слід доглядати і охороняти їх; – птахи взимку потребують допомоги людини, тому варто підгодовувати їх; • здоров'я – це не тільки гарний фізичний стан, а й позитивні емоції; – позитивні емоції покращують, а негативні, навпаки, погіршують здоров'я; • отримує задоволення від догляду за рослинами, рибками в куточку природи (під керівництвом педагога); • радіє позитивним змінам у розвитку рослин і засмичується, коли вони хворіють; • знає: – свою статть, поводить себе відповідно до її моральних еталонів: проявляє витримку, мужність, уміння захистити, допомогти та підтримати / проявляє співчуття, доброту, ніжність, відчуває красу і гармонію власного тіла (з допомогою педагога); – що шкідливі звички (переїдання, уживання немитих овочів і фруктів, уживання їжі немитими руками тощо) негативно впливають на стан здоров'я людини;	Формування основ психоемоційного і морального здоров'я. Створення мотиваційної бази здорового способу життя. Створення і розширення семантичних полів «здоров'я», «зелені насадження». Розвиток емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ оточуючої дійсності. Розвиток інтелектуальних почуттів радості та чи здивування при пізнанні нового, невідомого, позитивного. Розвиток натуралістичного, внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту. Конкретизація та узагальнення початкових і елементарних знань і уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності.

Закінчення. Початок див. «Особлива дитина...» №№ 1, 2, 2022



досліди «Властивості води», «Чи може шкіра відчувати біль?», «Як працюють легені?» (кульки); точковий масаж «Чарівні крапки»	• дотримується розпорядку дня, виконує правила особистої гігієни, підтримує чистоту в одязі та речах, приміщенні	Виховання інтересу до себе як особистості та оточуючого середовища
	Узагальнення (1 год)	Формування знань та уявлень про навколишній світ. Формування еталонних уявлень. Розвиток натуралістичного, вербального, логіко-математичного, просторового інтелекту. Розвиток логічного мислення на основі порівняння, узагальнення та класифікації об'єктів навколишньої дійсності за суттєвими функціональними і родо-видовими ознаками. Розвиток мисленнєвих операцій групування і класифікації як практичних засобів запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Виховання пізнавально-мовленнєвої активності, інтересу до дослідницької діяльності
❖ Когнітивний розвиток. Можливі форми роботи: бесіда «Що ти знаєш про здоров'я?», дидактичні ігри та вправи «Диво-світ навколо нас», «Цілючі диво-овочі», спостереження, екскурсії, дослідницька діяльність, психогімнастика «Рослини ожили», «Рослинка-здоровинки», «Пригоди краплинки», розумова гімнастика, мультимедійні засоби; обмін думками «А що було б, якби зникли всі рослини?»; роздуми «Сміття природне та залишене людиною»; міркування «Хто сильніше: людина чи природа?»; дискусія «Чому воду називають чарівницею?»	• має уявлення про: — значення природи в житті людини; — потреби тієї чи іншої кімнатної рослини в кількості вологоти відповідно до клімату їх батьківщини (сукуленти → засушливі регіони → мала кількість води); — лікарські рослини, їх роль у лікуванні людини; — вітаміни, рослинні продукти (зелень, овочі, фрукти), що необхідні для нормальної життєдіяльності організму людини і є профілактичним засобом проти багатьох хвороб; • диференціює (з допомогою педагога): — живу і неживу природу; — природні і рукотворні об'єкти, називає їх; — працю і відпочинок; • уміє помічати зміни в природі залежно від пір року і погоди; прагне розповідати про них; • розглядає дрібних комах (сніжинки) через лупу, розповідає про побачене (під керівництвом педагога); • шляхом дослідницької діяльності визначає (під керівництвом педагога), що: — вода на морозі перетворюється на лід, при нагріванні — на пару; — солодка вода не замерзає, тому дерева не мерзнуть узимку; — сонце дає тепло і світло, без них рослина гине; — коли хочеться пити, можна з'їсти соковитий фрукт і спрага мине; — гілочка, поставлена взимку у воду на підвіконня, розпускається, а надворі — гине (з допомогою педагога)	Збагачення мовленнєвого та загального життєвого досвіду. Сприяння саморозвитку мовленнєвої системи. Формування правильних оптико-акустико-вимовних образів звуків.
❖ Мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи: бесіда «У світі природи», дидактичні ігри та вправи «Чутливе вушко», «Розповідаймо», розучування прислів'їв і приказок,	Узагальнення (1 год)	• чує звуки природи і розрізняє їх; • упізнає голоси знайомих птахів, намагається звукоімітувати їх; • диференціює і правильно називає (з незначною допомогою педагога): — окремі кімнатні, садові, лугові і лісові квіти; — зуби в людей і тварин, зубчики в часнику та гречінці, зубці в пилки; — руки і ноги в людей, лапи в тварин, крила в птахів;



ПОШУКИ І ЕКСПЕРИМЕНТИ

віршів про здоров'я та здоровий спосіб життя; мотиваційно-активізуючі; динамічно-мовленнєві; фонетико-фонематичні; словниково-символічні; морфологічно-семантичні; граматично-значеннєві; синтаксично-інформативні ігри та вправи; мультимедійні засоби; складання розповіді «Що людина отримує від природи?»; обмін думками «Як розмовляють глухі люди?»	• називає (за наслідуванням, спражено, відображено за педагогом, іншими учнями, поскладове промовляння; промовляння, акцентоване на важких для вимови дитинного звуках): — пори року, їх основні ознаки; — органи чуття, знає про їх роль у житті людини; — предмети гігієни, розповідає про їх призначення, уміє користуватися ними; — риби, рослини в куточку природи; — дерева, квіти, птахи, які бачить на шкільному подвір'ї; — ознаки гарного здоров'я (відсутність хвороб, гарний апетит, бадьорий настрій, міцний сон); • уміє утворювати (з опорою на наочність, зразок, схему-алгоритм, наведені запитання педагога): — відносні прикметники від іменників-назв дерев (клен — кленовий, береза — березовий); — відносні прикметники від іменників-назв матеріалу (глина — глиняний, скло — скляний, дерево — дерев'яний, метал — металевий); — іменники на позначення природних явищ від іменника і дієслова (листя + падати = листопад); • розглядає серію картинок із зображенням розвитку рослини, викладає їх у потрібній послідовності, складає розповідь (з допомогою педагога); • складає: — зв'язну розповідь за сюжетною картинкою; — описову розповідь (з опорою на натуральну наочність (овочі, фрукти або їх муляжі), зразок, схему, алгоритм, наведені запитання педагога)	Збагачення словника новими лексемами з абстрактним значенням, їх диференціація. Формування семантичного поля часу. Розвиток зорово-просторового гнозису, симульованого аналізу та синтезу. Розвиток вербальної пам'яті на основі активізації асоціативних словесних зв'язків синтагматичного, тематичного і парадигматичного типів. Розвиток натуралістичного, вербального, музичного, тілесно-кінестетичного інтелекту. Конкретизація та узагальнення елементарних знань і початкових уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності. Виховання бажання ділитися своїми знаннями, враженнями з ровесниками і дорослими, використовуючи мовлення
❖ Психосоціальний розвиток. Можливі форми роботи: бесіда «Домашні улюбленці», психогімнастика «Мій настрій», «Я у світі», мімічна гімнастика, проблемні ситуації	<i>Узагальнення (1 год)</i> • розуміє, що гарний настрій допомагає в налагодженні дружніх стосунків і спілкуванню загалом; • має уявлення про: — особисту гігієну, здоровий спосіб життя (режим дня, загартування, вітамінна їжа, заняття спортом), фізичну культуру як невід'ємну складову загальної культури людини; — залежність стану здоров'я від якості та вітамінної насиченості харчування; • піклується про домашніх улюбленців, мешканців класного куточка природи; • вчасно звертається за допомогою до дорослого при поганому самопочутті; • співвідносить частини доби зі змістом режимних моментів (з незначною допомогою педагога);	Формування основ соціального здоров'я. Формування вміння діяти самостійно, відповідно до суспільно значущих вимог. Розвиток відчуттів різної модальності (голоду, спраги, болювих, температурних). Розвиток натуралістичного, внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту. Виховання адекватної настанови на досягнення бажаного результату, уніння усвідомлювати мотиви власних і чужих вчинків



• дотримується правил: — безпеки життєдіяльності в природі і побуті; — культури прийому їжі; — збереження пози сидіння за партою; • звергається до однокласників із врахуванням їх статі та особистісних якостей	• дотримується правил: — безпеки життєдіяльності в природі і побуті; — культури прийому їжі; — збереження пози сидіння за партою; • звергається до однокласників із врахуванням їх статі та особистісних якостей	• дотримується правил: — безпеки життєдіяльності в природі і побуті; — культури прийому їжі; — збереження пози сидіння за партою; • звергається до однокласників із врахуванням їх статі та особистісних якостей
❖ Фізично-мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи: сюжетно-рольові ігри «Маленькі кухарі», «Друзі природи», рухливі ігри, кінезотерапевтичні, логоритмічні вправи, вправи на нормалізацію постави, профілактику плоскостопості, зняття м'язового та психоемоційного напруження, самомасаж обличчя, вушних раковин, пальців, рук за допомогою су-джоків, масажних м'ячиків і без них, артикуляційні, дихальні, голосові вправи, коригуюча гімнастика для очей, сухий басейн з крул	• уміє чергувати активну діяльність і відпочинок (під керівництвом педагога); • усвідомлює важливість для організму щоденного якісного виконання фізкультурно-оздоровчих вправ; • бере посильну участь у спортивно-оздоровчих святах і розвагах, демонструючи рівень загальної витривалості, швидкості, спритності, сили, гнучкості, рівноваги (під керівництвом педагога); • ріже овочі для салату, дотримуючись правил безпеки поведінки; • виготовляє годівнички із коробок, пляшок (з допомогою педагога); • працює в куточку природи, коментуючи виконувані дії: — саджає цибулю в ящик, поливає, розпушує землю; — витирає листя кімнатних квітів, поливає, розпушує землю (з незначною допомогою педагога); • збирає природний матеріал (для виготовлення іграшок), насіння дикорослих рослин (для підгодовування пташок взимку) та квіткове насіння (для висівання на работках)	• уміє помічати красу природи в будь-яку пору року, частину доби, погоду і милуватися нею; • помічає, що естетично оформлена страва збуджує апетит; • прагне допомагати вдома прикрашати страви; • слухає музичні твори П. Чайковського із серії «Пори року», прагне впізнати пору року (з допомогою педагога); • бере участь у сезонних святах і розвагах (під керівництвом педагога); • допомагає педагогу прикрашати приміщення класу символами певної пори року (під керівництвом педагога); • розучує пісні, віршовані мініатюри про природу (з допомогою педагога); • прагне прикрашати подвір'я школи насадженими квітами чи куцями;
❖ Художньо-мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи: бесіда «Чотири бажання», хвилини милування, природою, монотипія, аплікація, ліплення, конструювання, оригамі, коригуюча гімнастика для очей, мультимедійні засоби; виготовлення альбому «Лікарські рослини», «Червона Книга України»	Формування основ фізичного здоров'я. Підвищення енергетики кори головного мозку. Розвиток кінестетичних і пропріоцептивних відчуттів. Розвиток кінетичного та кінестетичного праксису, зорово-моторної координації. Розвиток темпо-ритмічних характеристик рухів, психомоторики. Розвиток зорово-просторового гнозису, стимульованого аналізу та синтезу. Розвиток тілесно-кінестетичного, просторового, натуралістичного, вербального, музичного інтелекту. Виховання інтересу до рухової активності як складової здорового способу життя	Формування природничих знань засобом діяльності ЛОГО-АРТ. Формування навичок гармонійного поєднання роботи з різними художніми матеріалами та інструментами при виконанні творчих завдань. Розвиток просторового, натуралістичного, вербального, музичного, тілесно-кінестетичного інтелекту. Виховання вміння бачити красу природи незалежно від погоди і сезону.



	• складає букети з осіннього листя, трав, квітів (під керівництвом педагога); • виготовляє поробки, аплікації з природного матеріалу, розповідає про послідовність їх виконання (з допомогою педагога); • малює елементарні пейзажі, складає розповідь за їх змістом (з допомогою педагога); • спільно з однокласниками створює образ осіннього дерева, використовуючи нетрадиційні методи малювання (долоньки; зимового лісу – сіль; друкування; монотипія; квітучого саду – тампончики) (з допомогою педагога); • друкує за допомогою листя візерунки, пейзажі (з допомогою педагога)	Виховання естетичного бачення світу, бережливого ставлення до природи
❖ Художньо-мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи: бесіда «Неповторний світ краси», відвідування виставок, розгляд художніх виробів, хвилини милування виробами), слухання музики, підготовка до святкових заходів, психогімнастика «Барви емоцій», коригуюча гімнастика для очей, мультимедійні засоби: обмін думками «Що тобі подобається в роботах народних майстрів?»; екскурсія до кімнати народознавства; розгляд витинанок, створення візерунків з використанням рослинних елементів і геометричних фігур	У світі прекрасного Учень / учениця: • відчуває і намагається виразити невербальними (мімікою, рухами, засобами образотворчої, музичної, трудової, конструктивної, театралізованої діяльності) та мовленнєвими засобами (за допомогою педагога) емоційне ставлення до багатства барв і звуків у навколишньому середовищі і в мистецтві, краси рукотворних виробів майстрів, предметів художньо-трудової діяльності учнів старших класів; • помічає естетичні зміни в середовищі класу, школи перед святами, по можливості пояснює причини таких змін, висловлює своє ставлення стосовно них (за допомогою педагога); • прагне ознайомитись з національним декоративним розписом, вишивкою, писанкарством, милуватися роботами народних майстрів; • бере посильну участь у підготовці до святкових заходів; • прагне брати участь у внутрішньокласних театралізованих виставах, іграх-драматизаціях, супроводжуючи створений образ певними звуконаслідуваннями, репліками, мімікою, рухами, жестами; • розрізняє: – реалістичні і декоративні художні образи; – типи музики (копикова, пісенна, танцювальна, маршова); – уміє добирати художні засоби і матеріали для створення різного художнього образу (за допомогою педагога); • прагне використовувати знайомі матеріали для здійснення самостійного творчого задуму; • для створення яскравого художнього образу по можливості поєднує роботу з папером (аплікація, конструювання, оригамі) і малюванням, ліплення з малюванням тощо;	Формування індивідуального художньо-естетичного досвіду в діяльності ЛОГО-АРТ. Створення умов для багатоспектної й захоплюючої активності дітей у художньо-естетичному опануванні навколишнього світу. Формування вміння співвідносити художній образ із засобами його виразності. Формування вмінь переносити набутий досвід (із незначною допомогою і самостійно) в нові умови та застосовувати його в творчих ситуаціях. Однчасне формування естетичного ставлення до світу та художнього розвитку засобами різних видів образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва в естетичній діяльності. Вироблення вміння використовувати фантазію, уяву при виконанні навчальних дій.



	• завершує розпочатий педагогом малюнок, спираючись на власні уявлення; • за завданням педагога <i>впізнає</i> звучання музичного інструмента, <i>називає, знаходить</i> його серед інших, <i>фантазує, програвачи</i> продовження розпочатої мелодії; • <i>супроводжує</i> слухання музичного твору характерними рухами, мімікою, жестами, <i>створює</i> реалістичний або фантазійний образ засобами малювання, ліплення, конструювання, аплікації, оригамі (за допомогою педагога)	Поеталний розвиток від елементарного наочно-почуттєвого враження до можливості створення оригінального образу виразними засобами. Виховання художнього смаку й почуття гармонії, бажання створювати різноманітні художні образи. Виховання акуратності, інтересу до опанування навичками зображувальної, трудової, конструктивної діяльності, участі в мистецьких святах
❖ Емоційно-вольовий і ціннісно-смысловий розвиток. Можливі форми роботи: бесіди «Мистецькими стежинками», «Психогімнастика почуттів», імпровізація «Музичні фантазії», пантомімічні етюди «Я в мамі помічник», «Що роблю я, вігадай», проблемні ситуації, мультимедійні засоби, м/ф	<i>Узагальнення (1 год)</i> • <i>розуміє</i> цінність професії в житті людини; • <i>проявляє</i> інтерес, <i>розуміє</i> цінність музичних і художніх творів як продуктів людської діяльності; • <i>уміє</i> помічати прекрасне в людях, оточуючому світі предметів; • <i>прагне підтримувати</i> чистоту і порядок у класі, школі, удома, <i>прикрашати</i> приміщення творами мистецтва, роботами однокласників і своїми власними; • <i>помічає, відзначає, уміє оцінити</i> естетичність і позитивні зміни в оформленні класу, коридорів, актові зали школи, <i>висловлює</i> свою думку про це (за допомогою педагога); • <i>прислухається</i> до думки дорослих, адекватно реагує на зауваження; • <i>розглядає</i> дві однакові тематичні аплікації (малюнки), різні за якістю виконання, копіним рішенням, <i>порівнює</i> їх і <i>відзначає</i>, яка з робіт подобалася більше, <i>пояснює</i> (з допомогою педагога) чому саме; • <i>уміє відстежити, назвати, відтворити</i> свій емоційний стан на папері, у предметах ліплення чи аплікації, при роботі з піском (за допомогою педагога); • <i>помічає</i> вплив музики, кольору на власний емоційний стан (з допомогою педагога); • за допомогою кольорів, форм, звуків, рухів <i>передає</i> свій емоційний стан; • слухаючи музику, розглядаючи картину, переглядаючи виставу тощо, <i>відчуває</i> різноманітні емоційні переживання, <i>прагне поділитися</i> з дорослими і ровесниками враженнями від побаченого чи почутого; • <i>прагне відтворити</i> в малюнку, аплікації, ліпленні емоційний стан створеного образу (веселий колобок, сумний заєць);	Формування емоційного ставлення до краси довколишньої дійсності і виробів художньої праці. Формування здатності до емоційних переживань, активного засвоєння художнього досвіду, самостійної творчої діяльності, саморозвитку й експериментування. Формування вміння ділитись своїми враженнями, проявляти емоції, почуття. Формування вміння гармонійно поєднувати кольори в малюнках. Поеталний розвиток від елементарного наочно-почуттєвого враження до можливості створення оригінального образу виразними засобами. Вироблення вміння використовувати фантазію, уяву при виконанні навчальних дій. Розвиток внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту.



ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

	• <i>імпровізує</i> під музику засобами малюнка, руху, мовлення (під керівництвом педагога); • <i>намагається контролювати</i> свій емоційний стан, використовуючи кольори і звуки; • для зняття психоемоційного напруження <i>працює</i> з глиною, пластиліном, солоним тістом (під керівництвом педагога); • <i>дотримується</i> правил чергування в класі, безпечного користування матеріалами та інструментами (під керівництвом педагога); • <i>прагне доводити</i> розпочату справу до кінця, <i>відчувати</i> задоволення від її позитивних результатів (під керівництвом педагога)	Виховання морально-етичних норм, витримки, посидючості, дисциплінованості, організованості, акуратності, цілеспрямованості, самостійності як необхідних якостей в оволодінні трудовою і навчальною діяльністю. Виховання відчуття задоволення від процесу виконання роботи та її позитивних результатів
❖ Когнітивний розвиток. Можливі форми роботи: дидактичні гри «Хто це, що це, відгадай», «Загадки-забавлянки бабусі Меланки», «Чи зможеш назвати?», «Слідопити», «Розрізняйко», «Як краще розташувати?», «Чарівні шнурочки», розумова гімнастика, коригуюча мультимедійні засоби	<i>Узагальнення (1 год)</i> • <i>слухає і впізнає</i> звучання музичних інструментів і знайомі мелодії; • <i>визначає</i> тип музики (з незначною допомогою педагога); • <i>добирає</i> до музичного твору відповідний малюнок, фотографію тощо; • <i>слухає</i> мелодію, <i>визначає</i> її характер і <i>співвідносить</i> з певним персонажем (предметом, явищем) (з допомогою педагога); • <i>відтворює</i> відповідний ритм; • <i>диференціює</i> і по можливості <i>називає</i> образ (з допомогою педагога): – істот і неістот; – знайомі музичні, художні інструменти, їх призначення і способи використання; – реалістичні і декоративні художні образи; – візерунок серед інших декоративних образів; – статичне і динамічне положення об'єктів; • <i>характерні особливості</i> знайомих предметів; • <i>співвідносить</i> реальні предмети та їх зображення; • <i>розпізнає</i> площинні та об'ємні чорно-білі, неповні, контурні, • силуетні зображення знайомих предметів, істот (людей, тварин); - аналогічні зображення в умовах накладання одне на одне, зашлющення (з незначною допомогою педагога); • <i>порівнює</i> предмети за розміром, кольором, формою (за допомогою педагога); • <i>уміє</i> (за допомогою педагога): – візуально і на дотик визначати вид паперу (альбомний, глянцевий, оксамитовий, серветки); – орієнтуватися на площині аркуша паперу (центр, або середина, верхній – нижній, правий – лівий краї (кути); – відривати (відрізати) шматочки чи смужки паперу різної довжини і ширини;	Збагачення знань та уявлень про навколишній світ, вироблення інтересу й уваги до якомога більш різноманітних форм чуттєвого контакту з ним. Формування пізнавально-мовленнєвого досвіду, рефлексії, довірливості, усвідомленості. Формування вміння співвідносити положення аркуша із формою і розміром об'єкта зображення. Формування лексико-семантичних мовних явищ антонімії (розмірові поняття, колір, форма, міцність, матеріал тощо) та синонімії (гарний, чудовий, прекрасний) на матеріалі якісних прикметників на позначення характерних ознак художніх матеріалів та інструментів (на рівні імпресивного мовлення). Ампліфікація естетичної аперцепції. Розвиток логіко-математичного, вербального, просторового інтелекту. Виховання інтересу до різних видів мистецтва, сприймання і відчуття художньо-практичних образів, наповнення естетичного розвивального середовища.



❖ Мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи: сесія «У світі професій», сюжетно-рольові ігри «Супермаркет», «Лікарня», дидактичні ігри «Хто як голос подає?», «Де звучить?», «Чий лунає голосок?», «Дивись – не поміпийсь», психологічний етюд «Відгадай ким хочу стати», мотиваційно-активізуючі, динамічно-мовленнєві, фонетико-фонематичні, словниково-смислові, морфологічно-семантичні, граматично- значеннєві, синтаксично-інформативні ігри та вправи, мультимедійні засоби	– розглядати зображення чи натуральний предмет, називати його, по можливості обстежувати, визначати розмір і колір, форму цілого предмета чи його деталей; – орієнтуватися на площині зображення, розміру відповідної довжини, кольору, величини зображення, розміру отворів; • <i>прагне контролювати</i> правильність виконання зображення чи виготовлення виробу шляхом порівняння проміжних результатів з натурою чи зразком (з допомогою педагога)	Виховання морально-етичних норм, допитливості, кмітливості, акуратності, відчуття задоволення від процесу виконання роботи та її позитивних результатів
• <i>реагує</i> на почутий голос, повертаючись у бік мовця; • <i>регулює</i> глибину дихання, силу голосу під час мовлення і співу, слідує за темпом (з допомогою педагога); • <i>розрізняє</i> та <i>імітує</i> мовленнєві і немовленнєві звуки; • <i>визначає</i> і <i>називає</i> місцезнаходження джерела звука (звучання музичного інструмента, аудіозапису); • <i>слухає</i> мелодію, <i>співвідносить</i> звучання зі звуками природи (ритмічні звуки на металофоні – звуки дощу – крап-крап-крап); • <i>уважно дивиться, слухає, запам'ятовує і відтворює</i> музичний (невербальний графічний) ритмічний малюнок (з допомогою педагога); • <i>розрізняє і розуміє</i> лексичне значення іменників (чоботи – черевики – капці), якісних прикметників (симпатичний (хлопчик) – красивий (вазон) – чудовий (настрій) – чарівний (візерунок); великий – товстий – широкий; маленький – тонкий – вузький), дієслів (малювати – фарбувати – розфарбовувати; різати – розрізати – надрізати – вирізати – відрізати – перерізати; різати – пиляти – рубати; шити – вишивати – зашивати – підшивати – пришивати) (з допомогою педагога); • <i>диференціює</i> і по можливості <i>називає</i> (з опорою на наочність, з незначною допомогою педагога і самостійно) (за наслідкуванням, спряжено, відображено за педагогом, іншими учнями, поскладове промовляння; промовляння, акцентоване на важких для вимови дитиною звуках); – цілісні предмети, їх складові і розмір; – основні кольори (червоний, жовтий, синій); – геометричні фігури (круг, квадрат); – люди різних професій; – окремі знаряддя праці (сокира – молоток – пилака), дії, які ними виконують (рубать – забивають – пиляють); – одяг і взуття, їх складові (рукава, манжети, комір, кишені, гудзики, блискавка; підошва, шнурки, липучки, носок, язичок тощо), призначення, сезонність; – образні порівняння (папір білий як сніг, глина м'яка як тісто; сіра як мишка);	Формування бажання і вміння вербально спілкуватися, використовувати фонетично, лексично і граматично правильне зв'язне мовлення. Формування пізнавально-мовленнєвого досвіду. Формування правильних оптико-акустико-вимовних образів звуків. Формування лексичної системності. Формування вміння на слух сприймати і розуміти зміст речень і коротких текстів. Сприяння саморозвитку мовленнєвої системи. Розвиток оптико-просторового орієнтування. Збагачення словникового запасу образними засобами. Вправлення в словотворенні відносних прикметників. Уточнення диференційованого значення словотворчих морфем на позначення зменшувально-пестливих суфіксів іменників-назв робочих, художніх матеріалів, інструментів; граматичної категорії числа таких іменників. Стимулювання внутрішніх прагнень учнів до активного фонетично, лексично і граматично інтонаційно правильного зв'язного мовлення.	Формування морально-етичних норм, допитливості, кмітливості, акуратності, відчуття задоволення від процесу виконання роботи та її позитивних результатів



ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

	• утворює відносні прикметники від іменників (папір – паперовий, картон – картонний) (з допомогою педагога); • слухає, чує, розуміє і виконує дво- та багатоступеневі вербальні інструкції педагога, по можливості коментує виконання власних дій; • залежно від особливостей мовленнєвого і психофізичного розвитку відповідає одним словом, словосполученням або реченням на запитання педагога (за потреби); • під час малювання, ліплення, виконання аплікації сприймає і запам'ятовує послідовність роботи, дотримується її та намагається елементарно прокоментувати (з допомогою педагога); • прагне словесно висловлювати свою думку, використовуючи правильне, фонетично, лексично і граматично, зв'язне мовлення (з допомогою педагога); • елементарно розповідє про сюжет композиції (з опорою на зразок); • формулює задум перед виконанням роботи, а після її виконання – вербальний дво- чи трислівний підсумок (за допомогою педагога)	Розвиток зорово-моторної координації. Розвиток вербального, музичного, тілесно-кінестетичного інтелекту. Виховання бажання оволодіти фонетично, лексично і граматично правильним зв'язним мовленням
Узагальнення (1 год)		
❖ Психосоціальний розвиток. Можливі форми роботи: психогімнастика «Ми такі різні», дидактичні ігри «Так чи не так?», «Нумо, швидше! Нумо, разом!», психологічний етюд «Дзвінок на урок», проблемні ситуації, шнуркування, зав'язування шпакі і шнурків, застібання гудзиків, застібок	• знає, що потрібно постійно доглядати за одягом і взуттям та робить це; • уміє зав'язувати шпакку, шнурки; • використовує різні способи шнуркування; • відтворює мелодію і слова пісні як індивідуально, так і в колективі (під керівництвом педагога); • виконуючи групу роботу, може під керівництвом педагога домовитися з однокласниками про виконання певної частки творчого задуму; • уміє: – підготуватися до уроку, підібравши приладдя, указане педагогом; – організувати робоче місце, чітко орієнтуватися на ньому; – зберігати правильну поставу, дотримуватися правил гігієни; – прибирати своє робоче місце після завершення роботи; – працювати в колективі під час виконання творчих робіт; – виконувати правила безпеки під час роботи з робочими інструментами і матеріалами	Удосконалення навичок самообслуговування як необхідний етап дорослішання. Формування індивідуальності в художній діяльності, вироблення вміння самостійно виконувати запропоновані завдання, доводити справу до кінця. Формування уявлень про правильну організацію робочого місця, уміння працювати як самостійно, так і в парах чи колективі. Розвиток внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту. Виховання здатності засвоювати нові способи поведінки. Виховання доброзичливого ставлення до оточуючих, інтересу до прекрасного, естетичний смак
❖ Фізично-мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи:	• відтворює ритмічні малюнки різної складності (з допомогою педагога, з опорою на наочність і без неї); • узгоджує ритмічний малюнок зі словами віршованого тексту (з допомогою педагога); • уміє (з незначною допомогою педагога):	Формування уявлень про виконання робочих рухів як взаємопов'язаних елементів трудового процесу, що забезпечують високу продуктивність праці, гарну якість роботи,



дидактичні ігри «Веселий дятлик», «Зайчики-барбандики», зафарбовування, шнуркування, вправи артикуляційної, пальчикової гімнастики, логоритмічні, кінезіотерапевтичні вправи, вправи з нормалізації м'язового тону. само масаж обличчя, вушних раковин, пальців, рук за допомогою су-джоків, масажних м'ячків і без них, артикуляційні, дихальні, голосові вправи, коригуюча гімнастика для очей, сухий басейн з крул	– правильно тримати пензлик, олівець, фломастер, ножиці, користуватися стеками; – малювати олівцем, із різною силою натискуючи на нього; – експериментувати, простежуючи отримання насиченіших кольорів залежно від сили натискування на олівець; – не виходячи за лінію контуру, зафарбовувати елементи предметів чи візерунків; – заповнювати контур пластиліном, аплікацією з рваного чи м'ятого паперу, доповнювати роботу малюнком; – використовувати різні художні засоби, створювати зображення предметів, зберігаючи пропорції їх частин і відповідне колірне рішення; – різати ножицями по наміченій лінії, правильно передавати їх ровеснику, класти на парту; – збирати природний матеріал (листя, насіння, палички, шишки, жолуді, каштани) і використовувати їх для виготовлення поробок, дотримуючись правил безпечної поведінки	збереження працездатності, мінімальну втомлюваність. Закріплення вміння правильно тримати пензлик, олівець, ножиці, користуватися стеками, лінійкою. Удосконалення способів і прийомів малювання різними зображувальними матеріалами, використання різних способів шнуркування. Формування здатності до емоційних переживань, активного засвоєння технічно-практичного досвіду, експериментування під час естетичного опанування світу. Розвиток вербального, музичного, просторового, тілесно-кінестетичного інтелекту. Виховання естетичного смаку, морально-етичних норм, організованості, самоконтролю, охайності, працелюбності, чуття колективізму, взаємоповаги, взаємодопомоги, інтересу до оволодіння навичками художньо-мовленнєвої діяльності
❖ Заключна діагностика. Можливі форми роботи: бесіда «Що я знаю, що я вмію», діагностичні навчально-ігрові та тестові завдання	Діагностична робота Учень / учениця: • проявляє інтерес до діагностичних завдань; • уважно слухає, чує, розуміє і виконує вербальні (невербальні) інструкції педагога; • отримує моральне задоволення від правильно виконаного завдання	Моніторинг стану сформованості основних психічних процесів і видів діяльності. Розвиток сприймання, уваги та пам'яті різних модальностей, основних мисленнєвих операцій, розуміння зворотного мовлення, уміння породження власних висловлювань, емоційно-вольової сфери, уяви. Виховання почуття відповідальності, інтересу до виконання діагностичних завдань, прагнення якомога краще виконати їх



ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Юлія ШЕВЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; julia_shevchenko81@ukr.net; ORCID: 0000-0002-1861-3433

Стаття розкриває можливості формування соціальної компетентності молодших школярів. Розкривається і характеризується поняття «соціальна компетентність», його компонентний і рівневий склад. Представлені способи формування соціальної компетентності молодших школярів у навчальній і виховній діяльності. Проаналізовано результати вивчення соціальної компетентності молодших школярів. Автор статті зазначає, що однією з вимог нових державних освітніх стандартів початкової загальної освіти до особистісних результатів засвоєння основної освітньої програми виступає формування навичок конструктивної соціальної взаємодії з однолітками та оточуючими, готовність вибудовувати свою поведінку відповідно до загальноприйнятих норм і правил, самостійно працювати і відповідати за власні вчинки, розвинути соціальну компетентність.

Несформованість навички спілкування в дитинстві негативно впливає на подальшу соціалізацію дорослої людини. На сучасному етапі суспільства виявлена тенденція зростання негативних і деструктивних явищ серед молоді (жорстокість, підвищена агресивність, відчуженість), які мають свої витoki в дошкільному дитинстві. Актуальна для дослідження позиція ряду вчених: говорити про компетентність до досягнення певного віку, що є недостатньо коректним у смислово-плані, оскільки можливість самостійно взаємодіяти з досить широким соціальним оточенням, стаючи певною мірою суб'єктом саморозвитку, з'являється не раніше, ніж у підлітковий період. Тому стосовно до молодшого шкільного віку правомірно говорити про набуття необхідно-достатньої соціальної компетентності. Упровадження компетентнісного підходу в практику шкільної освіти виявляє протиріччя між сучасними завданнями навчання і виховання дітей і реальними можливостями їх якісної реалізації. Труднощі практичної діяльності, емоційного опосередкування, соціального наслідування, міжособистісної взаємодії, що виникають у дітей старшого дошкільного віку, обумовлюють особливу актуальність проблеми формування соціальної компетентності школярів.

У статті розглядається поняття соціально-психологічної компетентності як найважливішого психологічного компоненту культури і комунікації молодшого школяра, який вивчався вітчизняними психологами. А також розкривається проблема соціалізації в колективі і шляхи фахової допомоги дітям у соціальній адаптації.

Ключові слова: молодший шкільний вік, компетентність, соціальна компетентність, соціальні вміння і навички, способи конструктивної поведінки.

Julia Shevchenko, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

The formation of social competence as a general indicator of personality development

© Шевченко Ю., 2022



The article reveals the possibilities of forming the social competence of junior schoolchildren. The concept of «social competence», its component and level structure is revealed and characterized. Ways of formation of social competence of junior schoolchildren in educational and upbringing activity are presented. The results of the study of social competence of junior schoolchildren are analyzed. The author of the article notes that one of the requirements of the new state educational standards of primary general education to the personal results of mastering the basic educational program is the formation of skills of constructive social interaction with peers and others, willingness to build their behavior according to accepted norms and rules. actions, develop social competence. Lack of communication skills in childhood has a negative effect on the further socialization of an adult. At the present stage of society there is a tendency to increase the negative and destructive phenomena among the young population (cruelty, aggression, alienation, which have their origins in preschool. Relevant to the study position of some scientists: In this regard, because the opportunity to interact with a fairly broad social environment, becoming to some extent a subject of self-development, appears not earlier than adolescence. approach to the practice of preschool education reveals the contradiction between the modern tasks of education and upbringing of children and the real possibilities of their quality implementation. age, cause special relevance to the problem of forming social competence of students. The article considers the concept of socio-psychological competence as the most important psychological component of culture and communication of junior schoolchildren, which was studied by domestic psychologists. And also the problem of socialization in collective and in what way the expert can help the child in social adaptation is opened.

Keywords: primary school age, competence, social competence, social skills, ways of constructive behavior.

Актуальність дослідження. Характерною особливістю дитинства є те, що в цей період відбувається всебічний розвиток дитини. Загальний розвиток зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. Характерною особливістю психічного розвитку людини є здатність до накопичення змін, «надбудови» нових змін над старими. Розвиток, досягнутий дитиною в шкільному віці, слугуватиме підґрунтям для набуття нею в наступному віковому етапі спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей. Одним із провідних завдань шкільної освіти і виховання є забезпечення умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини для виховання ініціативної творчої особистості (Андрєєва, 2006:352).

У моделі сформованості соціальної компетентності молодших школярів проявляються такі характеристики, як «здатність до організації власної діяльності», «готовність самостійно діяти і відповідати за свої вчинки перед сім'єю і суспільством», «уміння слухати і чути співрозмовника, обґрунтовувати свою позицію, висловлювати власну думку».

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У сучасній науці і практиці проблема формування соціальної компетентності як складного інтегративного особистісного утворення вивчалась у таких аспектах, як: 1) класифікація видів компетенцій (А. Гогоберидзе, І. Зимова, Л. Трубайчук, А. Хуторський); 2) зміст і методики формування соціальної компетентності (А. Гогоберидзе, Е. Смирнова, Л. Трубайчук та ін.); 3) виявлення основних компонентів соціальної компетентності, особливостей їх формування в дітей старшого дошкільного віку (Т. Заха-



рова, Т. Пасальський, О. Полозова); 4) визначення умов формування соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку (О. Борисова, І. Зимова, Т. Пасальський, Н. Содномова, А. Хуторський та ін.).

Питання формування компетенцій і компетентності у вітчизняній педагогіці і психології вивчали: А. Бойко, Л. Бондар, В. Вербицький, А. Корнієнко, Т. Крекотіна, О. Липецький, О. Литовченко, О. Любич, В. Маринич, В. Мачуський, Н. Перепелиця, О. Просіна, Г. Пустовіт, Н. Сидоренко, Л. Тихенко, В. Шадриков та ін. (Г. Беленька, Е. Белкіна, О. Богініч, 2012:3).

У теорії і методиці шкільної освіти України проблемою формування компетентностей дітей молодшого шкільного віку займалися А. Богуш, О. Зима, С. Сажник, Т. Степанова; оволодіння дітьми навчальною діяльністю Є. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, Є. Кравцова, О. Леонтьєв, О. Любчик та ін.

Метою дослідження є розкриття процесу формування соціальної компетентності молодших школярів. Компетентність є результатом оволодіння знаннями, уміннями, навичками, досвідом, що виявляється в готовності і здатності приймати адекватні і відповідальні рішення в проблемних ситуаціях. Поняття «соціальний» розкриває зв'язок з суспільством і соціальну взаємодію з ним.

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

Результати дослідження. У сучасному світі багато в чому по-новому вирішуються соціально-економічні та політичні проблеми, що максимально актуалізують роль і значення людини, людського фактора у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Людський фактор, посилення його дієвості виступають як головна тенденція соціального прогресу. Тому завдання вивчення особливостей і можливостей людини, умов цілеспрямованого впливу на розвиток її особистості стали центром аналізу багатьох галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки та ін. Стрижневою є проблема визначення місця людини, її позиції в системі суспільних зв'язків. Мова йде про розкриття процесу розвитку особистості, закономірностей її становлення, умов і механізмів формування соціальної компетентності (Павленко, 2010:534).

Суспільство завжди задає еталон особистості, процес розвитку якої спрямований на засвоєння соціального світу, її предметів і відносин, історично обраних форм і способів поведінки з природою і норм людських взаємин. Звідси розвиток виступає як форма соціального розвитку дитини, становлення її як істоти соціальної. Такий підхід до розгляду розвитку через призму соціального руху (соціалізації) забезпечує пошук нових резервів особистісного становлення і можливостей оптимізації виховних впливів з урахуванням періодів особливої відкритості людини, яка розвивається під громадським впливом.

Взаємодія дитини і суспільства позначається поняттям «соціалізація». Уперше це поняття було описано в кінці 40-х – початку 50-х рр. XX ст. в роботах американських психологів і соціологів (Д. Доллерд, Дж. Кольмон і ін.). Соціалізація якнайповніше розкривається через поняття «адаптація» (Т. Парсонс,



Р. Мертон). За допомогою поняття «адаптація» соціалізація розглядається як процес входження людини в соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних і соціологічних факторів, як процес подолання негативних впливів середовища, який заважає саморозвитку і самоствердженню (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс).

Отже, соціальна компетентність розглядається як взаємозв'язок процесів соціалізації та індивідуалізації, що забезпечують розвиток і саморозвиток особистості. У молодшому шкільному віці процес становлення ідентичності (особистісної, соціальної) збігається з процесом соціалізації загалом (Павленко, 2010:544).

Соціальна компетентність – складне поняття, основою якого виступає саморегуляція поведінки. Так, у статті Е. Кам'янської представлений аналіз підходів до розгляду соціальної компетентності: а) рівень соціальної дійсності; б) морально-правова і соціальна зрілість особистості; в) співвідношення «Я – суспільство». Проведений теоретичний аналіз дав змогу стверджувати, що соціальна компетентність виступає інтегративною особистісною характеристикою. Е. Прямікова під соціальною компетентністю розуміє здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в оточуючій і мінливій соціальній реальності (Поніманська, 1998:448). Н. Калініна стверджує, що основу соціальної компетентності складають знання про суспільство й особливості взаємодії, знання про традиції, норми і правила поведінки людей.

Згідно з дослідженнями соціальна компетентність являє собою комплекс умінь: орієнтація в ситуації і використання її для власної освіти; включення в діяльність; організація спільноти для оволодіння досвідом взаємодії при вирішенні кола конкретних завдань. Соціальна компетентність молодшого школяра, на думку О. Галаковой, включає в себе наступні характеристики: визнання цінності себе й іншого, значущості співпраці з однолітками і дорослими, знання правил поведінки і взаємодії, способів вирішення конфліктних ситуацій, відповідальності за свої вчинки і результати діяльності на основі рефлексії (Поніманська, 1998:91).

У цій статті під соціальною компетентністю молодших школярів розуміється здатність дитини вибудовувати взаємодії з іншими людьми в оточуючій її соціальній дійсності, пов'язуючи воедино знання, цінності та поведінку (Поніманська, 1998:95).

Проведений теоретичний аналіз допоміг виділити наступні компоненти соціальної компетентності молодших школярів:

когнітивний – наявність знань про особливості взаємодії з оточуючими людьми, знань правил і норм поведінки, правил роботи в парі і групі, способів вирішення конфліктних ситуацій, знання вербальних/невербальних засобів спілкування;

мотиваційний – потреби взаємодіяти, співпрацювати і спілкуватися з іншими людьми, проявляти себе в соціально схвалюваній діяльності, визнання цінності співпраці з дорослими та однолітками;

діяльнісний – уміння розуміти інших, не створювати конфліктних ситуацій і знаходити компромісні рішення конфліктів, прояв відповідальності за свої вчин-



ки і результат діяльності, виконання правил здорового і безпечного для себе й оточуючих способу життя.

Соціальна компетентність молодших школярів може бути сформована на таких рівнях: низький, середній, високий. Систематизація структурних компонентів і рівнів сформованості уможливорює діагностику соціальної компетентності молодших школярів шляхом емпіричного дослідження (Тарасенко, 2010:320).

Молодший шкільний вік – перший період залучення дитини до суспільного життя в соціально значущій діяльності. При цьому вважаємо актуальною думку А. Прихожан: соціальна позиція школярів 3 – 4 класів «дрімає» до підліткового віку, моменту появи прагнення до оволодіння новою соціальною позицією.

Беручи до уваги дослідження Н. Калініної, відзначимо, що соціальна компетентність молодшого школяра ґрунтується на таких психологічних новоутвореннях віку, як:

- оволодіння довільною регуляцією поведінки в процесі інтенсивного розвитку пізнавальної сфери та активного включення в навчальну діяльність;
- сензитивність молодшого школяра до впливу дорослих;
- розвиток мотивації успіху і досягнення;
- здатність до адекватної самооцінки.

Облік цих вікових новоутворень сприяє засвоєнню необхідних соціальних норм (Огнев'юк, 2006:3).

Для дітей, які нещодавно пішли до школи, непросто адаптуватися до іншого статусу й обов'язків, особливо складно знайти друзів або навіть почати спілкування. Психологічне сприймання дитини розділяється на дві групи – офіційну і неофіційну. Офіційна представлена вміннями і навичками, неофіційна – це соціальна взаємодія, манера поведінки в суспільстві. Зазвичай дітям знайти спільну мову легше з учителем, тому що його авторитет високий, учні намагаються наслідувати вчителя, ловити його погляд і це важлива передумова для навчання і виховання в молодших класах. Зовсім інакше відбувається в стосунках з однолітками. Іноді з'являються конфлікти, і діти не ладять між собою. Бувають ситуації, коли учні починають аналізувати свої здібності і порівнювати себе зі своїми однолітками, на цьому тлі виявляють свою недобррозичливу поведінку (Огнев'юк, 2006:7).

Молодшому школяреві потрібна цілеспрямована допомога в побудові ефективних поведінкових стратегій. Виходячи з цього, розвиток соціально-психологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку має стати одним з найважливіших напрямів роботи в початковій школі. Цей вік є найбільш зручним і чутливим для розвитку соціальних навичок, адже в учнів відбуваються явні зміни в мотиваційній, емоційній і поведінкових сферах. Відбувається становлення довільних психологічних процесів на емоційний відгук і виховна взаємодія. Одним із способів реалізації соціально-психологічної компетентності є проведення ігор-ситуацій, які педагог може використовувати під час позаурочної діяльності. Мета таких заходів – розвинути вміння вступати в розмову, обмінюватися почуттями, переживаннями, емоційно і змістовно виражати свої думки (Г. Беленька, О. Богініч, В. Вертугіна, 2016:342).



У молодшого школяра з'являється здатність сприймати і переживати свою некомпетентність у певних ситуаціях як можливість навчитися чогось, а не як недолік особистості чи ознака невдачі. Передумовами можливості формування соціальної компетентності учнів початкової школи виступають: а) активність і бажання дитини включитися в колективну творчу, практичну діяльність; б) інтенсивність взаємодії з однолітками, педагогом, дорослими.

Молодший школяр починає активно включатися в соціальну діяльність, розуміти і сприймати дії оточуючих, співвідносити свої дії та поведінку з соціально значущою оцінкою. Дитині необхідна педагогічна підтримка і допомога у виробленні певних, соціально прийнятних способів поведінки і взаємодії. Початкова школа покликана створити оптимальні умови для формування соціальної компетентності молодших школярів у різних видах діяльності (навчальній, позаурочній, соціальній, виховній тощо). Прояв конструктивної соціальної компетентності цілеспрямовано формується в спеціально організованому освітньому середовищі. У ході навчальної діяльності в парній і груповій роботі молодші школярі вчаться встановлювати контакти й організовувати взаємодію з однолітками за допомогою предметного змісту навчальних дисциплін. Для виконання парної і групової діяльності створюються алгоритми виконання завдань, обговорюються правила і результати роботи, аналізується виконання навчальних завдань (Г. Бельська, О. Богініч, В. Вертугіна, 2016:352).

У соціальній компетентності, безперечно, важливий когнітивний і діяльнісний компоненти, але без сформованості в дитини особистісних утворень (мотивація соціально значущої діяльності, емоційно-вольова регуляція, позитивна самооцінка тощо) успішна соціальна адаптація неможлива. Тому для становлення соціальної компетентності дитини важливий її досвід активної соціальної взаємодії. Засобами організації процесу формування соціальної компетентності у виховній роботі можуть виступати: розподіл обов'язків і виконання доручень, спільні творчі та соціально значущі справи (акції, проекти, конкурси тощо).

Педагог організовує цілеспрямовану роботу по об'єднанню дитячого колективу, залучає учнів до вироблення правил взаємодії, обговорює і розбирає з дітьми різні ситуації взаємодії і стратегії правильної поведінки. Формування соціальних умінь і навичок молодших школярів здійснюється в ході спеціально організованих занять. Педагог цілеспрямовано ознайомлює дітей з традиціями школи, правилами, нормами поведінки і традиціями класу, нормами взаємодії з однолітками і дорослими в різних життєвих (і не тільки шкільних) ситуаціях (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001:1)

Соціальна компетентність сформована, коли дитина вміє презентувати себе, взаємодіяти з колективом однолітків, вступати в ефективні комунікації з людьми різного віку і соціального статусу, несучи відповідальність за свої дії і вчинки. У дітей молодшого шкільного віку до закінчення навчання в початковій школі мають сформуватися основні компоненти соціально-психологічної компетентності: а) мотиваційно-емоційний (прояв доброти, турботи, уваги, надання допомоги); б) когнітивний компонент (здатність зрозуміти інтереси й особливості іншої



людини); в) поведінковий компонент (вибір адекватних способів спілкування і вирішення конфліктних ситуацій).

Виходячи із зазначеного, можна прийти до висновку, що рішення проблеми соціально-психологічної компетентності можливе під час розвивальної роботи за допомогою різних комунікативних вправ. Завдяки тому, що такі вправи спрямовані на розвиток соціалізації, адже молодші школярі беруть участь у конкурсах, іграх і тренінгах, а отже, взаємодіють один з одним, – це сприяє психологічно комфортному розвитку навичок комунікації і взаємин з оточуючими (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001:6).

Соціальна компетентність молодшого школяра передбачає знання, уміння, навички дитини, необхідні для виконання завдань відповідно віку дитини. Структура соціальної компетентності складається з наступних компонентів: а) мотиваційного, що включає ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояву доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя; б) когнітивного, який пов'язаний з пізнанням іншого (дорослого, однолітка, здатністю зрозуміти його особливості, інтереси, потреби; побачити виниклі перед ним труднощі; помітити зміни настрою, емоційного стану тощо); в) поведінковий, який пов'язаний з вибором адекватних ситуації способів спілкування, етично цінних зразків поведінки.

При цьому було обґрунтовано, що пріоритетним фактором, спрямованим на відтворення і засвоєння соціальних відносин, у яких формується і вдосконалюється соціально активна індивідуальність дитини, є ігрові технології (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001:8).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз науково-психологічної літератури дає підстави стверджувати, що пізнання закономірностей розвитку соціальної компетентності особистості залишається недостатньо дослідженим і характеризується різними поглядами вчених на пошук і розуміння сутності та змісту цього поняття. Конкретизація наукових даних дає можливість умовно виділити провідні напрями в дослідженні соціальної компетентності особистості. Отже, формування дитиною особистісної соціальної компетентності і засвоєння загальнолюдського досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, відбувається тільки в спільній діяльності і спілкуванні, насамперед з батьками. Досвід перших відносин у сім'ї є фундаментом для подальшого розвитку особистості старшого дошкільника і багато в чому визначає особливості самосвідомості дитини, її ставлення до світу, її поведінки і самопочуття серед людей. Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні специфіки соціальної компетентності як такої, що здатна розвивати в дитини адаптаційні можливості та формують соціально компетентнісні якості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва В. М. (2006). Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром. Харків, ВГ «Основа». 352
2. Закон України (2001). «Про дошкільну освіту». Урядовий кур'єр. №144. 1 – 9



3. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч та ін. (2012). Київ, 492
4. Про впровадження Програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Наказ МОРІ України від 23.11.2010 № 1111 (2010). 3
5. Павленко О. М. (2010). Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників. Київ, 534 – 544
6. Поніманська Т. І. (1998). Основи дошкільної педагогіки. Київ, 448
7. Поніманська Т. І. (1998) Формування соціальної компетентності дитини. Київ, 91 – 95
8. Тарасенко Г. С. (2010). Творчі ігри у виховній роботі з дітьми. Київ, ВД «Слово». 320
9. Огнев'юк В. О. (2006). Особлива місія дошкільної освіти. 3 – 7
10. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина». / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін. (2016). Київ, 352 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Andrieieva, V. M. (2006). Nastilna knyha pedahoha. Posibnyk dlia tykh, khto khoche buty vchytelem – maistrom. Kharkiv, Vyd hrupa «Osnova» 352. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy (2001). «Pro doshkilnu osvitu». Uriadovyi kurier. №144.1 – 9. [in Ukrainian].
3. Dytyna: prohrama vykhovannia i navchannia ditei vid dvokh do semy rokiv / H. V. Bielienka, E. V. Bielkina, O. L. Bohinich ta in.(2012). Kyiv, 492. [in Ukrainian].
4. Pro vprovadzhennia Prohramy rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku «Vpevnenyi start». Nakaz MORI Ukrainy vid 23.11.2010 № 1111 (2010). 3. [in Ukrainian].
5. Pavlenko, O. M. (2010). Teoretychno-psykholohichni osnovy doslidzhennia sotsialnoi kompetentnosti doshkilnykiv. Kyiv, 534 – 544. [in Ukrainian].
6. Ponimanska, T. I. (1998). Osnovy doshkilnoi pedahohiky. Kyiv, 448. [in Ukrainian].
7. Ponimanska, T. I. (1998). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti dytyny. Kyiv, 91 – 95. [in Ukrainian].
8. Tarasenko, H. S. (2010). Tvorchy ihry u vykhovnii roboti z ditmy. Kyiv, Vydavnychy Dim «Slovo». 320. [in Ukrainian].
9. Ohneviuk, V. O. (2006). Osoblyva misiia doshkilnoi osvity . 3 – 7. [in Ukrainian].
10. Metodychni rekomendatsii do Osvitnoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna». H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina ta in. (2016). Kyiv, 352. [in Ukrainian].



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.

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 та <http://www.researcherid.com> (за наявності);
- Українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - анотація (не менше 100–150 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
- Англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
 - назва статті (жирний шрифт);
 - анотація (не менше 150–250 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Keywords:» виділено жирним шрифтом).

Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів. У анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи / методика дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

- **ТЕКСТ** (14 шрифт, звичайний).

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):



– Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

– Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

– Мета статті – постановка завдання.

– Методи дослідження – процедура дослідження.

– Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

– Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

• **ЛІТЕРАТУРА** (слово «Література» жирний шрифт, великими літерами) оформлена відповідно до вимог ДАК (Бюлетень ДАК України. – 2008. – № 3. – С. 9–13), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем 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/transliterations>.

Для **транслітерації російських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://translit.cc>.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог 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

З повагою, редакція журналу



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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, Україна

Довгопола Катерина Станіславівна – кандидат психологічних наук, науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Гльяна Валентина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, в. о. завідувача відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Кобильченко Вадим Володимирович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

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

Кульбіда Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

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

Литовченко Світлана Віталіївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

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, Україна

Шевченко Юлія Василівна – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kseniia 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, Kyiv, Ukraine

Kateryna Dovichopola, PhD (Psychology), Senior researcher, the Head of the Department of education of children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Valentyna Iliana, PhD, 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

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

Svitlana Kondratenko, a Junior 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, Ukraine

Svitlana Kulbida, D.Sc. (Education), a Professor, a Senior researcher of the Department of Sign Language Education of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Oleh Lehky, 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, Ukraine

Svitlana Lytovchenko, D.Sc. (Education), the Head of the Department of education of children with hearing disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv, Ukraine

Yulia 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, Ukraine

Julia Shevchenko, a 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, Kyiv, Ukraine



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

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
	передаресування			

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
Аліна ЧЕРНОМОРОВА

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

НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:
Юлія РІБІЦІН
Ніна ЧЕХОВСЬКА, Світлана РАДІОНОВА

Підписано до друку 15.09.2022 р.
Формат 70х100/16. Папір газет. Друк офсет.
Умовн. друк. арк. 9,1. Обл.-вид. арк. 10,9.
Зам. 23725

Видруковано ТОВ «Прінстор Груп»,
вул. Академіка Туполева, 19 Є,
м. Київ, 04128