

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (110) КВІТЕНЬ - ТРАВЕНЬ - ЧЕРВЕНЬ 2023 ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 3 від 25.04.2023 р.)

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

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

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

ЗАСНОВНИКИ

Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса»; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

Внесено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (016 – Спеціальна освіта)
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022 р.)

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 жеркопіїювання,

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.

© «Педагогічна преса», 2023

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2023

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

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

№ 2 (110) APRIL - MAY - JUNE 2023

PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

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

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

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

Publishing House «Pedagogichna Presa»

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Entered into the List of scientific professional publications of category «B» of Ukraine in the field of pedagogical sciences (016 - Special
education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022)

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>

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

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

The editorial office reserves the right to edit and reduce the length of submissions without authors' consent.
It may also publish papers for the purposes of discussion, without sharing the views of the author.

The editorial office does not return the manuscripts

© «Pedagogichna Presa», 2023

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2023

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступник головного редактора:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Відповідальний секретар

Рапіна Л. А. – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

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

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

CONSULTING EDITORS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Executive Editor

Lidiia Rapina – researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine

ЗМІСТ ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Леся Прохоренко

Спеціальна психологія в незалежній Україні: розвиток та перспективи 7-23

Яна Полупанова

Сучасний стан та перспективи розвитку мережі інклюзивно-ресурсних центрів України 23-42

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Ірина Омельченко, Вадим Кобильченко

Особливості інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з уявним партнером у дошкільників із затримкою психічного розвитку 42-68

Світлана Литовченко, Оксана Таранченко, Валентина Жук, Віра Литвинова, Володимир Шевченко, Ольга Вовченко

Програма підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України (модулі 4, 5 та курс з психологічної підтримки) 68-104

Світлана Кульбіда

На шляху інноваційного поступу. Досвід проведення бінарних уроків для учнів з порушеннями слуху 106-128

Валентина Жук

Слухоорієнтовані технології розвитку словесного мовлення дітей з кохлеарними імплантами 129-148

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Олег Легкий, Світлана Кондратенко

Формування соціального досвіду у дошкільників з порушеннями зору в процесі вторинної соціалізації в закладі дошкільної освіти 148-167

ПЕРСОНАЛІЇ

Микола Супрун

До сторіччя від дня народження Клавдії Турчинської

167-181

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

182-186

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5037-0550

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН

України, м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy

of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: РОЗВИТОК ТА ПЕРСПЕКТИВИ

SPECIAL PSYCHOLOGY IN INDEPENDENT UKRAINE: DEVELOPMENT AND PROSPECTS

Анотація. У статті автором зроблено спробу здійснити історичний екскурс щодо розвитку спеціальної психології в незалежній Україні. Обґрунтовано, що упродовж багатьох років ця галузь науки формувалася як багатогалузева дисципліна, спеціальна психологія була невід'ємною частиною дефектології, комплексної науки, завдання якої поставали у

різнобічному вивченні причин і механізмів порушень розвитку, розробленні науково обґрунтованих медико-психолого-педагогічних корекційних впливів на дітей, які мали різні порушення психофізичного розвитку й ін. Проаналізовано, що в 90-х роках вчені, які працювали в спеціальній психології, займалися, насамперед, вивченням особливостей різних порушень у розвитку дітей. У період розбудови незалежної України у фокусі постійної уваги знаходиться питання освіти, розвитку, психологічного супроводу осіб з особливими потребами. Протягом багатьох десятиліть у численних науково-педагогічних дискусіях перебуває проблема пошуку ефективних стратегій практичної реалізації теоретичних та практичних засад спеціальної психології як галузі науки. Проаналізовано проблемне поле розвитку спеціальної психології на сучасному етапі. Позначено область предметного змісту спеціальної психології у період незалежності України, окреслено основні здобутки та можливості методологічної основи розвитку спеціальної психології.

Ключові слова: *спеціальна психологія, порушення психічного розвитку, особливі освітні потреби, інклюзія.*

Abstract. In the article, the author tried to make a historical excursion regarding the development of special psychology in independent Ukraine. It is well-founded that over many years this branch of science was formed as a multi-disciplinary discipline, special psychology was an integral part of defectology, a complex science, the task of which was to study the causes and mechanisms of developmental disorders, develop scientifically based medical-psychological-pedagogical corrective effects on children, who had various disorders of psychophysical development, etc. It was analyzed that since the 90s, scientists who worked in special psychology were primarily engaged in studying the characteristics of various disorders in the development of children. During the period of development of independent Ukraine, the issue of education, development, and psychological support of persons with special needs is in the

focus of constant attention. For many decades, the problem of finding effective strategies for the practical implementation of the theoretical and practical foundations of special psychology as a branch of science has been in numerous scientific and pedagogical discussions. The problematic field of development of special psychology at the current stage is analyzed. The scope of the subject content of special psychology during the period of independence of Ukraine is indicated, the main achievements and opportunities of the methodological basis of the development of special psychology are outlined.

***Key words:** special psychology, impairment of mental development, special educational needs, inclusion.*

Актуальність дослідження. Кардинальні зміни, що відбуваються у глобалізованому психологічному просторі, зумовлюють вивчення питань становлення спеціальної психології як науки, яка розглядається в межах окремої галузі, що вивчає закономірності психічного розвитку й особливості психічної діяльності осіб, які мають психічні чи фізичні порушення. Іншими словами, спеціальна психологія вивчає своєрідність психічного розвитку осіб з особливими потребами.

На початку XX столітті спеціальна психологія почала розвиватися і формуватися як наука дефектологія у зв'язку з необхідністю побудови систем спеціальної освіти, основу яких склали школи для сліпих, глухих і розумово відсталих дітей. Як окремі напрями (галузі) до спеціальної психології входять: психологія осіб з порушеннями інтелекту, психологія осіб з порушеннями слуху (сурдопсихологія), психологія осіб з порушеннями зору (тифлопсихологія), психологія осіб з

порушеннями мовлення (логопсихологія), психологія осіб з порушеннями опорно-рухового апарата (ортопсихологія) та ін.

У період розбудови незалежної України спеціальна психологія зорістовується не лише на проблеми розвитку осіб, а й на якість їхньої освіти, психологічного супроводу осіб з особливими потребами та ін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми становлення та розвитку спеціальної психології в незалежній Україні.

Методи дослідження – використано теоретичні методи, які спрямовані на створення теоретичних узагальнень та формулювань закономірностей досліджуваного явища.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Роблячи певний історичний екскурс щодо розвитку спеціальної психології в Україні, треба зазначити, що упродовж багатьох років ця галузь науки формувалася як багатогалузева дисципліна. Виділення окремих галузей спеціальної психології, так чи інакше, відображало процес розвитку системи спеціального (корекційного) навчання. У західноєвропейських країнах відбувається перебудова організаційних засад спеціальної освіти, скорочення кількості спеціальних шкіл і різкого збільшення кількості спеціальних класів у загальноосвітніх школах, перебудовою взаємовідносин масової і спеціальної освіти. У цьому контексті не випадковим є той факт, що першими галузями

спеціальної психології стали психологія осіб з порушеннями зору, слуху та інтелекту, бо першими в системі спеціальної освіти стали виникати школи для дітей саме із такими порушеннями в розвитку.

Протягом років, спеціальна психологія була невід’ємною частиною дефектології – комплексної науки, предмет вивчення якої вміщував як дослідження причин і механізмів порушень розвитку осіб, так і розроблення науково обґрунтованих медико-психолого-педагогічних корекційних впливів на таких осіб.

В українській психологічній науці у 90-х роках в наукових колах домінуючими залишаються підходи щодо вивчення своєрідності психічного розвитку різних категорій осіб, які мають психофізичні порушення. Зусилля вчених, які працювали в дефектології, були спрямовані, насамперед, на вивчення особливостей розвитку дітей стосовно виділених типів порушеного розвитку.

Результати проведених у цей період психологічних досліджень сприяли нагромадженню знань про особливості розвитку дітей у всіх галузях дефектології, внесли вклад у розвиток теоретичних основ і методів диференціальної діагностики, дали змогу обґрунтувати необхідність диференціації навчання незрячих і слабозорих, глухих і слабочуючих, з порушеннями інтелекту та дітей із затримкою психічного розвитку. При цьому зберігалися значна ізолюваність різних напрямів спеціальної психології й переважно прикладний

характер проведених досліджень, тобто пов'язаних з вирішенням конкретних завдань і проблем навчання й виховання осіб з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю.

Аналіз тематики психолого-педагогічних досліджень дає змогу стверджувати, що у цей період основним предметом численних праць науковців є вивчення засобів оптимізації навчального процесу, вивчення таких психологічних детермінант навчальної діяльності, як потреби й мотиви учіння, пізнавальні інтереси школярів, психічні стани дитини в процесі навчання, особливостей засвоєння знань учнями початкової школи (О. Губко, П. Зінченко, Коваленко, Т. Кириленко, Є. Легков, О. Скрипченко та ін); значна увага звертається на методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності, розробляються методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання тощо (С. Максименко, Ю. Швалб). Втім, основна увага вчених приділяється конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), тобто розробленню методичного супроводу навчання з урахуванням психічної сторони розвитку дитини.

Окремим напрямом досліджень у галузях психології особистості, соціальної психології, педагогічної психології, дефектології були спроби вивчення дітей, які мали складні порушення розвитку, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (Н. Максимова, В. Маценко, Т. Титаренко, С. Яковенко та ін.).

У 1991 році, коли Україна остаточно здобула незалежність, постала необхідність реформування освітньої галузі, завдання якої мали б відповідати потребам суверенної держави. Початок процесу реформування в Україні супроводжувався об'єктивними соціально-економічними труднощами, освітня галузь опинилася у кризовому стані, спостерігалася невідповідність освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства. Повсюдчас спостерігалися педагогічні кризові явища, які вчені пов'язували з відчуженням дітей від учителя, школи і, які багато в чому були пов'язані з незнанням вчителів психічних особливостей розвитку дітей, недостатнім володінням методами корекції порушень розвитку чи обдарованості (Ю. Гільбух).

Пріоритетом державної політики в Україні визнано якнайповніше задоволення освітніх потреб осіб, що супроводжується остаточною поворотною до людиноцентричної освіти. З огляду на це у 1992 р. створюється психологічна служба у системі освіти, зусилля якої спрямовувалися на диференціацію навчання, підвищення якості знань, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей. Розпочинається інтенсивне використання здобутків і можливостей практичної психології, впровадження методичного інструментарію шкільної психодіагностики тощо.

Основними завданнями психологічної служби системи освіти України визнано сприяння повноцінному розвитку особистості на кожному віковому етапі, створення умов для формування мотивації до саморозвитку, забезпечення

індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу, профілактику й корекцію відхилень в інтелектуальному та психофізичному розвитку дітей.

Вчені зазначають, що причиною зростання запиту на практичну психологію стали зміни в освіті, пов'язані із впровадженням гуманістичних засад у взаємини між державою й особистістю, усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі й ін. (В. Панок).

Низка досліджень у цьому контексті пов'язана з психодіагностикою суб'єктів навчальної діяльності. Один із фундаторів сучасної психодіагностики в Україні психолог Ю. Гільбух зробив вагомий внесок у повернення до наукового та практичного обігу психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини. Ним і його прибічниками було обґрунтовано потребу введення в Україні посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта: (Україна XXI століття)». В цей час розробляли спеціальні програми й навчальні комплекси, за якими педагоги та шкільні психологи могли працювати з окремими категоріями дітей, тобто реалізовувати диференційований підхід.

У XXI столітті відбувається модернізація функціонуючої упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання. У контексті модернізації, серед іншого, було створено умови для залучення до спеціальних закладів освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня та дітей із

складними і комбінованими порушеннями розвитку, які вважалися «ненаучуваними».

У руслі підходів до індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі дослідження в галузі спеціальної психології спрямовуються на вивчення уяви та компонентів здібностей, індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності таких дітей, індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів, генези невротичних рис характеру тощо.

І хоча українські науковці продовжували результативно вивчати переважно питання психології навчання, засвоєння учнями з особливими потребами знань, низка вчених фокусували увагу на дослідженнях на тлі суб'єктного підходу до навчання й виховання, ідеях розвивального навчання, особистісно орієнтованої освіти, педагогіки співробітництва тощо.

Отже, одним з ключових шляхів гуманізації шкільної практики у цей період розбудови державності стає її *психологізація*, покликана забезпечити вивчення, врахування й задоволення індивідуальних навчально-виховних потреб дитини-учня, тобто сприяти індивідуалізації педагогічного процесу. У працях вчених простежується акцент на використанні здобутків і можливостей практичної психології, впровадженні методичного інструментарію психодіагностики тощо.

Переломним моментом у формуванні державної політики України у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами

стало підписання (2008) і ратифікація (2009) Конвенції про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї.

Відповідно до взятих Україною зобов'язань однією із стратегічних цілей державної політики у сфері захисту прав осіб з інвалідністю є створення суспільного середовища рівних можливостей для таких осіб та їх інтеграція у суспільне життя, переосмислення поточних соціальних послуг для створення системи психолого-педагогічної підтримки, що забезпечить суспільну активність людей з інвалідністю.

Зокрема, предметом досліджень вчені обирають психологічні умови навчально-виховної роботи з дітьми, які мають складні порушення розвитку, девіантну поведінку, психологічні умови оптимізації роботи з підлітками-акцентуантами й ін., що обґрунтовує доцільність розроблення і широкого впровадження в освітній процес корекційно-розвивальних програм. Ці корекційно-розвивальні програми охоплювали всі щаблі освіти для дітей з особливими потребами та різні сфери розвитку, зокрема корекцію когнітивного, особистісного, фізичного, мовленнєвого розвитку й інші, підґрунтя яких склала саме психологічна складова.

Актуальними у проблематиці досліджень українських психологів на цей час стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості з особливими потребами. Аналіз тематики і змісту психолого-педагогічних студій переконує, що праці вчених

пронизані вивченням проблем, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованих завдань особистісного розвитку таких дітей у процесі навчання, на подолання (компенсацію) порушень у розвитку, забезпечення реалізації їхніх індивідуальних потреб і мотивів навчання.

У період деінституалізації та забезпечення доступності всіх освітніх ресурсів на основі урахування індивідуальних особливих потреб усіх учасників освітнього процесу (з 2015-го і по цей час) неабиякого поширення набули ідеї гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей. У цьому контексті пріоритетним напрямом державної освітньої політики стало сприяння реалізації прав на особистісний розвиток, рівний доступ до якісної освіти громадян з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

На заміну бюрократичній прийшла так звана дитиноцентристська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її особистих потреб.

До розроблення дитиноцентричних питань індивідуалізації й диференціації освітнього процесу в українській школі посутньо доклалися відомі українські вчені Г. Балл, І. Бех, Ю. Гільбух, Н. Дічек, І. Дичківська, Г. Коберник, В. Кремінь, В. Луговий, С. Максименко, В. Панок, В. Рибалка, О. Савченко та інші. Українськи вчені доводять, що для успішної соціальної адаптації дітей та молоді, у тому числі з інвалідністю, виняткового значення набуває навчання в інтегрованих умовах.

У цьому контексті домінуючим напрямом в стратегії розвитку освіти для осіб з особливими потребами стало упровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної професійно-технічної та вищої освіти. Філософія інклюзивної освіти тісно переплітається з Концепцією прав людини та можливостями рівного доступу й участі в усіх сферах життя.

Із запровадженням інклюзивного навчання, важливим кроком у розвитку як спеціальної педагогіки, так і психології, стало створення сучасної мережі інноваційних установ – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), закладів, які прийшли на зміну психолого-медико-педагогічним комісіям, метою діяльності яких є визначення командою психолого-педагогічного супроводу особливих освітніх потреб дітей на основі сучасних діагностичних методик і з урахуванням міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я, а також визначення індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Зокрема, до переліку послуг додано проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки особам з особливими освітніми потребами від 2 до 18 років.

У 2021 році на виконання постанови у співпраці МОН України і НАПН України, співробітниками Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка розроблено рівні підтримки в освітньому процесі осіб з особливими освітніми

потребами в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти.

Такий диференційований підхід змінив філософію надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами на індивідуальну модель підтримки, командне визначення освітньої траєкторії, тісну взаємодію з сервісами ІРЦ, що дало змогу покращити процес організації та якість навчання таких дітей. Розроблені рівні підтримки в освітньому процесі пропонують підхід, спрямований на забезпечення індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу.

В останні роки зростає увага науковців і практиків у галузі спеціальної психології до проблем ранньої діагностики і надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами.

За роки незалежності України розроблено низку нормативно-правових та науково-практичних документів щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя, що вміщено у підґрунтя національної комплексної системи раннього втручання.

У 2021 р. було схвалено Концепцію створення та розвитку системи раннього втручання, в якій передбачено законодавче врегулювання програми раннього втручання, забезпечення доступності до неї сімей з дітьми, що потребують такої

підтримки, проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи щодо змісту послуги та ін.

З 2022 року, в умовах війни, в яких перебуває Україна, важливим завданням постало розроблення дистанційної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами та їхніх родин. Вченими-психологами розробляються матеріали дистанційного психолого-педагогічного супроводу таких дітей, їхніх родин, супервізії фахівців тощо.

Наукові дослідження у галузі спеціальної психології розширили поле вивчення, зокрема щодо психологічного супроводу постраждалих під час збройних протистоянь; груп вимушених переселенців, які переміщуються із зони бойових дій; проводяться психолого-соціальні дослідження, спрямовані на профілактику й реабілітаційну роботу з особами, які брали участь у воєнних діях; психологічні, психокорекційні, психотерапевтичні дослідження щодо роботи з дітьми з особливими потребами і їхніми родинами, які отримали травмівний досвід в умовах війни у контексті їхньої травматизації та емоційного вигорання й інше.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи певним чином, можливо, не зовсім системний аналіз функціонування галузі спеціальної психології можна стверджувати про вагомі надбання і позитивні тенденції розвитку.

В останні десятиріччя спеціальна психологія опинилася під впливом важливих перетворень у всіх значущих для неї контекстах. Насамперед – це перехід освіти в Україні від

парадигми «школи учіння» до дитиноцентричної особистісно орієнтованої парадигми, перетворення в системі спеціального навчання – ідеї диференціації змінюються на ідеї інтеграції осіб з особливими потребами в соціум, ідеї досягнення кожним максимально високого рівня – на ідеї самореалізації. Істотним чинником зростання ролі психологічної науки є також світова тенденція стратегічної пріоритетності модернізації освіти в контексті цивілізаційного поступу людства тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл, Г.О., & Таранов, Л.М.(1989). Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія*, 32, 7–15.
2. Барно, О. (2008). Проблема людей з особливими потребами як гостра державна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 4 (6), 37–43.
3. Гільбук, Ю.З. (1991). Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія*, 36, 62–71.
4. Дічек, Н.П. (2015). Внесок українських психологів у розвиток диференціації навчання школярів (60-ті рр. XX ст.). *Пед. освіта: теорія і практика*, 18 (1), 407–419.
5. Кобильченко, В.В. (2016). Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності. *Педагогіка і психологія*, № 2, С. 64–70.
6. Кремень, В.Г. (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Пед. думка.
7. Максименко, С.Д. (1998). Методологічні аспекти психології. *Психологія*, 31, 3–11.

8. Прохоренко, Л.І. (2019). Освіта осіб з особливими потребами: науково-психологічний супровід. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, (4), 25–34.

9. Zasenکو, V., & Prokhorenko, L. (2018). Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, (1), 161–167.

REFERENCES

1. Ball, H.O., & Taranov, L.M.(1989). Osobystisnyi pidkhid do vyznachennia tsilei vykhovannia ta shliakhiv yikh dosiahnennia [A personal approach to determining educational goals and ways to achieve them]. *Psykhologhiia*, 32, 7–15 [in Ukraine].

2. Barno, O. (2008). Problema liudei z osoblyvymy potrebamy yak hostra derzhavna problema [The problem of people with special needs as an acute state problem]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*, 4 (6), 37–43 [in Ukraine].

3. Hilbukh, Yu.Z. (1991). Psykholohichni peredumovy dyferentsiiovanoho navchannia u pochatkovii shkoli [Psychological prerequisites of differentiated education in primary school]. *Psykhologhiia*, 36, 62–71[in Ukraine].

4. Dichek, N.P. (2015). Vnesok ukrainskykh psykholohiv u rozvytok dyferentsiatsii navchannia shkoliariv (60-ti rr. KhKh st.) [The contribution of Ukrainian psychologists to the development of the differentiation of schoolchildren's learning (60s of the XX century)]. *Ped. osvita: teoriia i praktyka*, 18 (1), 407–419 [in Ukraine].

5. Kobylchenko, V.V. (2016). Spetsialna psykholohiia na suchasnomu istorychnomu etapi: poshuk vlasnoi naukovoï identychnosti [Special psychology at the current historical stage: the search for its own scientific identity]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 64–70 [in Ukraine].

6. Kremen, V.H. (2009). *Filosofia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvithnoho prostoru* [The philosophy of human-centeredness in educational space strategies]. Kyiv : Ped. Dumka [in Ukraine].
7. Maksymenko, S.D. (1998). Metodolohichni aspekty psykholohii [Methodological aspects of psychology]. *Psykhologhiia*, 31, 3–8 [in Ukraine].
8. Prokhorenko, L.I. (2019). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: naukovo-psykholohichniy suprovid [Education of persons with special needs: scientific and psychological support]. *Pedahohika i psykholohiia. Visnyk NAPN Ukrainy*, (4), 25–34 [in Ukraine].
9. Zasenکو, V., & Rrokhorenko, L. (2018). Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, (1), 161–167.11 [in English].

УДК 376

Яна Полупанова,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
yanoook9100@gmail.com
ORCID 0000-0003-0520-8110

Yana Polupanova,

Postgraduate Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine ммс

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ

CURRENT STATE AND PERSPECTIVES OF STAFFING OF THE NETWORK OF INCLUSIVE - RESOURCE CENTERS

Анотація. Дана стаття розкриває актуальні, проблематичні аспекти розбудови та розвитку системи інклюзивно-ресурсних центрів. Особлива увага присвячується аналізу таких понять, як інклюзивно-ресурсний центр, психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічні послуги і корекційно-розвиткові послуги .

Наголошено на суті провідної моделі інклюзивно-ресурсних центрів Канади як зразка дієвого зарубіжного досвіду. Описується орієнтовна модель забезпечення співпраці фахівців-консультантів ІРЦ та закладів освіти. Проаналізовано можливості оптимізації професійних навичок працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Окреслено професійно-особистісні уміння педагога, що підсилюють ефективність його фахової діяльності.

Узагальнюються напрями роботи інклюзивного ресурсного центру, до яких належить: створення фонду ресурсних матеріалів; створення та постійне оновлення електронної бази наявних у регіоні освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами; вивчення позитивного досвіду роботи щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні і за кордоном; аналіз, відбір, розробка та апробація практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного супроводу дітей, що навчаються за інклюзивною формою; залучення соціальних партнерів для ефективного просування впровадження інклюзивної освіти в освітніх закладах області тощо.

Особлива увага зосереджується на взаємодії інклюзивно-ресурсних центрів з органами влади, закладами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, а також громадськістю. Наголошується, що від взаємодії інклюзивно-ресурсного центру та команди психолого-педагогічного супроводу дитини у закладі загальної середньої та дошкільної освіти

залежить ефективність організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг.

Наголошено на важливості постійної взаємодії і взаємозв'язку відповідних соціальних інститутів у впливі на особистість у соціумі через сфери та умови життєдіяльності. Зазначається також, що її результатом є надання бажаного об'єктивно виправданого і доцільного соціального спрямування.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсний центр, комплексна психолого-педагогічна оцінка, психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічні послуги, корекційно-розвиткові послуги, фахівці-консультанти інклюзивно-ресурсних центрів.*

Abstract. This article reveals the actual, problematic aspects of the construction and development of the system of inclusive resource centers. Special attention is devoted to the analysis of such concepts as an inclusive resource center, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical services and correctional and developmental services.

The essence of the leading model of inclusive resource centers of Canada as a model of effective foreign experience is emphasized. An approximate model for ensuring cooperation between IRC consultants and educational institutions is described. The possibilities of optimizing the professional skills of inclusive and resource workers have been analyzed. The professional and personal skills of the teacher, which strengthen the effectiveness of his professional activity, are outlined.

The areas of work of the inclusive resource center are summarized, including the creation of a fund of resource materials; creation and constant updating of the electronic database of educational services available in the region for children with special educational needs; study of positive work experience regarding the implementation of inclusive education in Ukraine and abroad; analysis, selection, development and approval of practice-oriented technologies for psychological and

pedagogical support of children studying in an inclusive form; involvement of social partners for effective promotion of the implementation of inclusive education in educational institutions of the region, etc.

Special attention is focused on the interaction of inclusive resource centers with authorities, educational institutions, health care, social protection, as well as the public. It is emphasized that the effectiveness of the organization of the provision of psychological-pedagogical, correctional-developmental services depends on the interaction of the inclusive resource center and the child's psychological-pedagogical support team in the institution of general secondary and preschool education.

Emphasis is placed on the importance of constant interaction and interconnection of relevant social institutions in influencing the individual in society through spheres and conditions of life. It is also noted that its result is the provision of the desired objectively justified and expedient social direction.

***Key words:** inclusive education, child with special educational needs, inclusive resource center, comprehensive psychological and pedagogical assessment, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical services, correctional and developmental services, specialists-consultants of inclusive resource centers.*

Relevance of research. The modern global trend of education modernization is the manifestation of humanistic tendencies and increased attention to individual personality development. The recognition of inclusive education as the most consistent with the principles of the rule of law is becoming more and more widespread and is considered as one of the important prerequisites for the full inclusion of children with special educational needs in the system of social relations.

Children with special needs are increasingly actively integrated into social life by providing service support.

For the successful implementation of inclusive reform, Ukraine needs qualified and professional specialists to work in inclusive resource centers. In particular, in one of the letters of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 1/9-436 "Regarding the organization of education of persons with special educational needs in institutions of general secondary education in the 2021/2022 academic year, it is emphasized that "a balanced personnel policy with constant improvement of the qualifications of pedagogical workers will contribute to the introduction of the educational and rehabilitation process of innovative technologies, the growth of indicators of education, upbringing, socialization of children with special needs".

Analysis of previous research and publications. V. Zasenکو, S. Lytovchenko, in particular, examines the problem of professional efficiency of specialists-consultants of inclusive resource centers, and outlines a number of factors that hinder the activities of specialists.

A comparative analysis of domestic and foreign experience of inclusive resource centers was carried out by N. Sofiy.

S. Alyokhina in her analytical report on the results of a comprehensive study of the problems of inclusive education in Ukraine notes that the current state of training specialists in Ukraine to work in an inclusive educational environment does not meet public needs; provision of methodical materials of the IRC is estimated at the level of 50%.

All of the research results listed above testify to the existence of problems and obstacles in the organizational and methodological support of inclusive resource centers, the need to develop and implement a model for ensuring the cooperation of IRC consultants and educational institutions.

The purpose of the article. Consists in the generalization of the accumulated scientific research that concerns professional and psychological readiness, professional and value orientations, professional and personal qualities, skills and competencies in the process of preparing teachers to work in inclusive resource centers.

Research methods. During the research, the following methods were used: study, comparative analysis, generalization and systematization of scientific research on the problems of formation and development of the network of inclusive resource centers.

Research results.

For five years now, a network of inclusive resource centers (IRC) has been operating in Ukraine, the main task of which is to assess the development of children with special educational needs (SEN) and methodically provide them with psychological and pedagogical support in the conditions of inclusive education. Currently, the IRC system is going through a period of formation, which is taking place in rather difficult conditions. The complex process of building inclusive education, which is new for the Ukrainian education system, and the closely related functioning of the IRC complicated during the last three years by the conditions of quarantine restrictions due to Covid-19, and in the last year by the tragedy of war. [7].

In the "Salamanca Declaration and Action Framework for the Education of Persons with Special Needs", which became the basis for the introduction of inclusion in the world, it is emphasized that each country has its own experience in providing assistance to children with psychophysical disorders, in view of which it should decide the issues of the organization special and inclusive education.

Innovations in the field of special pedagogy and psychology led to the reorganization of the system of consultative and diagnostic assistance and the launch of a network of new institutions for our country - inclusive resource centers (IRCs), which are considered as the first link on the path to education for a child with special educational needs. [2]

For the first time, the model of the inclusive resource center was developed as part of the implementation of the Ukrainian-Canadian project "Inclusive education for children with special educational needs in Ukraine" by the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine together with the All-Ukrainian Foundation "Step by Step" and the National Assembly of Disabled People of Ukraine during 2008 – 2013.

In Canada, inclusive resource centers contribute to the inclusion of children with special needs in society by developing:

- the potential of parents, teachers, social workers and other specialists in order to enable them to meet the physical, emotional, communicative and other needs of a child with special needs;
- skills and abilities of the child with special needs to improve his physical, emotional, social potential and self-help skills [7, c. 36].

In general, two leading models of inclusive resource centers in Canada can be distinguished by geographic factor. The first model provides for the provision of a number of services by specialists of the center based on the location of the institution visited by the child, etc. Within the framework of the second model, children with special needs and their parents, employees of educational institutions, other specialists visit the inclusive resource center to receive the necessary service support. Due to the widespread use of the Internet in remote areas, a number of services are provided online.

The result of the Ukrainian-Canadian project was the provision of psychological-pedagogical support, psychological-pedagogical and correctional-developmental services to a child with special educational needs on the basis of psychological-medical-pedagogical consultations. On July 12, 2017, Resolution No. 545 of the Cabinet of Ministers of Ukraine approved the "Regulations on the Inclusive Resource Center", which defines the procedure for formation and termination, the basic principles of activity, as well as the legal status of the inclusive resource center.

Inclusive resource centers carry out their activities taking into account the following principles:

- respect and perception of individual characteristics of children;
- observance of the best interests of the child;
- prevention of discrimination and violation of children's rights;
- confidentiality;
- availability of educational services from an early age;
- interdepartmental cooperation. [1]

L. Kashuba summarized the areas of work of the inclusive resource center:

- creation of a fund of resource materials (normative and legal, programmatic and methodological, didactic, information and communication technologies, etc.);

- creation and constant updating of the electronic database of educational services available in the region for children with special educational needs;

- study of positive work experience regarding the implementation of inclusive education in Ukraine and abroad;

- analysis, selection, development and approval of practice-oriented technologies of psychological and pedagogical support for children studying in an inclusive form;

- involvement of social partners for effective promotion of the implementation of inclusive education in educational institutions of the region;

- informing representatives of the parent community about the existing forms of providing education to children with special educational needs, helping them to study the legal framework on this issue;

- advisory assistance (navigation) to parents of children with special educational needs regarding choosing the optimal form of education, taking into account the availability of transport, equipment, assistance, etc.;

- coordination of the actions of educational institutions and institutions - partners of the inclusive resource center with the aim of

providing a full range of educational services to each child with special educational needs, taking into account their individual characteristics;

- coordination of the actions of educational institutions and institutions - partners of the inclusive resource center with the aim of providing each pedagogical worker who directly implements inclusive education in the educational institution with methodical assistance by deepening their knowledge and competences in the field of inclusive education;

- participation in the development and implementation of training, retraining and professional development programs for teaching staff regarding the implementation of inclusive education;

- defending the interests of a child with special educational needs to receive quality education in accordance with his individual development;

- carrying out educational work in society with the aim of disseminating information about the development of inclusive education by conducting information campaigns, printing information bulletins, flyers, etc., placing relevant information on the websites of the Department of Education and Science of territorial communities, in mass media, organizing seminars, master classes, trainings, round tables, conferences involving the interested parent community [4, c. 2].

The founders of inclusive resource centers are representative local self-government bodies of united territorial communities, district, city, district in cities (if they are formed) councils.

Inclusive resource centers are created at the rate of one inclusive resource center for no more than 7,000 children living on the territory of the united territorial community (district), and no more than 12,000 children living in the city (district cities). In the case when the number of children living in the territory of the united territorial community (district) or in the city (district of the city) exceeds 7 thousand and 12 thousand, respectively, the inclusive resource center additionally involves the necessary specialists, taking into account the identified children of the corresponding nosology, who need psychological-pedagogical support and the provision of psychological-pedagogical and correctional-developmental services. [1]

According to the "Regulations on the Inclusive Resource Center" (as of 2022, with amendments), the main tasks of the IRC are: conducting a comprehensive assessment in order to determine the child's educational difficulties, the presence of special educational needs, providing recommendations regarding the peculiarities of the organization of the educational process in institutions education and determining the level of support in the educational process.[2]

Practical experience led to the development of the author's indicative model for ensuring the cooperation of specialists-consultants of the IRC and educational institutions, which contains 6 components, namely: 1) detection of OOP in a child (teaching a child with OOP in an educational institution for conducting a high-quality comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's development directly effective procedure, in compliance with all norms, of a complex psychological and pedagogical assessment of the child's

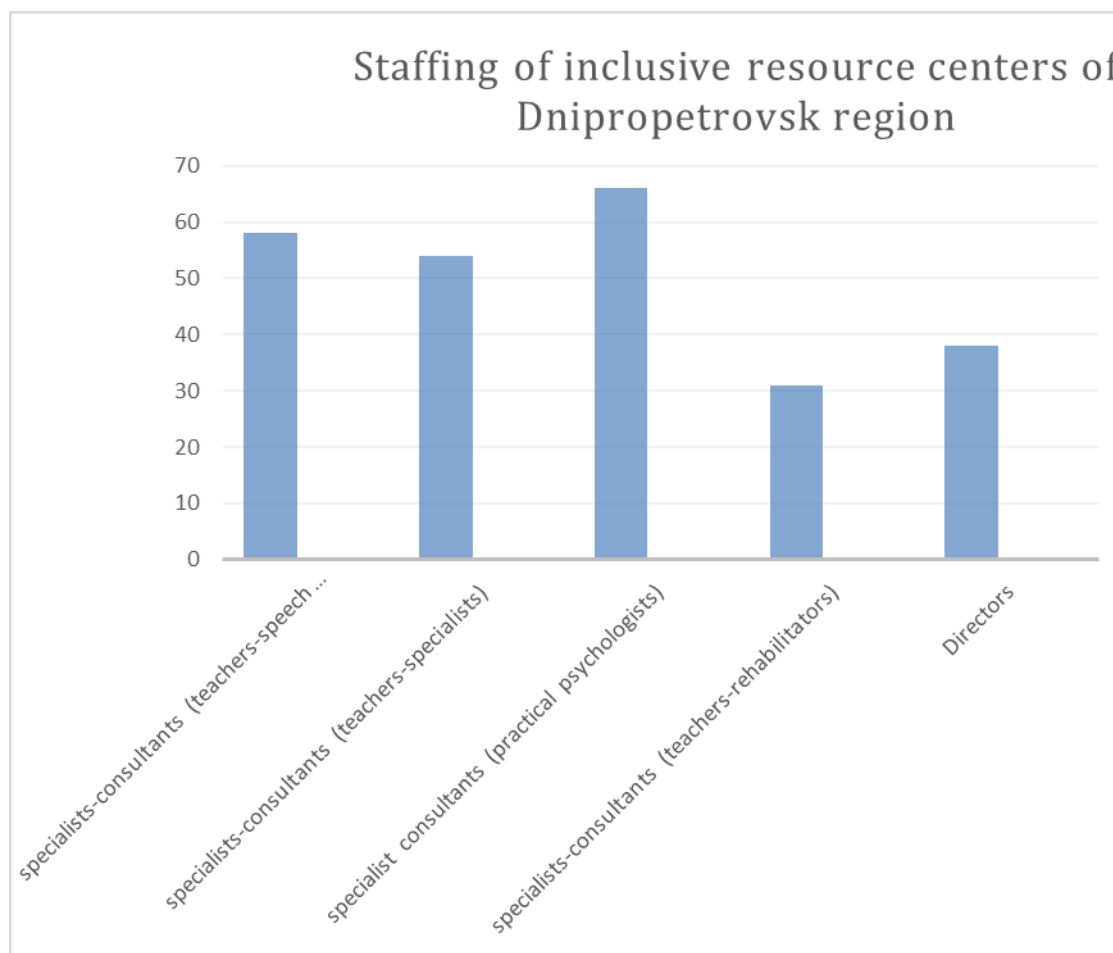
development); 2) provision of recommendations (regarding IPR\INP; ensuring the participation of pedagogical workers of the IRC in the activities of the team of psychological and pedagogical support of a child with special needs); 3) analytical support (register of children with special needs; register of educational activities and rehabilitation institutions; register of specialists providing correctional-developmental and psychological-pedagogical services); 4) Consulting (of officials, local self-government bodies, regarding the specifics of providing educational services to children with disabilities; pedagogical workers; parents); 5) monitoring (learning outcomes of children with SEN; dynamics of development of children with SEN); 6) Increasing professional skills (conducting seminars, training conferences, creative groups). Effective and consistent implementation of these components will provide representatives of the IRC and the educational institution with comprehensive information on the dynamics of development and prospects in the education of children with special needs. The provision of balanced and effective assistance to children with disabilities within the territorial community depends on the joint efforts of the IRC and authorities, institutions (institutions) of education, social protection, and health care that provide educational, social, and medical services, respectively. Significant innovations have been introduced into the work of the IRC: a package of methods for assessing a child's special educational needs as a world diagnostic standard (diagnosis only in the context of identifying specifics); the system for automating the work of inclusive resource centers (AS "IRC"), which ensures the creation of a single integrated

information environment in the field of inclusive education; criteria for levels of support for children with special educational needs in the conditions of an educational institution. "The levels of support are based on the determination of difficulties, barriers to learning, the presence or absence of special needs; at the same time, it is taken into account that difficulties and needs for support may relate to various areas of the child's development: physical (sensory-motor), cognitive, speech, emotional-volitional, social, and are completely individual." [5]

Resolution No. 493 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2022 adopted amendments to the Regulation on Inclusive Resource Centers regarding the expansion of the scope of tasks during the period of martial law, namely: conducting a comprehensive assessment and carrying out systematic qualified support of persons with special needs who have been forced to change place of residence (stay) and were enrolled in inclusive classes (groups) or receive education using distance learning technologies; provision of informational support to parents of children with special needs regarding institutions where the child can continue his education and receive other additional services.

The document also provides for the creation of conditions for psychological support of children experiencing psychological trauma. During the period of martial law, IRC specialists will be able to provide additional correctional and developmental services to all children with PLO, including remotely.[6]

Before the start of hostilities in Ukraine, 698 IRCs were created. Today, depending on the security situation, there are 38 inclusive resource centers operating in Dnipropetrovsk region (plus three centers are in the process of being created), whose activities are provided by 298 pedagogical workers.



The activities of the inclusive resource center are provided by pedagogical workers who have a higher education in the specialties of "Special education", "Correctional education", "Defectology", "Psychology", with the specialization of speech therapist, deaf pedagogue, oligophrenopedagogue, typhlopedagogue, as well as practical psychologists, teachers of treatment physical education, nurse

and accountant. The maximum number of specialists of the center is 12 people.

The activities of the inclusive resource center are managed by the director, who is appointed to the position for a term of three years on a competitive basis and is dismissed by the founder in agreement with the relevant structural unit on the activities of the inclusive resource centers of education management bodies. The director of the inclusive resource center is appointed a person who has a higher education with a master's degree in the specialty "Special education" ("Correctional education", "Defectology") or "Psychology" ("Practical psychology") and has at least five years of work experience years by profession. [1]

The main content of the management activity of the director of the IRC is planning, organization, directing the activities of employees to achieve the set goals (motivation, psychological support, division of responsibilities) and personal responsibility for the timely adoption and implementation of management decisions.

Director of the inclusive resource center

1) plans and organizes the work of the inclusive resource center, issues orders in accordance with competence, monitors their implementation, approves the job instructions of specialists of the inclusive resource center;

2) appoints specialists of the inclusive resource center to positions on a competitive basis and dismisses them from positions in accordance with legislation;

3) creates appropriate conditions for the productive work of the specialists of the inclusive resource center, raising their professional and qualification level, implementing modern methods of psychological and pedagogical assessment, the latest technologies for providing psychological and pedagogical and correctional and developmental services to children with special educational needs;

4) disposes of the property of the inclusive resource center and its funds in agreement with the founder in accordance with the established procedure, forms an estimate, concludes civil law agreements, ensures the efficiency of the use of financial and material resources;

5) ensures labor protection, compliance with the law in the activities of the inclusive resource center;

6) represents the inclusive resource center in relations with state bodies, local self-government bodies, enterprises, institutions and organizations;

7) submits an annual report on the activities of the inclusive resource center to the founder. [1]

Important aspects in the process of teachers' readiness to work in inclusive resource centers are the formation of their professional and value orientations, professional and personal qualities, skills and competencies. The professional and value orientation of a teacher who works with children with special educational needs is a focus on the development of the individual as a whole, and not only on obtaining an educational result; awareness of one's responsibility for children.

Professional and personal qualities include: empathy, tolerance, pedagogical optimism, high level of self-control. Among the professional and personal skills of a teacher, the following are distinguished: creativity, a creative approach to solving problems; the ability to observe the confidentiality of official information and personal secrets of the pupil.

Most researchers associate the problem of competence with the professional formation of an individual, consider it as an evaluative category that characterizes a person as a subject of professional activity, his ability to perform tasks that belong to his competence.

Optimizing the professional skills of specialists-consultants of inclusive resource centers can take place through the improvement of competencies during advanced training courses, for example: "Management of inclusive education", "Team approach to ensuring inclusive education", "Fundamentals of organizing the implementation of inclusive education at the level of an educational institution", etc. . Methodical work and everyday self-education are the main way of forming inclusive competence for working specialists. At the same time, the cooperation of a multidisciplinary team is quite important.

Conclusions and prospects for further research. The model of functioning of inclusive resource centers in Ukraine takes into account the best foreign and domestic developments and maximally involves the material and personnel potential of the education system. It satisfies both the interests of parents and children with special educational needs, as well as teams of teachers working directly in

inclusive classes. Specialists of inclusive resource centers provide a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's development in order to determine special educational needs, develop recommendations for a training program for providing psychological and pedagogical assistance.

And as part of the planned unified regional information resource space, the inclusive resource centers provide information and coordination support for pedagogical workers of preschool, general education and vocational educational institutions on issues of organizing inclusive education and provide consultative and psychological assistance to parents.

Prospects for research in this direction are the study of international and domestic experience of organizing a system of psychological and pedagogical diagnostics and support for children with special educational needs, as well as new competencies of specialists of inclusive resource centers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07. 2017 р. № 545.
URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
2. Литовченко, С.В. (2021). Діти з порушенням слуху: : організація підтримки та комплексна оцінка в ІРЦ. Особлива дитина: навчання та виховання. № 1. С. 19-29
URL : <https://lib.iitta.gov.ua/731675/>
3. Софій, Н.З. (2018). Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. Особлива

дитина: навчання і виховання. № 1. С. 34-40.

4. Кашуба, Л.В. (2019). Інклюзивна модель навчання: компетентнісний підхід. Завучу. Усе для роботи. № 13-14. Вкладка.

5. Данілавичюте, Е.А. (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. №3 (87). с. 7-18.

6. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр:

Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2022 р. № 493.

URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>

7. Жук, Т.В., Ілляшенко, Т.Д., Каменщук, Т.Д., Обухівська А.Г. & Якимчук, Г.В.; за ред. Обухівської А.Г., Ілляшенко Т.Д. (2022). Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи). Київ: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 102 с.

REFERENCES

1. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. (2017). [On the approval of the Regulation on the inclusive resource center: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] Vol.545 [in Ukrainian].
2. Lytovchenko, S. (2021). Dity z porushenniam slukhu : orhanizatsiia pidtrymky ta kompleksna otsinka v IRTs. [Hearing-impaired children :

- organization of support and comprehensive assessment at the IRC.]. Special child: education and upbringing. Vol. 1. pp. 19-29 [in Ukrainian].
3. Sofii, N. (2018). Inkliuzyvni resursni tsentry: kanadskyi dosvid ta ukraïnski realii. [Inclusive resource centers: Canadian experience and Ukrainian realities] Special child: education and upbringing. Vol 1. pp. 34-40 [in Ukrainian].
 4. Kashuba, L. (2019). Inkliuzyvna model navchannia: kompetentnisnyi pidkhyd. Zavuchu. Use dlia roboty. [Inclusive model of education: competence approach. Head teacher Everything for work] Vol.13-14. tab. [in Ukrainian].
 5. Danilavichiutie, E. (2018). Dity z osoblyvymy osvïtnymy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi. [Children with special educational needs in an inclusive environment.] A special child: education and upbringing. Vol.3 (87). pp. 7-18 [in Ukrainian].
 6. Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2022) [On making changes to the Regulations on the Inclusive Resource Center:Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine].Vol 493 [in Ukrainian].
 7. T.V. Zhuk, T.D. Illyashenko, T.D. Kamenshchuk, A.H. Obukhivs'ka, & H.V. Yakymchuk; za red. A.H. Obukhivs'koyi, T.D. Illyashenko. (2022). Orhanizatsiyno-funktsional'ni modeli inklyuzyvno-resursnykh tsentriv v umovakh detsentralizatsiyi (z dosvidu roboty).[Organizational and functional models of inclusive resource centers in conditions of decentralization (from work experience)]. pp.102 -107 [in Ukrainian].

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК 366.632:[159.954:331.105]:[376:056.34:373.2]

Ірина Омельченко,

доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

iraomel210781@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>

Researcher ID: AAA-1586-2022

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57926304300>

Iryna Omelchenko,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Leading researcher of the
Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special
Needs

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

Вадим Кобильченко,

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

vadimvk@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-5090>

Researcher ID: O-9579-2016

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57925696900>

Vadym Kobylchenko,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Chief researcher of the
Department of Education of Visually Impaired Children

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

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТРАСУБ'ЄКТНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ З УЯВНИМ ПАРТНЕРОМ У
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ**

THE PECULIARITIES OF INTRA-SUBJECTIVE COMMUNICATIVE ACTIVITIES WITH AN IMAGINARY COMPANION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

Анотація. Метою дослідження є з'ясування особливостей інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з Іншим (зокрема з уявним партнером) у дошкільників із затримкою психічного розвитку. **Методологія та методи.** Обґрунтовано, що методологічним положенням є тлумачення феномену уявного партнера в дошкільників із затримкою психічного розвитку як маркера компетентності/некомпетентності в сфері інтрасуб'єктної комунікативної діяльності. Застосовано формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного. Емпіричні: експеримент (констатувальний) із використанням методики: інтерв'ю з дитиною про уявного партнера (Taylor, Cartwright, S. Carlson, 1993). Математично-статистичні: обробка даних здійснювалася за допомогою непараметричних критеріїв ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера та критерію χ^2 Пірсона. Учасниками дослідження є дошкільники середнього ($n=85$, експериментальна група дітей 1 (ЕГД 1) та старшого дошкільного віку ($n=88$, експериментальна група дітей 3 (ЕГД 3) із затримкою психічного розвитку, а також дошкільники середнього ($n=58$,

експериментальна група дітей 2 (ЕГД 2) та старшого дошкільного віку (n=60, експериментальна група дітей 4 (ЕГД 4) з типовим психофізичним розвитком (далі ТПР). Результати. У статті теоретично обґрунтовано актуальність дослідження в умовах інформаційного суспільства та постмодерної культури концепту інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з Іншим (зокрема з уявним партнером). Емпірично визначено специфіку генези феномена уявного партнера в дошкільників із затримкою психічного розвитку, розкрито, що комунікативна діяльність на рефлексійному рівні постає в інтрасуб'єктному стосункові *Я з Іншим*. Визначено, що у порівнянні зі своїми однолітками діти дошкільного віку, які створюють уявного компаньйона, можуть мати вищий рівень соціального розуміння *Іншого*, менший рівень сором'язливості, здатні краще зосереджувати свою увагу і дивитися на речі з точки зору іншої людини. **Висновки.** При дослідженні інтрасуб'єктної взаємодії з уявним партнером було встановлено, що лише четвертій частині дошкільників із ЗПР характерно вигадувати уявного партнера зі спілкування. Водночас констатовано, що діти із затримкою психічного розвитку вигадують уявного партнера переважно в соціально-побутових ситуаціях (для дружби і спілкування, емоційної підтримки, підняття настрою), у той час як діти з типовим психофізичним розвитком переважно в ігровій діяльності. Встановлено, що у дітей із затримкою психічного розвитку переважали хлопчик-дівчинка (персоніфікований об'єкт та реальний інший), а у дітей із типовим психофізичним розвитком були присутні всі види

уявного партнера хлопчик-дівчинка (невидимий друг, персоніфікований об'єкт та реальний інший). Також констатовано, що для обох груп дітей притаманно ототожнювати себе та уявного партнера, що виявляється у переконанні дитини, що уявному партнеру подобається те ж саме, що й самій дитині. Перспективи майбутніх наукових розвідок у цьому напрямі будуть спрямовані на експериментальну перевірку технології розвитку інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку шляхом взаємодії з уявним партнером.

Ключові слова: *Я, Інший, інтрасуб'єктна взаємодія, уявний компаньйон, партнер, дошкільники з типовим психофізичним розвитком, дошкільники із затримкою психічного розвитку.*

Abstract. The study **purpose** was to clarify the peculiarities of intra-subjective communicative activities with the Other (in particular, with an imaginary companion) in pre-schoolers with developmental delay. **Methodology and methods.** The study methodological position was the interpretation of the “an imaginary companion” phenomenon in pre-schoolers with developmental delay as a marker of competence / incompetence in the area of intra-subjective communicative activities. The formal-logical analysis of various aspects of the researched problem, the logical-deductive method, the axiomatic method, the descent from the abstract to the concrete were applied. *Empirical measures:* an experiment (ascertaining) was organized using the

following technique: an interview with a child about an imaginary companion (Taylor, Cartwright, S. Carlson, 1993). *Mathematical and statistical analysis*: the obtained data were processed using the non-parametric criteria of ϕ^* -criterion of Fisher's angular transformation and χ^2 Pearson's criterion. The study sample consisted of middle-age pre-schoolers (n=85, experimental group of children 1) and older pre-schoolers (n=88, experimental group of children 3) with developmental delay, as well as pre-schoolers of middle (n=58, experimental group of children 2) and older preschool age (n=60, experimental group of children 4) with typical psychophysical development. **Results.** The article has theoretically substantiated importance of the proposed study of intra-subjective communicative activities with the Other (in particular, with an imaginary companion) in the conditions of information society and postmodern culture. We determined empirically the specifics of "an imaginary companion" genesis in pre-schoolers with developmental delay and revealed that communicative activities at the reflective level appears in intra-subjective relationships of Self with the Other. In comparison with their peers, preschool children having an imaginary companion has better social understanding of the Other, were less shy, better focused their attention and were able to look at things from another person's point of view. **Conclusions.** The performed study of intra-subjective interactions with an imaginary companion revealed that only a quarter of pre-schoolers with developmental delay invented an imaginary companion for communication. At the same time, children with developmental delay invented an imaginary companion mainly in

social and everyday situations (for friendship and communication, emotional support, raising mood), while children with typical psychophysical development used an imaginary companion mainly in game activities. Children with developmental delay mainly invented an imaginary boy-girl companion as a personified object or a real another person, while children with typical psychophysical development had all types of an imaginary boy-girl companion (an invisible friend, a personified object or a real another person). Additionally, children from both developmental groups identified themselves and their imaginary companions, which was manifested in a child's belief that his/her imaginary companion likes the same things as child him/herself. Prospects for future research in this direction lay in experimentally testing of a technology developing intra-subjective communicative activities of a pre-schooler with developmental delay through interaction with an imaginary companion.

***Key words:** Self, Other, intra-subjective interaction, imaginary companion, partner, pre-schoolers with typical psychophysical development, pre-schoolers with developmental delay.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі становлення клінічної та спеціальної психології актуальність дослідження інтрасуб'єктної комунікативної діяльності пов'язана з процесом її вторинної функціоналізації і зростанням впливу внутрішньої діалогічної взаємодії на процес формування спілкування дитини дошкільного віку із особливими потребами (зокрема, дітей із

затримкою психічного розвитку). Функціонування суб'єкта в модусі інформаційної культури сприяє збільшенню кількості контекстів і каналів спілкування, провокує зростання асиметрії його учасників, підвищує роль символічних інформаційних каналів і кодів. Нові реалії інформаційного суспільства передбачають розвиток суб'єкта в модусі креативної культури, що включає рівність таких форм взаємодії, як комунікативна діяльність із реальним партнером, з одного боку, і спілкування з квазісуб'єктом і суб'єктивованим об'єктом, з іншого; рівність стверджується і в поширенні простих та змішаних контекстів і каналів спілкування; асиметрія учасників рівномірно доповнюється симетрією. За таких умов інтрасуб'єктна комунікативна діяльність з уявним партнером має розглядатися як основа усвідомленого спілкування одного суб'єкта з Іншим. Окрім цього, уявний партнер, має розглядатися як засіб розвиненості соціального, особистісного, творчого розвитку дошкільника з затримкою психічного розвитку та типовим психофізичним розвитком.

Інтрасуб'єктна взаємодія (Я-персоналізований Інший). Інтрасуб'єктна комунікативна діяльність заснована на здатності людини уявляти партнера та «спілкуватися» з ним в умовах його реальної відсутності. При цьому представленість однієї людини в свідомості іншої, яка також наділена свідомістю, є необхідною умовою, що дозволяє розглядати її в якості рівня розвитку соціальної комунікації. Різні смисли, що висловлюються

партнерами, належать одній людині – носію інтрасуб'єктного спілкування. Тому схарактеризований тип взаємодії не можна відносити тільки до рефлексії. Завданням рефлексії є осмислення досвіду та його відображення в формі певного смислу, а інтрасуб'єктна комунікативна діяльність як взаємодія партнерів передбачає породження нових смислів. У ній важливим є не тільки ефект відображення, а породжуючий вплив. Крім того, в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності ініціюється виникнення проблеми, для розв'язання якої дитині необхідно не тільки її усвідомити, а й актуалізувати в свідомості образ іншої людини. При цьому, у внутрішньому діалозі вона аналізує можливі, і в тому числі – протилежні варіанти розв'язання проблеми з метою вибору оптимального.

В операціоналізованому теоретико-емпіричному концепті дослідження інтрасуб'єктної комунікативної діяльності у дошкільників із типовим і затриманим розвитком у якості партнерів взаємодії нами обраний – уявний компаньйон, який співвідноситься із соціально-психологічним типом Іншого: «Я – Інший як частина Я» (персоналізований Інший).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Генеза рефлексійного компонента комунікативної діяльності на моделі інтрасуб'єктної взаємодії з уявним партнером у дітей середнього та старшого дошкільного віку розглядається у різноаспектних наукових розвідках (Omelchenko, 2016, 2021; Omelchenko & Kobylchenko, 2022). Роль уявного партнера в генезі внутрішнього

(рефлексійного) діалогу частково репрезентована Fernyhough & Bland, Meins, Coltheart, 2007. Зазначені науковці виявили, що внутрішній діалог осіб, які створюють уявних друзів, потенційно пов'язаний з кращою здатністю до інтерпретації слухових стимулів неоднозначно та безглуздо. Для авторів це відкриття засвідчило, що такі діти мають кращу сприйнятливість до словесних уявних переживань. Подібна сприйнятливість пов'язана з високим рівнем розвитку внутрішнього діалогу, що й підтверджено у розвідці Davis, Meins & Fernyhough, 2013, які спостерігали за дітьми 5 річного віку під час періодів вільної гри для того, щоб з'ясувати, чи існує зв'язок між статусом «уявний друг» і здатністю до внутрішнього діалогу. Дошкільники виявили високу схильність брати участь у переговорах з уявними друзями за прихованим типом (через розмову пошепки чи рухи губ, що супроводжувалися незрозумілими звуками).

Отже, вони продемонстрували більший рівень інтерналізованості, а відтак вищий рівень соціально-комунікативного розвитку на відміну від їх однолітків, які не мали уявного друга.

У порівнянні зі своїми однолітками, діти дошкільного віку, які створюють уявного компаньйона, можуть мати вищий рівень соціального розуміння Іншого (тобто краще усвідомлюють психічні стани людей і використовують їх для прогнозування поведінки в соціально-комунікативних ситуаціях (Davis, Meins & Fernyhough, 2011; Taylor & Carlson, 1997; Omelchenko, 2021;

Omelchenko & Kobylchenko, 2022), позаяк демонструють більш високий рівень співробітництва з однолітками та дорослими (Singer & Singer, 1990).

На функцію усвідомлення як ключову характеристику комунікативної діяльності вказує Taylor (1999), яка стверджує, що дошкільники, які мають уявних друзів, менш сором'язливі, а також здатні краще зосереджувати свою увагу і дивитися на речі з точки зору іншої людини.

Розвиток рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності в дошкільному віці на моделі взаємодії з уявним компаньйоном розглянуто у праці норвезьких науковців (Giménez-Dasí, Francisco & Bender Patrick, 2014). Виявлено, що дівчатка старшого дошкільного віку і діти з уявним компаньйоном мали більш високий рівень емоційного розуміння Іншого, ніж хлопчики молодшого дошкільного віку чи діти без уявного компаньйона.

Науковий огляд сучасних досліджень дітей із затримкою психічного розвитку засвідчує недостатню представленість даної наукової проблеми, однак окремі аспекти її розглянуто зокрема розкрито психолого-педагогічну типологію дітей із затримкою психічного розвитку (Prokhorenko & Kostenko, 2020); наведено результати рефлексивно-оцінювальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Prokhorenko, Porovych & Sokolova, Yarmola, Forostian, 2021); запропоновано типологію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема

встановлено, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку переважає дефіцит когнітивних та адаптаційних навичок, порушення соціальних норм та обмеженість спілкування (Prokhorenko, Sokolova & Forostian, Kravets, Horbatiuk, 2022), яка й визначає, на нашу думку, появу феномену уявного компаньйона в популяції дітей із затримкою психічного розвитку та дітей з легкими порушеннями інтелектуального розвитку. У популяції дітей з особливими потребами в умовах воєнного стану переважають емоційні порушення, які є маркером психологічного благополуччя/неблагополуччя даної когорти дітей і відповідно, можна припустити, що вони й зумовлюють появу уявного партнера в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності (Kostenko, Dovhopola, Nabochenko, Kurinna & Mykhaylyuk, 2022).

Таким чином, проведений огляд досліджень засвідчує, що у дошкільників, які мають уявного друга, спостерігається вищий рівень розуміння Іншого, а відтак, стає можливим формування на основі співзначення співбуттєвих взаємин із дорослими та однолітками у хронотопі культури.

Мета статті: з'ясування особливостей інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з уявним партнером у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Виявлені особливості затриманого психічного розвитку у взаємодії з уявним партнером складуть важливу аргументацію для розроблення технології розвитку інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР.

Методологія та методи. Концептуальним фундаментом розуміння інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з уявним партнером у дошкільному віці виступають дослідження, презентовані в цій статті.

Теоретичні методи: формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного. *Емпіричні:* експеримент (констатувальний) із використанням методики: інтерв'ю з дитиною про уявного партнера (Taylor & Cartwright, Carlson, 1993). *Математично-статистичні:* обробка даних здійснювалася за допомогою непараметричних критеріїв ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера та критерію χ^2 Пірсона. Останній використовувався у випадках, коли частка спостережень в одній із вибірок дорівнювала 0, з метою уникнення занадто завищених результатів (Rudenko & Rudenko, 2009).

Результати. На запитання інтерв'ю «Чи є у тебе уявний друг?» 45,9% дошкільників із ЗПР із експериментальної групи дітей 1; діти середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (далі ЕГД 1) відповіли, що це є персоніфікований об'єкт; а 54,1% дошкільників відповіли, що це реальний Інший, жодна дитина не відзначила, що не має уявного товариша. На відміну від дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) 20,7% середніх дошкільників із типовим психофізичним розвитком (далі ТПР) із експериментальної групи

дітей 2 (далі ЕГД2) відповіли, що їх уявний друг це невидимий Інший; а 34,5% дітей відповіли, що це персоніфікований об'єкт; 13,8 % дітей розкрили, що це реальний Інший; і лише 31% дошкільників відповіли, що не мають уявного друга. Результати є статистично значущими (невидимий друг»: $\chi^2 = 19.837$, $p < 0.001$; «реальний Інший»: $\phi^* = 5.237$, $p < 0.01$; «немає»: $\chi^2 = 30.178$, $p < 0.001$).

На це ж запитання експериментальна група дітей 3; діти старшого дошкільного віку із ЗПР (далі ЕГД 3) 45,5% відповіли, що мають персоніфікований об'єкт; 54,5% дітей розкрили, що це реальний інший; жодна дитина із ЗПР не відзначила, що немає уявного партнера. Експериментальна група дітей 4; старші дошкільники з типовим психофізичним розвитком (далі ЕГД 4) зазначила, що у 21,7% дітей є невидимий друг; 23,3% дітей відзначили, що це персоніфікований об'єкт; 20% дошкільнят відповіли, що це реальний інший, а 35% дітей зауважили, що не мають уявного партнера. Результати є статистично значущими: «невидимий друг»: $\chi^2 = 20.903$, $p < 0.001$; «персоніфікований об'єкт»: $\phi^* = 2.884$, $p < 0.01$; «реальний Інший»: $\phi^* = 4.384$, $p < 0.01$; «немає»: $\chi^2 = 35.893$, $p < 0.001$.

На запитання інтерв'ю «Це дівчинка чи хлопчик?» статистично значущі відповіді були отримані в групах ЕГД 1 і ЕГД 2 щодо «дівчинка (невидимий друг)»: $\chi^2 = 9.178$, $p = 0.003$; «хлопчик (невидимий друг)»: $\chi^2 = 9.178$, $p = 0.003$. Подібні статистично значущі відповіді також отримано в групах дітей з

ЕГД 3 і ЕГД 4 «дівчинка (невидимий друг)»: $\chi^2 = 10.776$, $p = 0.002$; «хлопчик (невидимий друг)»: $\chi^2 = 9.172$, $p = 0.003$. Щодо цих категорій відповіді засвідчили, що для дітей з ЕГД 2 і ЕГД 4 характерні невидимі друзі, а серед дітей із ЗПР, зокрема з ЕГД 1 і ЕГД 3 вони не типові. Для дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР більш характерні уявні друзі хлопчики та дівчатка (реальні Інші та персоніфіковані об'єкти).

На запитання інтерв'ю «Як його кличуть? у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 зафіксовано статистично значущі відповіді: «ім'я реального Іншого»: $\phi^* = 5.237, p < 0.01$; «ім'я вигадане»: $\chi^2 = 19.197, p < 0.001$, а в групах старших дошкільнят із ЕГД 3 і ЕГД 4 також засвідчено статистично значущі відмінності: «ім'я реального Іншого»: $\phi^* = 4.384$, $p < 0.01$; «ім'я персоніфікованого об'єкта»: $\phi^* = 2.831, p < 0.01$; «ім'я вигадане»: $\chi^2 = 20.903, p < 0.001$.

На запитання інтерв'ю «Скільки йому років?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі категорії: друг одного віку з дитиною; друг старший; друг молодший.

На запитання інтерв'ю «Як він виглядає?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «називає лише одну зовнішню ознаку»: $\phi^* = 3.071$, $p < 0.01$; «не називає жодної зовнішньої ознаки»: $\chi^2 = 20.673$, $p < 0.001$. Подібні результати отримано в групах старших дошкільнят ЕГД 3 і ЕГД 4, так «називає лише одну

зовнішню ознаку»: $\varphi^* = 1.881, p < 0.05$; «не називає жодної зовнішньої ознаки»: $\chi^2 = 17.619, p < 0.001$.

Отже, відповідь за категорією «називає дві зовнішні ознаки» не виявилася статистично значущою.

На запитання інтерв'ю «Що ви зазвичай робите разом?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «граємо»: $\varphi^* = 3.294, p < 0.01$, а у дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою «граємо»: $\varphi^* = 3.978, p < 0.01$.

Отже, за категорією «декілька видів діяльності (граємо, плаваємо, їмо та ін.)» не отримано статистично значущих результатів.

На запитання інтерв'ю «Як часто ви граєте разом? У що ви звичайно граєте?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «не часто граємо»: $\varphi^* = 4.134, p < 0.01$; «визначили у що грають»: $\chi^2 = 10.787, p = 0.002$, а у дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «не часто граємо»: $\varphi^* = 4.94, p < 0.01$; «визначили у що грають»: $\chi^2 = 12.404, p < 0.001$. Потрібно зауважити, що жодна дитина із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку не визначила, у що вони грають з уявним компаньйоном.

На запитання інтерв'ю «Як він поводить ся? Хто ще знає про нього?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «не дуже добре поводить ся»: $\varphi^* = 4.709, p < 0.01$; «знають рідні»: $\varphi^* = 2.061, p < 0.05$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «не дуже добре поводить ся»: $\varphi^* = 4.94, p < 0.01$; «знають рідні»: $\varphi^* = 2.844, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Чи можуть інші люди, крім тебе, бачити його й грати з ним?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, можуть бачити його й грати з ним»: $\varphi^* = 3.294, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, можуть бачити його й грати з ним»: $\varphi^* = 3.643, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Хто з вас сильніший, а хто слабкіший?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «друг слабкий, а дитина сильна»: $\varphi^* = 3.077, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «друг слабкий, а дитина сильна»: $\varphi^* = 3.327, p < 0.01$.

Отже, жодна дитина із ЗПР і ТПР не відповіла «і дитина, і друг сильний», а також статистично не значуща кількість дітей зауважила, що «друг сильний, а дитина слабка».

На запитання інтерв'ю «Хто з вас розумніший?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «друг нерозумний, а дитина навпаки»: $\varphi^* = 3.276, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «друг нерозумний, а дитина навпаки»: $\varphi^* = 2.813, p < 0.01$.

Отже, жодна дитина із ЗПР і ТПР не відповіла «ї дитина, і друг розумні», а також статистично не значуща кількість дітей зауважила, що «друг розумний, а дитина ні».

На запитання інтерв'ю «Ти йому пропонуєш грати чи він тобі?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі категорії: «дитина пропонує грати другові»; «друг пропонує грати дитині»; «взаємна гра».

На запитання інтерв'ю «Ти його захищаєш чи він тебе?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі категорії: «дитина захищає друга»; «друг захищає дитину»; «взаємний захист».

На запитання інтерв'ю «Ти про нього піклуєшся чи він про тебе?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі рубрики: «дитина піклується про друга»; «друг піклується про дитину»; «взаємне піклування».

На запитання інтерв'ю «Він може говорити з іншими без тебе, без твоєї допомоги?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2

не отримано статистично значущі відповіді за категоріями, а от у дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, друг може говорити»: $\varphi^* = 2.843, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Ти його слухаєшся чи він тебе слухається?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «так, друг слухає»: $\varphi^* = 2.19, p < 0.05$; «ні, друг не слухається»: $\varphi^* = 3.864, p < 0.01$; «по черзі слухають один одного»: $\chi^2 = 15.757, p < 0.001$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «так, друг слухає»: $\varphi^* = 2.515, p < 0.01$; «ні, друг не слухається»: $\varphi^* = 4.079, p < 0.01$; «по черзі слухають один одного»: $\chi^2 = 15.729, p < 0.001$.

На запитання інтерв'ю «Чи можуть його чути інші чи тільки ти можеш його чути?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, його можуть чути інші»: $\varphi^* = 2.3, p < 0.05$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, його можуть чути інші»: $\varphi^* = 3.19, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Він любить і не любить те ж саме, що й ти?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, він любить те ж саме»: $\varphi^* = 3.276, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку

з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, він любить те ж саме»: $\varphi^* = 3.721, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «У нього є своє місце у вашому будинку? Він з тобою завжди грає або тільки іноді?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «ні, немає свого місця»: $\varphi^* = 2.859, p < 0.01$; «він іноді грає»: $\varphi^* = 4.292, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «ні, немає свого місця»: $\varphi^* = 3.572, p < 0.01$; «він іноді грає»: $\varphi^* = 3.93, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Твоя родина любить його так само, як і ти його любиш?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, люблять так само»: $\varphi^* = 2.912, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, люблять так само»: $\varphi^* = 3.673, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Уміє він що-небудь робити без тебе? Краще, ніж ти?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором)»: $\varphi^* = 3.153, p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором)»: $\varphi^* = 3.721, p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Може хто-небудь із реальних людей бути з ним іноді в грі, грати разом, взяти на себе його роль?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «ні, не можуть»: $\varphi^* = 3.723$, $p < 0.01$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «ні, не можуть»: $\varphi^* = 4.085$, $p < 0.01$.

На запитання інтерв'ю «Що ви робите з ним по-справжньому, а що не по-справжньому?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо)»: $\chi^2 = 30.178$, $p < 0.001$. У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо)»: $\chi^2 = 35.893$, $p < 0.001$.

Висновки та перспективи майбутніх наукових розвідок. У дітей із затримкою психічного розвитку середнього дошкільного віку переважає у формі уявного друга реальний Інший або уявного друга немає на противагу дітям із типовим психофізичним розвитком середнього дошкільного віку, у яких в пріоритеті невидимий Інший. У порівнянні у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку у формі уявного друга переважає персоніфікований об'єкт та реальний Інший, або уявного друга немає, на противагу дітям із типовим

психофізичним розвитком старшого дошкільного віку, у яких в перевазі невидимий Інший.

Отже, більшість дітей із затримкою психічного розвитку грають з уявним другом на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком. Зазвичай дошкільники із затримкою психічного розвитку не часто грають, але при цьому не визначилися, у що грають із уявним другом на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком.

Відтак, про уявного друга дитини із затримкою психічного розвитку знають рідні, на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком, і він не дуже добре поводитьсь, на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком.

Інші люди можуть бачити та гратися з уявним компаньйоном дитини із затримкою психічного розвитку на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком.

Відтак, більшість дітей із затримкою психічного розвитку зауважили, що друг слабкий, а дитина сильна. Більшість дітей із затримкою психічного розвитку зауважили, що друг нерозумний, а дитина навпаки розумна. На запитання чи уявний друг слухається дитини, більшість дошкільників із затримкою психічного розвитку зазначили, що так, друг слухає, і що водночас не слухає, на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком, у яких є діти, що по черзі слухають один одного. Інші люди можуть чути уявного друга дитини із затримкою психічного

розвитку на відміну від дітей із типовим психофізичним розвитком.

Уявний друг дошкільника із затримкою психічного розвитку любить теж саме, що й дитина. Уявного партнера дитини люблять так само, як його любить дитина із затримкою психічного розвитку. Уявний товариш дитини краще, ніж дитина із ЗПР, уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором).

Інші люди не можуть взяти на себе роль уявного друга дошкільника із затримкою психічного розвитку. Дошкільники із затримкою психічного розвитку по-справжньому з уявним другом (граються, сплять, їдять, грають у кубики, бігають).

Виходячи із зазначеного вище, уявний компаньйон виступає значущим Іншим в просторі інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. Перспективи майбутніх наукових розвідок у цьому напрямі будуть спрямовані на експериментальну перевірку технології розвитку інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку шляхом взаємодії з уявним партнером.

ЛІТЕРАТУРА

1. Davis, P., Meins, E., & Fernyhough, C. (2013). Individual differences in children's private speech: The role of imaginary companions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116 (3), 561–571. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.010>
2. Davis, P., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (3), 680–686. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x>
3. Fernyhough, C., Bland, K., Meins, E., & Coltheart, M. (2007). Imaginary companions and young children's responses to ambiguous auditory stimuli: implications for atypical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (11), 1094–1101. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01789.x>
4. Giménez-Dasí, M., [Pons](#), F., Bender, & Patrick, K. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 186-197. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778>
5. Kostenko, T., Dovhopola, K., Nabochenko, O., Kurinna, V., & Mykhaylyuk, V. (2022) Psychological well-being of children with special educational needs under martial law. *Amazonia Investiga*, 11(59), 98-107. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9>
6. Omelchenko, I. (2018). The psychological mechanisms for implementation of the reflective component of preschoolers' deliberated communicative activities. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*, III (3). 37-48. <http://dx.doi.org/10.17951/en.2018.3.37-48>
7. Omelchenko, I. (2021). Peculiarities of the Semantic Component of Communication Activities in Preschoolers with Developmental Delay. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*, VI (6), 345-358. <http://dx.doi.org/10.17951/en.2021.6.345-358>
8. Omelchenko, I., & Kobylchenko, V. (2022). Typology of Communicative Activities as the Basis of the Technology of their Forming in Preschoolers with

- Developmental Delay. *Psychiatry psychotherapy and clinical psychology*, 13(1), 80-89. DOI: <https://10.34883/PI.2022.13.1.009>
9. Prokhorenko, L., & Kostenko, T. (2020). Research of psychological and pedagogical typologization of mental developmental delay of school children. *Insight: the psychological dimensions of society*, (4), 111-131. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-7>
 10. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N., & Forostian, O. (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10 (46), 138-151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13>
 11. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>
 12. Singer, D., & Singer, J. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 352 p.
 13. Taylor, M., & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68 (3), 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670>
 14. Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. New York: Oxford University Press, 224 p.
 15. Taylor, M., Cartwright, B., & Carlson, S. (1993). A Developmental Investigation of Children's Imaginary Companions *Developmental Psychology*, 29 (2), 276-285. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276>
 16. Руденко, В., & Руденко, Н. (2009). Математичні методи в психології К.: Академвидав, 384 с.

REFERENCES

1. Davis, P. & Meins, E. & Fernyhough, C. (2013). Individual differences in children's private speech: The role of imaginary companions. *Journal of*

- Experimental Child Psychology*. 116 (3), 561–571.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.010> [in English].
2. Davis, P., & Meins, E. & Fernyhough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (3), 680–686.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x> [in English].
 3. Fernyhough, C., & Bland, K., Meins, E., Coltheart, M. (2007). Imaginary companions and young children's responses to ambiguous auditory stimuli: implications for atypical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (11), 1094–1101. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01789.x> [in English].
 4. Giménez-Dasí, M., & [Pons](#), F. & Bender, Patrick K. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 186-197.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778> [in English].
 5. Kostenko, T., Dovhopola, K., Nabochenko, O., Kurinna, V., & Mykhaylyuk, V. (2022). Psychological well-being of children with special educational needs under martial law. *Amazonia Investiga*, 11(59), 98-107.
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9> [in English].
 6. Omelchenko, I. (2018). The psychological mechanisms for implementation of the reflective component of preschoolers' deliberated communicative activities. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. sectio N Educatio Nova*. III (3), 37-48. <http://dx.doi.org/10.17951/en.2018.3.37-48> [in English].
 7. Omelchenko, I. (2021). Peculiarities of the Semantic Component of Communication Activities in Preschoolers with Developmental Delay. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. sectio N Educatio Nova*. VI (6), 345-358.
<http://dx.doi.org/10.17951/en.2021.6.345-358> [in English].
 8. Omelchenko, I., Kobylchenko V. (2022). Typology of Communicative Activities as the Basis of the Technology of their Forming in Preschoolers with Developmental Delay. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология /*

- Psychiatry psychotherapy and clinical psychology, 2022, volume 13, № 1, 80- 89.
DOI: <https://10.34883/PI.2022.13.1.009> [in English].
9. Prokhorenko, L., & Kostenko, T. (2020). Research of psychological and pedagogical typologization of mental developmental delay of schoolchildren. *Insight: the psychological dimensions of society*, (4), 111-131. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-7> [in English].
 10. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N., & Forostian, O. (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(46), 138-151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13> [in English].
 11. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18> [in English].
 12. Singer, D., & Singer, J. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 352 p. [in English].
 13. Taylor, M. & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68 (3), 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670> [in English].
 14. Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. New York: Oxford University Press [in English].
 15. Taylor, M., Cartwright, B., & Carlson, S. (1993). A Developmental Investigation of Children's Imaginary Companions. *Developmental Psychology*, 29 (2), 276-285. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276> [in English].
 16. Rudenko, V., & Rudenko, N. (2009). *Matematychni metody v psykholohii [Mathematical methods in psychology]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].

Світлана Литовченко,

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: svetalitovchenko@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-0001-4667

Researcher ID [GLS-3925-2022](https://publons.com/author/1111111/ResearcherID/GLS-3925-2022)

Оксана Таранченко,

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: ukreditor@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0002-5908-3475

Researcher ID [P-69021-2016](https://publons.com/author/1111111/ResearcherID/P-69021-2016)

Валентина Жук,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

Researcher ID [Q-1331-2016](https://publons.com/author/1111111/ResearcherID/Q-1331-2016)

Віра Литвинова,

старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: surdovera@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0001-6014-184X

Researcher ID [P-6431-2016](https://publons.com/author/1111111/ResearcherID/P-6431-2016)

-

Володимир Шевченко,

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: shvchenko_volodumur@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-0119-3206

Researcher ID [P-8760-2016](https://publons.com/author/1111111/ResearcherID/P-8760-2016)

Ольга Вовченко,

доктор психологічних наук,
старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: olgawow4enko@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0002-4399-0118

Researcher ID [P-9297-2016](https://publons.com/author/1111111/ResearcherID/P-9297-2016)

Svitlana Lytovchenko,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow,
Head of the Department of Education for Children with Hearing Impairments

Oksana Taranchenko,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow,
Chief Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Valentina Zhuk,
Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),
Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Vira Litvynova,
Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Volodymyr Shevchenko,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow,
Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Olga Vovchenko,
Doctor of Psychological sciences,
Senior Researcher,
Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України,
Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ
НАВЧАЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ ТА ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ (МОДУЛІ 4, 5 ТА
КУРС З ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ)**

**THE PROGRAM FOR IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF
TEACHERS WHO TEACH CHILDREN WITH HEARING
IMPAIRMENTS IN THE CONDITIONS OF THE MARITAL STATE AND
RECOVERY OF UKRAINE (MODULES 4, 5 AND PSYCHOLOGICAL
SUPPORT COURSE)**

Анотація. Модель сучасного педагога передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність навчатися, бути у постійному творчому пошуку, володіти інтерактивно-комунікативними технологіями та засобами дистанційної форми роботи. Це потребує неперервного професійного розвитку, самоосвіти, підвищення кваліфікації. Актуальність проблеми зумовлює *мету статті*: представити «Програму підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України» (модулі 4, 5 та курс з психологічної підтримки), підготовлену за результатами дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху» (2021-2023). Дослідження виконувалося відділом освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Перша частина «Програми підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України» (вступ та модулі 1-3) представлено у попередній публікації (збірник «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови», Випуск 22, 2023). Основними *методами* визначено: теоретичний аналіз літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у наукових виданнях, зокрема

включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Google Scholar, Scopus, Web of Science та ін.; аналіз нормативно-правових документів, сайтів закладів освіти та установ; узагальнення досвіду проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. На виконання окреслених завдань: презентовано «Програму підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України», зокрема зміст 4, 5 модулів та курс з психологічної підтримки учасників освітнього процесу: учнів, педагогів, батьків. За результатами апробації програму рекомендовано до впровадження в системі підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів (спеціальних закладів освіти, закладів з інклюзивним навчанням, інклюзивно-ресурсних центрів), а також системі вищої освіти для формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, освіта дітей з порушеннями слуху, діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями слуху, підвищення кваліфікації педагогів.

Abstract. The model of a modern teacher implies readiness to apply new educational ideas, the ability to learn, to be in constant creative search, to possess interactive and communicative technologies and means of remote work. This requires continuous professional development, self-education, and professional development. The urgency of the problem determines the purpose of the article: to present the «Program for improving the qualifications of teachers who teach children with hearing impairments in the conditions of martial law and the recovery of Ukraine» (modules 4, 5 and a course on psychological support), prepared based on the results of the study «Scientific and methodological support of education children of early and preschool age with hearing impairments» (2021-2023), which was carried out by the Department of Education of Children with Hearing Impairments of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy

and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. The first part of the «Training program for teachers who teach children with hearing impairments in the conditions of martial law and recovery of Ukraine» (introduction and modules 1-3) is presented in a previous publication. The main methods are defined as: theoretical analysis of literary sources and results of modern research presented in scientific publications, in particular included in the scientometric databases Index Copernicus, Google Scholar, Scopus, Web of Science, etc.; analysis of regulatory documents, websites of educational institutions and institutions; summarizing the experience of teacher training courses at the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. In order to fulfill the outlined tasks: the «Program for improving the qualifications of teachers who teach children with hearing impairments in the conditions of martial law and restoration of Ukraine» was presented, in particular the content of 4, 5 modules and a course on psychological support of participants in the educational process: students, teachers, parents. According to the results of the approbation, the program is recommended for implementation in the system of professional development of psychological and pedagogical personnel (special educational institutions, institutions with inclusive education, inclusive resource centers), as well as in the higher education system for the formation of professional competence of future specialists in the psychological and pedagogical profile.

Key words: special pedagogy, education of children with hearing impairments, children with special educational needs, children with hearing impairments, professional development of teachers.

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти в Україні перебуває у стані змін, зумовлених низкою викликів, з якими раніше їй не доводилося стикатися: інформатизацією суспільства, що спричиняє швидкі темпи діяльності та розвитку;

демографічними змінами, що вимагають швидкої адаптації до діяльності в нових демографічних і соціальних реаліях, а також війною та воєнним станом. Ці зміни проявляються, зокрема, у розробленні професійних стандартів на основі компетенцій і програм щодо децентралізації управління професійною освітою, оновленні матеріально-технічного ресурсу закладів освіти, налагодженні співпраці з роботодавцями, дистанційній формі роботи та навчання.

Перспективою розвитку суспільства є трансформація діяльності в самодіяльність (загально-соціологічний закон), розвитку – в саморозвиток, освіти – в самоосвіту. Модель сучасного вчителя передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у постійному творчому пошуку, володіти інтерактивно-комунікативними технологіями та засобами дистанційної форми роботи. Все це потребує неперервного навчання, самоосвіти, підвищення професійної кваліфікації педагогів, зокрема сурдопедагогів.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється відповідно до «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. за №800. Основними видами підвищення кваліфікації є: навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо; стажування. Окремі види діяльності педагогічних та

науково-педагогічних працівників (участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта, здобуття наукового ступеня, вищої освіти) також можуть бути визнані як підвищення кваліфікації відповідно до зазначеного Порядку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Засенко & Прохоренко, 2019; Жук, Литвинова, Таранченко, Федоренко & Шевченко, 2014; Литовченко, 2020; Таранченко & Федоренко, 2020; Литовченко, Жук & Литвинова, 2019; Колупаєва & Таранченко, 2019; Литовченко, Таранченко, Жук, Шевченко, Литвинова & Федоренко, 2021; Deppelel, Loreman & Smith, 2015).

Актуальними у контексті дослідження є концептуальні та нормативні основи розвитку освіти в Україні (Концепція «Нова українська школа», 2016; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про дошкільну освіту», 2001; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020), сучасні нормативні документи стосовно підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогічних працівників (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019; Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, 2020; Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель

закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020).

Мета статті: презентація *«Програми підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України»* (модулі 4, 5 та курс з психологічної підтримки), підготовленої за результатами дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху» (2021-2023), що виконувалося відділом освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Перша частина «Програми підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України» (вступ та модулі 1-3) представлено у попередній публікації.

Основними **методами** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у наукових виданнях, зокрема включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Google Scholar, Scopus, Web of Science та ін.; аналізу нормативно-правових документів, сайтів закладів освіти та установ з організації професійного розвитку педагогічних працівників; узагальнення досвіду проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Результати дослідження. *«Програми підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України» містить 5 модулів: «Соціальне залучення: технологія соціокультурного перетворення» (О. Таранченко), «Актуальні підходи до навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах модернізації освіти» (С. Литовченко), «Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантатами» (В. Жук), «Методики розвитку пізнавальної діяльності на уроках математики як засіб корекційно-розвивального впливу на мислення дітей з порушеннями слуху» (В. Литвинова), «Діти з порушеннями слуху: пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, соціалізація та специфіка навчання» (В. Шевченко) та курс з психологічної підтримки учасників освітнього процесу: дітей, педагогів, батьків (О. Вовченко).*

Зміст програми.

Модуль IV. «Методики розвитку розумово-пізнавальної діяльності на уроках математики як засіб корекційно-розвивального впливу на мислення дітей з порушеннями слуху» (В. Литвинова)

Модуль розрахований на 30 навчальних годин (1 кредит ЄКТС).

Модуль створено на основі вивчення й аналізу наукових і практичних матеріалів педагогічної, психологічної, методичної літератури, що присвячені різним аспектам організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху.

Цільова аудиторія: педагоги, які надають освітні послуги дітям з порушенням слуху (вчителі, зокрема викладачі корекційно-розвивальних курсів, вихователі, асистенти вчителів та вихователів).

Мета: підвищення рівня професійної компетентності педагогів щодо вивчення та розуміння особливостей мислення дітей з порушеннями слуху (під час вивчення математики), слухового та мовленнєвого сприймання та врахування їх в освітньому процесі з метою попередження та подолання труднощів, урахування та задоволення індивідуальних особливих потреб, оптимізації найбільш успішного функціонування, що має знаходитися в чіткій відповідності до гармонійного розвитку дитини, зменшення або повного усунення обмежень та бар'єрів у процесах її життєдіяльності.

Для досягнення мети визначено *основні завдання:*

- обговорення з педагогами особливостей психічного розвитку глухих дітей та дітей з порушеннями слуху;
- інформування педагогів про специфіку слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху;
- ознайомлення педагогів з сучасними підходами та принципами корекційно-розвивальної роботи з глухими дітьми та дітьми зі зниженим слухом під час освітнього процесу;
- надання інформації та допомогти педагогам у розумінні процесів мисленнєвої діяльності дітей;
- розгляд типових недоліків і труднощів, які спостерігаються у практиці навчання математиці глухих дітей та

дітей з порушеннями слуху, визначення шляхів їх попередження і усунення;

- надання рекомендацій до оволодіння такими дітьми мовленнєвим матеріалом, специфічним для вивчення математики;

- поінформування педагогів про сучасні методи розширення та закріплення пізнавальних інтересів у глухих дітей і дітей з порушеннями слуху;

- формування у педагогів уміння розвивати у дітей самостійне мислення та критичний аналіз виконання завдань.

Під час розроблення модулю враховано *принципи наукової обґрунтованості* (дотримання досягалося використанням широкої джерельної бази методичного, психолого-педагогічного спрямування, науково обґрунтованих положень щодо організаційно-педагогічних умов, змісту корекційно-розвивальної спрямованої роботи та особливостей її реалізації, достовірних відомостей щодо формування у дітей з порушеннями слуху процесів мислення під час вивчення математики; особливостей пізнавальних інтересів, слухового сприймання і мовлення (усного, дактильного та жестового); *системності* (передбачав послідовне ознайомлення слухачів з психічними особливостями розвитку глухої дитини та дитини з порушенням слуху як системою заходів, що спрямовується на оптимізацію мисленнєво-логічного розвитку та пізнавальних інтересів; загальними підходами, зарубіжним досвідом організації корекційно-розвивального впливу на розумовий і слухомовленнєвий розвиток дітей, глухих дітей та дітей зі зниженим слухом; змістом та етапністю формування

математичних навичок; опанування слухачами методами та прийомами ефективної роботи над розвитком логічного мислення у закладі освіти та в родині); *зв'язку теорії та практики* (реалізація здійснювалася завдяки включенню в освітній процес як лекційних, так і практичних занять з демонстрацією та аналізом практичного досвіду викладача та учасників навчальних курсів); *суб'єктності* (реалізовувався завдяки продовження термінів тісної взаємодії викладача і слухачів курсів, під час яких слухачі не лише застосовували здобуті знання, а й поповнювали їх у практичній роботі та ділилися з колегами).

Передбачено формування *базових компетентностей педагогів*, які дають змогу на високому професійному рівні здійснювати фахове супроводження глухих дітей та дітей зі зниженим слухом, їхніх родин з врахуванням специфіки слухомовленнєвого розвитку.

Педагогічна компетентність – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову, естетичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, приймати рішення. До ключових компонентів компетентності вчителя належить: здатність працювати самостійно без постійного керівництва, брати на себе відповідальність за власною ініціативою, виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити, готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх розв'язання, уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже

наявні знання для такого аналізу, здатність спілкування з іншими, засвоювати будь-які знання за власною ініціативою, уміння приймати рішення на основі здорових суджень.

Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим («спілкування без обмежень»). Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

Продуктивна компетентність – вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій учителя на перше місце ставить саме продуктивну компетентність.

Автономізаційна компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність. Адже вчитель перш за все вчиться сам (це «вічний учень»).

Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії у процесі освітньої діяльності.

Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері освітнього процесу. Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння вибрати правильний стиль (усне, жестове, дактильне мовлення) і тон у спілкуванні, управляти їх увагою, темпом діяльності.

Математична компетентність – це вміння працювати з числом, геометричними фігурами, поняттями часу, числовою інформацією.

Особисті якості вчителя (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Очікувані результати:

знання теоретичних основ психічного, розумового і слухомовленнєвого розвитку глухих дітей і дітей з порушеннями слуху, основ математичних знань дитини як системи заходів оптимізації пізнавального, логіко-розвивального, мовленнєвого, та соціально-комунікативного розвитку, особливостей слухового сприймання та мовленнєвого розвитку, ефективних методів та прийомів корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі зниженим слухом;

вміння та навички командної взаємодії з фахівцями, які здійснюють супровід на засадах міждисциплінарності, та батьками дітей з порушеннями слуху на партнерських засадах, моніторингу математичних знань і вмінь, стану слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху;

цінності і ставлення – визнання цінності особистості, права батьків на вибір освітнього шляху дитини, способів комунікації, мови спілкування з нею, повага до сімейних традицій, прийняття та врахування індивідуальних особливостей дитини.

Тема 1. Корекційно-розвивальна робота на уроках математики з дітьми з порушеннями слуху. Мета цієї роботи – формування в учнів способів орієнтування, комунікативної діяльності, засвоєння навчального матеріалу, всебічний розвиток особистості, створення передумов для соціальної адаптації та інтеграції дітей. Основні завдання: розвиток особистості та формування комунікативних навичок за допомогою словесної та жестової мов; подолання вторинних порушень пізнавальної діяльності; удосконалення навичок спілкування на слухозоровій основі (використання збережених аналізаторів та розвиток слухового сприймання), сприймання та продукування мовлення; розширення поняття про оточуюче середовище, поповнення запасу словесних та жестових одиниць; посилення слухового компоненту в умовах слухозорового та вібраційного сприймання мовлення.

Тема 2. Методика початкового навчання математики. Методика початкового навчання математики належить до педагогічних наук; вона враховує закони і правила логіки, закономірності психології, положення дидактики, рекомендації загальної методики математики.

Методика і логіка. Логіка визначає правила міркувань: як людина має мислити. Закони і правила логіки методика використовує в процесі аналізу та структурування навчального матеріалу, формулювання означень математичних понять, встановлення зв'язків між поняттями, відшукування шляхів розв'язування задач. Методика також визначає, які логічні знання

й уміння потрібні учням для свідомого засвоєння математичних знань. Розвиток логічного мислення учнів є одним із завдань викладання математики в школі.

Методика і психологія. Психологія навчання вивчає закономірності психіки дитини, а також вікові та індивідуальні особливості дітей, які проявляються в процесі засвоєння знань. Діяльність учителя на заняттях з учнями так чи інакше містить вплив на їхню психіку: на відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, емоції, почуття і волю; на характер, здібності і на особистість загалом. Отже, вчитель має знати особливості розвитку психічних процесів молодших школярів і вміти створювати в учнів оптимальний психічний стан для конкретного виду навчальної діяльності.

Методика і дидактика. Дидактика розробляє принципи навчання, форми організації навчальної роботи, методи навчання. Методика математики враховує дані дидактики, але в їх використанні відображає особливості своєї науки. Принципи навчання діють на всіх ступенях навчання з усіх предметів. Проте в межах навчального предмета в роботі з дітьми з порушеннями слуху деякі з них набувають специфічності. Це стосується, зокрема, принципу наочності, зв'язку теорії з практикою. Методика математики «вибирає» з дидактики потрібні методи, аналізує доцільність їх застосування і розробляє зразки застосування.

Тема 3. Методика початкового навчання математики в школах для дітей з порушеннями слуху й загальна методика

математики. Загальна методика математики розглядає такі питання: шляхи формування математичних понять; використання дедукції та індукції у викладанні математики, аналізу і синтезу в процесі розв’язування задач; методи навчання математики; особливості уроку математики; наочність у навчанні математики.

Тема 4. Основні поняття методики навчання математики в початкових класах (мета, зміст, методи, засоби та форми початкового навчання математики). Визначення змісту і структури початкового курсу математики. Всебічне їх розкриття в програмі і шкільних підручниках. У програмі зазначається, який матеріал вивчається в початкових класах і в якій послідовності, на якому рівні узагальнення розглядається кожне питання. У підручнику зміст навчання конкретизується повідомленням теоретичного матеріалу та системою вправ і задач (підручники, зошити з друкованою основою, картки з математичними завданнями, альбоми, таблиці, роздатковий матеріал і т. ін.), їх застосовують за розробленою методикою. Питання організації навчальної діяльності дітей (в яких випадках доцільна фронтально-колективна, самостійно-індивідуальна чи групова форма роботи; як організувати ту чи іншу форму навчання; як забезпечити диференційований підхід до дітей у навчанні).

Тема 5. Закономірності, встановлені загальною методикою математики, та особливості їх застосування у спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху. Методикою початкового навчання математики передбачено урахування: по-перше, вікових особливостей молодших школярів; по-друге, специфікою

програмного матеріалу, що опрацьовується в тому чи іншому класі; по-третє, психофізичними можливостями учнів (в нашому випадку зниженням слуху й розвитком мовленнєвих можливостей дітей). Методика викладання математики в початкових класах має багато спільного з методикою рідної мови, трудового навчання, природознавства.

Отже, завданням методики викладання математики в початкових класах є: обґрунтування мети початкового вивчення математики – *для чого треба вчити математику*; визначення змісту навчання математики – *чого вчити*; розробка засобів навчання (підручники, дидактичний матеріал, наочні посібники, технічні засоби) – *за допомогою чого вчити*; визначення й розробка методів і прийомів вивчення кожного питання розділів програми – *як вчити*; організація навчання (проведення уроку і позаурочних форм навчання) – *як організувати пізнавальну діяльність учнів*; дослідження процесу засвоєння математичних знань учнями – *як вчать діти*; вивчення результатів засвоєння математичних знань учнями – *чого навчилися діти, їх досягнення*; виявлення можливостей виховного й розвивального впливу на молодших школярів у процесі вивчення математики та розробка методів і засобів реалізації такого впливу – *що і як розвивати у дітей на уроках математики, як здійснювати виховний процес під час вивчення математики*.

Модуль. V. «Діти з порушеннями слуху: пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, соціалізація та специфіка навчання» (В. Шевченко)

Модуль розрахований на 30 навчальних годин (1 кредит ЄКТС).

Сьогодні фахівцям, які працюють з дітьми з порушеннями слуху, пропонуються різноманітні форми підвищення кваліфікації: очне навчання, очно-дистанційне навчання, заочне навчання на курсах підвищення кваліфікації, семінари, вебінари тощо.

Серед пріоритетів є впровадження системного підвищення кваліфікації сурдопедагогів спеціальних закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та закладів з інклюзивним навчанням на нових засадах та в нових умовах.

Підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів та закладів освіти щодо навчання дітей з порушеннями слуху забезпечують, зокрема, обласні Центри підтримки інклюзивної освіти. Їх основними завданнями є проведення тренінгів, семінарів, вебінарів; надання консультативно-методичної допомоги з питань навчання дітей з порушеннями слуху керівникам та педагогічним працівникам закладів освіти й інклюзивно-ресурсних центрів. Заклади післядипломної педагогічної освіти можуть використовувати у своїй роботі з підвищення кваліфікації представлений модуль, залучати підготовлених тренерів.

Оскільки сурдопедагог може працювати як зі слабочуючими, так і з глухими дітьми, то підвищення кваліфікації має відбуватися за обома напрямками одночасно. Хоча прийоми роботи в обох випадках різні, але науково-методична основа, на якій вони базуються, єдина.

Матеріали модуля покликані формувати нові професійні компетенції педагога з навчання та виховання дітей з порушеннями слуху з урахуванням типології цієї категорії дітей, закономірностей їх розвитку, сенсорно-перцептивної сфери, інтелектуально-пізнавальної сфери тощо.

Модуль створено для фахівців які:

- планують працювати або працюють з глухими та/або слабочуючими дітьми;
- бажають краще розуміти своїх учнів, щоб бути кориснішими для них, реалізувати освітні програми максимально ефективно;
- прагнуть будувати освітній процес відповідно до актуальних стандартів якості освіти.

Реалізація програми відбувається очно та заочно із застосуванням дистанційних освітніх технологій.

Основна мета і завдання модуля: програма короткострокова, але завдяки мультизавданням за короткий термін у сурдопедагогів формуються стійкі знання в області психолого-педагогічної роботи з дітьми з порушеннями слуху, практичні навички виховання і навчання таких дітей, розуміння загальних положень нормативно-правових документів у галузі освіти глухих і слабочуючих дітей.

Програма навчання складається з послідовних взаємопов'язаних блоків, що містять теоретичні основи, практичні елементи, окремий спеціальний модуль з нормативно-правової бази. Така структура курсу в сучасній професійній освіті

визнана найбільш продуктивною і дозволяє досягти значних результатів навчання навіть в максимально стислий термін.

Під час підвищення кваліфікації фахівці отримують відповіді на низку запитань, а саме:

- які є закономірності психічного розвитку глухих і слабочуючих дітей?

- як відчують і сприймають дійсність такі діти?

- які особливості уваги, уяви, пам'яті слід враховувати педагогу при роботі з дітьми з порушеннями слуху?

- які тенденції і системи педагогічної взаємодії з глухими і слабочуючими дітьми найбільш актуальні?

- як організовано навчання в спеціальних закладах або закладах з інклюзивним навчанням для глухих та слабочуючих дітей?

- як реалізувати моделі інклюзивного навчання, інтегрованої освіти і сімейного виховання дітей з порушенням слуху?

- які варіанти програм для дітей з порушеннями слуху застосовують під час навчання та виховання?

- які є вимоги до адаптивних освітніх програм і результати їх засвоєння?

Вивчення кожної дисципліни включає в себе знайомство з теорією, читання електронних підручників і текстів лекцій, участь у вебінарах та практичних заняттях. Результат навчання – це вміння розробляти і реалізувати адаптивні програми навчання для глухих і слабочуючих дітей; здатність враховувати в роботі психолого-педагогічні особливості, властиві учням з

порушеннями слуху; готовність працювати в очній та дистанційній формах, зокрема в умовах військового стану.

Тема 1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням слуху. Типологія дітей з порушеннями слуху. Закономірності психічного розвитку дітей з порушеннями слуху. Особливості сенсорно-перцептивної сфери (відчуття та сприйняття) дітей з порушеннями слуху. Особливості уваги, пам'яті та уяви у дітей з порушенням слуху. Психологічні особливості формування мислення та мови у дітей з порушеннями слуху. Психологічна характеристика різних видів діяльності дітей з порушеннями слуху.

Тема 2. Виховання та навчання дітей з порушенням слуху (сурдопедагогіка). Сурдопедагогіка як наука. Актуальні теорії, тенденції та системи навчання і виховання дітей з порушеннями слуху. Спеціальне навчання глухих та слабочуючих дітей та їх інтеграція й соціалізація. Актуальні теорії, тенденції та системи навчання і виховання дітей з порушеннями слуху. Білінгвістичне, верботональне навчання; Штайнерівська педагогіка; кохлеарна імплантація та материнська школа. Навчання дітей з порушеннями слуху шкільного віку.

Тема 3. Можливості навчання та виховання дітей з порушенням слуху. Нормативно-правові основи освітнього стандарту для дітей з порушеннями слуху. Вимоги до результатів засвоєння адаптивних основних освітніх програм. Можливості інклюзивного навчання і спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху. Сімейне виховання дітей з порушеннями слуху.

Формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів, які працюють з дітьми з порушенням слуху, розглядаються як цілісний процес їхнього особистісного і професійного зростання, який забезпечує умови для реалізації цього завдання в системі спеціальної освіти, набуття та подальшого розвитку професіоналізму, що сприяє успіху в професійній діяльності педагога. Рівень професійної компетентності сурдопедагога позначається не лише на його професійній діяльності, а й на самому процесі життя, самореалізації як засобу самоствердження через самовираження і саморозвиток, зокрема в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України. Саме це і реалізується під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Курс з психологічної підтримки учасників освітнього процесу: дітей, педагогів, батьків (О. Вовченко)

Структура курсу складається із трьох модулів: «Психологічна підтримка дитини з порушеннями слуху на різних вікових етапах розвитку», «Основні психологічні аспекти супроводу викладачів, педагогів в освітньому просторі роботи з дітьми з ООП», «Психологічна допомога родинам, що виховують дітей з ООП».

Кожен модуль розрахований на 30 навчальних годин (1 кредит ЄКТС).

Курс має на меті розкрити теоретичну та практичну сутність, першооснову психологічної самодопомоги та допомоги категоріям осіб, з якими працює освітянин (дитина з особливими

потребами; батьки, що виховують дітей з порушеннями слуху; колеги, які потребують першої допомоги щодо збереження психічного здоров'я). У процесі навчання буде розглянуто концептуальні основи психології дитини з ООП, модернізаційні підходи та сучасні технології психологічного супроводу/допомоги дітям та дорослим (від основних теоретичних категорій/понять до кінцевих базових практичних умінь у складних, нестандартних ситуаціях).

Освітняни матимуть змогу ознайомитись з:

- сутністю провідних категорій: теорії психологічної допомоги (артопрактика, тілесна терапія, МАК, нейролінгвістичне програмування тощо); психологічна допомога та психологічний супровід; основи психологічної самодопомоги; агресії та ауто агресія, робота з девіантними дітьми, супровід неповних сімей (наприклад, особливості спілкування батьків, що переживають психологічну травму чи стрес; спілкування з багатодітними родинами тощо); емоції та їх види та багато іншого;
- базові етапи психодіагностики та психотерапії: логіка та структура;
- психодіагностичні методики: сутність, зміст, класифікація, особливості використання;
- організація психологічної допомоги: структура, етика спілкування;
- сутність психологічної самодопомоги та багато іншого.

Програму розроблено та структуровано на основі узагальнення, обробки експериментальних результатів досліджень

автора; аналізу класичної літератури з психодіагностики, сучасних методів психотерапії та психологічної допомоги різним категорія громадян; інтерпретації сучасних практичних курсів з гештальт-терапії, тілесної терапії, артотерапії та нейролінгвістичних психологічних практик для дітей з ООП, освітян, які працюють з означеними категоріями дітей та батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами (психолог має підтвердження фаховості та практичний досвід у означених напрямках психотерапії).

Курс спрямовано на освітян, які працюють з дітьми з ООП, зокрема з порушеннями слуху.

Мета: формування навичок використання практичних психологічних методів/методик/технологій та способів їх реалізації в освітній практиці у роботі з дітьми з ООП; підвищення рівня професійної компетентності освітян щодо психологічної допомоги дітям з ООП на різних вікових етапах та їх батькам у процесі навчання; оволодіння засобами психологічної самопомоги у період навантажень/перевантажень.

Досягнення мети конкретизується такими *завданнями*:

- ознайомити освітян із теоретичними засадами організації психологічної діяльності та допомоги, основними тенденціями сучасної практичної психологічної науки;
- розкрити актуальність проблематики психологічного супроводу різних вікових категорій дітей з ООП;

– ознайомитися з психодіагностичними методиками та доцільністю їх використання (за умов віку, ситуації, проблематики та ін.);

– сформувати навички психологічної самопомоги, осмислення дії психосоматики в різних життєвих ситуацій (за умов стресу, емоційного вигорання, агресії тощо), критичного аналізу власного емоційного стану та (за можливістю) оточуючих навколо людей;

– розкрити основні напрями сучасної психотерапії: технології психологічного допомоги дітям з ООП, дорослим, які працюють/виховують дитину з ООП, зокрема і дітей з порушеннями слуху (інструментарій, найбільш поширені методи, сфери застосунку);

– навчити освітян не лише теоретично окреслювати особливості психологічної допомоги дітям з ООП, а й використовувати на практиці;

– розглянути та обговорити зміст, сутність «етики психологічної роботи», «етики психологічної допомоги». Охарактеризувати проблеми етично-правового регулювання діяльності психолога в спеціальній психології (означити аспекти проблеми свободи та відповідальності в процесі спілкування з дитиною; ознайомити з професійним етичним кодексом психолога, зокрема, в сучасній Україні);

– порівняти психологічну культуру психолога з України та особливості практичної діяльності зарубіжних психологів.

Загальні компетентності:

– *формування* знань щодо основ роботи психолога в освітньому просторі; розуміння актуальності проблематики сучасних тенденцій, методик, технологій та практик у спеціальній психології; знань щодо основ психодіагностики та методів психологічної допомоги, їх ефективності та доцільності; розуміння можливості використання, поєднання психологічних знань та навчальної діяльності в роботі освітянина;

– *здатність* на практиці застосовувати набуті знання: визначати логіку використання відповідного психодіагностичного інструментарію, обирати ту чи іншу психологічну технологію, слідувати обраній логіці в теоретичній та емпіричній частинах вивчення психологічного явища, відповідно до освітньої, практичної мети та завдань педагога/дитини;

– *здатність* коректно та відповідно до психологічної етики здійснювати усну, письмову презентацію отриманих результатів (іншим колегам-освітянам, що перебувають в одному й тому ж закладі, батькам), з метою відповідного підбору психологічного впливу на дитину, стилю комунікації та багато іншого;

– *навички* працювати в тандемі з психологами, соціальними працівниками для налагодження співпраці: освітянин-дитина, освітянин-батьки, дитина-батьки. Вибудовувати дружню співпрацю з колегами в закладі, зокрема задіювати сферу не лише професійних відносин, а й активувати напрями міжособистісних взаємодій, що дасть можливість вирішувати різні професійні завдання (якісний «teambuilding» в сфері освітніх установ);

– використання основ психологічної самодопомоги в критичних, несподіваних ситуаціях. Формування та розвиток здатності до швидкої емоційної саморегуляції, особливо під час стресових ситуацій, за умов емоційного вигорання, моббінгу («mobbing») чи булінгу («bullying»); генерування ідей та дій в нових, не стандартних ситуаціях, зокрема під час практичної реалізації психологічної допомоги під час освітнього процесу, спілкування з дітьми, батьками. Підкреслимо одне з найбільш важливих умінь – оволодіння методиками психологічної самодопомоги.

Спеціальні компетентності:

– знання і розуміння мети, методології та методів психологічної діяльності з дітьми з ООП;

– здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз психологічної проблеми особистості дитини, яку «досліджує» освітянин;

– володіння інструментарієм, методами організації і проведення психологічних досліджень;

– уміння планувати, організовувати та реалізовувати психологічну діагностику (тестування чи опитування; індивідуальні чи групові роботи; стандартизовані чи проєктивні методики та ін.);

– розуміння механізмів психічної діяльності, психічних процесів та станів; закономірностей функціонування пізнавальних процесів; особливостей функціонування мотиваційної та

емоційної сфери особистості; знання про структуру особистості дитини з ООП і рушійні сили її розвитку;

- здатність обирати, використовувати відповідно до проблематики, потреби чи мети освітянина стандартизовані, валідні методики дослідження особистості дитини з ООП;

- знання та використання психологічних закономірностей спілкування, взаємодії та взаємовідносин людей у групах, особливостей міжгрупових відносин (конфлікти, співпраця, підтримка тощо);

- знання закономірностей психічного розвитку особистості з ООП на кожному віковому етапі;

- уміння організовувати та надавати допомогу колегам-освітянам з метою обміну досвідом, інформувати щодо результатів пошуку професійної інформації та/або з психологічної тематики; моніторинг нових тенденцій в освітній галузі тощо;

- здатність здійснювати часткову професійно-практичну діяльність психолога (психодіагностичну, психокорекційну, психотерапевтичну, тренінгову, лекційну тощо) з використанням сучасних технологій психологічного впливу та екологічного ставлення (фасилітаційного психологічного супроводу) до іншої особистості щодо якої здійснюється вплив;

- знання основ психологічного консультування, психотерапії, корекційної та розвиткової роботи;

- уміння проводити психологічне дослідження, надавати психологічну допомогу в складних соціальних умовах, здійснювати психологічну допомогу в таких умовах колегам;

– готовність виконувати професійні обов’язки освітянина та психолога водночас: створювати відповідний психологічний клімат в групі, виявляти шляхи оптимізації у нестандартних/кризових ситуаціях чи під час конфліктів в колективі, з батьками, певною окремою дитиною тощо;

– бажання та здатність формувати адаптаційні, мобілізаційні, саморегулюючі навички у професійній діяльності педагога;

– здатність до саморозвитку, самоаналізу, рефлексії власних дій/діяльності, самоменеджменту, самовдосконалення та професійного саморозвитку.

Очікувані результати після курсу занять:

1. Узагальнювати отримані теоретичні дані курсу та формулювати висновки.

2. Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз додаткової психологічної літератури із різних джерел, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

3. Вміти організовувати, провести психологічне спілкування, тренінг із використанням певної корекційної технології, відповідних методів, технік та ін.

4. Обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки, спираючись на психологічне знання, відповідну літературу та науково-публіцистичні дослідження.

5. Самостійно обирати та використовувати валідний, надійний психодіагностичний інструментарій (тести,

опитувальники, проєктивні методики тощо) з метою дослідження тієї чи іншої проблематики.

6. Обґрунтовувати та обирати технології психолого-педагогічного супроводу/допомоги/впливу.

7. Доступно і аргументовано представляти результати дослідження в усній формі колегам-освітянам, батькам.

8. Співпрацювати та брати участь у фахових дискусіях з психологам, соціальними працівниками.

9. Вирішувати етичні неоднозначні, конфліктні питання, використовуючи етичні психологічні принципи та загальнолюдські цінності.

10. Втілювати отримані результати дослідження, покладаючись на власні можливості, уміння, навички та отримані знання на курсі в освітню практику.

11. Діяти на основі етичних міркувань в процесі проведення психологічної діагностики чи психологічної корекції/впливу/допомоги.

12. Здійснювати самодопомогу у складних, напружених ситуаціях, зважаючи на отримані знання з курсу. Використовувати навички планування, тайм-менеджменту, психологічної саморегуляції та багато іншого.

13. Створювати власні оригінальні навчальні підходи, комбінуючи знання педагогічної та психологічної сфери.

14. Здійснювати рефлексію щодо власної професійної діяльності.

Основні знання, уміння та навички після засвоєння матеріалів курсу:

знання:

– про структуру особистості і рушійні сили її розвитку за умов норми та атипового розвитку; інформацію щодо закономірностей психічного розвитку особистості з ООП на кожному віковому етапі; способи використання знань щодо психологічних закономірностей спілкування, взаємодії та взаємовідносин людей у групах, особливостей міжгрупових відносин (конфлікти, співпраця, підтримка тощо);

– щодо особливостей механізмів психічної діяльності, психічних процесів та станів; закономірностей функціонування пізнавальних процесів;

– про мотиваційну, емоційну та поведінкову сфери особистості з ООП;

– щодо професійно-практичної діяльності спеціального психолога (психодіагностика, психокорекція, психотерапія, тренінги, лекції, ігри тощо), сучасні технології, методи розвиткової роботи з колегами-освітянами, дітьми з ООП та їх батьками;

– про основи самодопомоги у напружених (соціальних, побутових, професійних) ситуаціях;

уміння та навички:

– основи та особливості психологічної практики у роботі з дітьми з ООП в сфері психодіагностики, психокорекції, психологічного супроводу та ситуаціях миттєвої допомоги;

поєднання психологічних та педагогічних практикумів (ефективність взаємодії психолога та освітянина у роботі не лише з дитиною, а й з колегами, батьками); використання результатів психодіагностичних методик у роботі педагога з класом, під час спілкування з певною дитиною, батьками; уміння аналізувати власні емоційні переживання, саморефлексія, надання першої психологічної самопомоги.

Форми реалізації: лекційні та практичні заняття, семінарські години, тематичні-тренінги та майстер-класи, самостійні завдання щодо опрацювання певної додаткової літератури; аналіз випадків із практичної діяльності та їх обговорення; використання тестів, опитувальників та проєктивних методик.

Структура курсу складається із трьох модулів, що відповідають трьом особистісним рівням:

- Я-психічне (емоційно-вольова, потребово-мотиваційна та діяльнісна сфери),
- Я-фізичне (тілесний рівень самоусвідомлення),
- Я-соціальне (соціальний рівень самоусвідомлення).

Змістове наповнення кожного модулю враховує психологічні особливості освітян, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами (специфіку щоденної роботи фахівців, психологічне напруження; особливості впливу на освітній процес психічного розвитку дітей; питання, які найбільш часто цікавлять педагогів під час одноденних майстер-класів, навчальних семінарів тощо). Кожен модуль програми містить психокорекційний зміст, що апелює до актуальних сфер взаємодії:

освітянина з дитиною, освітянина з батьками, освітянина із власним «Я», освітянина з іншими, освітянина з соціумом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами апробації та рецензування програму рекомендовано до впровадження в системі підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів (спеціальних закладів освіти, закладів з інклюзивним навчанням, інклюзивно-ресурсних центрів), а також системі вищої освіти для формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.02.2023).

2. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2019). Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*, 3, 48-52.

3. Жук, В., Литвинова, В., Таранченко, О., Федоренко, О., & Шевченко, В. (2014). Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. Проект. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 38-43.

4. Литовченко, С. (2020). Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку : навчання та супровід : монографія. К. : ФОП Симоненко О.І. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/731670>

5. Таранченко, О., & Федоренко, О. (2020). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник. Київ. 223 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/730669/>

6. Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2019). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільній: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Симоненко О.І., 279 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/729747/>

7. Колупаєва, А., & Таранченко, О. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво «Ранок». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719075/>.

8. Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Шевченко, В., Литвинова, В., & Федоренко, О. (2021). Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху: методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 321 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>

9. Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, and L. Florian. (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education. London: Emerald Group Publishing. Find this resource, Vol. 7, 1-10.

10. Нова українська школа. Концепція, 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.02.2023).

11. Про освіту. Закон України від 2017 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.07.2023).

12. Про дошкільну освіту. Закон України від 2001 р. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, №49, ст.259. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 02.07.2023).

13. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 2020 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, №31, ст.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 02.07.2023).

14. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 р.

№ 672. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.02.2023).

15. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://cprppkyiv.kyivcity.gov.ua/profstandarts/> (дата звернення: 02.07.2023).

REFERENCES

1. Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [The procedure for improving the qualifications of pedagogical and research-pedagogical workers]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 serpnia 2019 r. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

2. Zasenکو, V., & Prokhorenko, L. (2019). Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku [Education of "special" children: development strategy]. Ridna shkola, 3, 48-52. [in Ukrainian].

3. Zhuk, V., Lytvynova, V., Taranchenko, O., Fedorenko, O., & Shevchenko, V. (2014). Kontseptsiiia rozvytku doshkilnoi osvity ditei iz porushenniamy slukhu [Concept of development of preschool education of children with hearing impairment]. Proekt. Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia, 2, 38-43. [in Ukrainian].

4. Lytovchenko, S. (2020). Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku : navchannia ta suprovid : monohrafiia [Children with hearing impairments of early and preschool age: education and support: monograph]. K. : FOP Symonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/731670> [in Ukrainian].

5. Taranchenko, O., & Fedorenko, O. (2020). Novyi format osvitnoho seredovyscha: dity z porushenniamy slukhu u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [A new format of the educational environment: children

with hearing impairments in primary school: educational and methodological guide]. Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/730669/> [in Ukrainian].

6. Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2019). Novyi format osvitnoho seredovyscha: dity z porushenniamy slukhu u doshkilli [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in preschool]: navch.-metod. posib. Kyiv: FOP Symonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/729747/> [in Ukrainian].

7. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu seredovyschi : navchalno-metodychnyi posibnyk [Education of children with special educational needs in an inclusive environment: educational and methodological manual]. Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok». <https://lib.iitta.gov.ua/719075/>. [in Ukrainian].

8. Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Shevchenko, V., Lytvynova, V., & Fedorenko, O. (2021). Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu : metodychni rekomendatsii [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment: methodical recommendations]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian].

9. Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, and L. Florian. (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education. London: Emerald Group Publishing. Find this resource, Vol. 7, 1-10 [in English].

10. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. Kontseptsii, 2016 r. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

11. Pro osvitu [About education]. Zakon Ukrainy vid 2017 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, №38-39, st.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

12. Pro doshkilnu osvitu [About preschool education]. Zakon Ukrainy vid 2001 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2001, №49, st.259. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> [in Ukrainian].

13. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About complete general secondary education]. Zakon Ukrainy vid 2020 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2020, №31, st.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].

14. Polozhennia pro tsentr profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv [Regulations on the Center for Professional Development of Pedagogical Workers]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 lypnia 2020 r. № 672. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

15. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with junior specialist diploma)»]. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 r. № 2736. URL: <https://cprppkyiv.kyivcity.gov.ua/profstandarts/> [in Ukrainian].

УДК 001.76:376.353

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу української жестової мови
svk5554@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Svitlana Kulbida,

Dr. Sc., Prof.,
Principal Researcher of the Ukrainian Sign Language Department

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України,
Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**НА ШЛЯХУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОСТУПУ.
ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ ДЛЯ УЧНІВ З
ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

**ON THE WAY OF INNOVATIVE PROGRESS.
EXPERIENCE OF BINARY LESSONS
FOR STUDENTS WITH HEARING DISORDERS**

Анотація. Дослідницький пошук сучасної педагогіки (сурдопедагогіки) в контексті Нової української школи переживає період переосмислення підходів, поступово відмовляється від усталених поглядів і традицій. Прагнення сучасних майстрів педагогічної справи удосконалити педагогічний, інтегрований, жестовий двомовний процес обумовило позитивну тенденцію у розробленні бінарних уроків. *Мета статті:* представити методичні засади проведення бінарного уроку вчителем жестової мови та вчителем-предметником у спеціальних закладах для учнів з порушеннями слуху. *Результати статті.* Сутність бінарного уроку полягає у побудові навчального процесу двома фахівцями-предметниками і розглядається (зарубіжними і вітчизняними дослідниками), зокрема, як явище фундаментальних наук, інтеграція навчання, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання, загалом у сучасному дискурсі Нової української школи, як інноваційна сторінка педагогіки (інтегровані курси початкового навчання). Бінарний урок з «Української жестової мови» і будь-якого предмету – це така скоординована форма організації навчально-пізнавальної, комунікативної діяльності учнів з порушеннями слуху (ПС) під керівництвом двох педагогів, яка є продовженням урочної тематичної роботи і спрямована не лише на

удосконалення предметних компетенцій з двох дисциплін, а й творчої комунікативної мовленнєвої активності учнів. *Висновки.* На основі здійсненого аналізу зарубіжних і вітчизняних джерел з проблеми дослідження встановлено підвищену зацікавленість педагогів-майстрів до проблеми організації інтегрованого навчання (бінарних уроків), відмінностей від спільного навчання в інклюзивних класах і традиційного – у спеціальних школах. Окреслено бінарні особливості: загальні (структура бінарного уроку, етапи проведення) та спеціальні, що стосуються вибору теми, визначення мети, організаційно-педагогічних умов, планування, проведення, визначення переваг бінарного уроку поряд з традиційним, які відповідають потребам учнів з порушеннями слуху, одночасно розвиваючи їхню комунікацію у формах мовлення, співпрацю, критичне мислення, діалогічну взаємодію.

Ключові слова: інтегроване навчання, бінарний урок, українська жестова мова, українська мова, методика, вчителі, жестова двомовність, комунікативне освітнє середовище.

Abstract. The research search for modern pedagogy (deaf pedagogy) in the context of the New Ukrainian School is experiencing a period of rethinking approaches, gradually abandoning established views and traditions. The desire of modern pedagogical masters to improve the pedagogical, integrated, sign bilingual process determined a positive trend in the development of binary lessons. The aim of the article: to present the methodological principles of conducting a binary lesson by a sign language teacher and a subject teacher in special institutions for students with hearing disorders. Results of the article. The essence of the binary lesson consists in the construction of the educational process by two subject specialists and was considered by both foreign and Ukrainian researchers as a phenomenon of fundamental sciences, the integration of education, which is the highest form of the embodiment of interdisciplinary connections at a new level of education. In the modern discourse of the New Ukrainian School, there is an innovative page of pedagogy (integrated courses of primary education). A binary

lesson of "Ukrainian Sign Language" and any subject is such a coordinated form of organizing the educational, cognitive, communicative activities of students with hearing impairments under the leadership of two teachers, which is a continuation of the thematic classroom work and is aimed not only at improving subject competencies, but also creative communicative speech activity of students. Conclusions. Based on the analysis of foreign and Ukrainian sources on the research problem, it was established that teachers are more interested in the problem of organizing integrated education (binary lessons), differences from common education in inclusive classes and traditional education in special schools. Binary features are outlined: general (structure of the binary lesson, stages of implementation) and special ones related to the choice of the topic, definition of the goal, organizational and pedagogical conditions, planning, implementation, determination of the advantages of the binary lesson along with the traditional one, which meet the needs of students with hearing disorders simultaneously developing their communication in the forms of speech, cooperation, critical thinking, dialogical interaction.

***Key words:** integrated learning, binary lesson, Ukrainian Sign language, Ukrainian language, methodology, teachers, sign bilingualism, communicative educational environment.*

Актуальність дослідження. Враховуючи те, що сучасний стан розвитку освітньої системи спеціального навчання осіб з порушеннями слуху вимагає перегляду до розуміння комунікативного освітнього середовища (КОС) для таких здобувачів, виникає нагальна потреба у нових методиках вивчення різних предметів, в тому числі й «Українська жестова мова» з позицій інтегрованості.

Сьогодні особливої актуальності набуває необхідність методичної підтримки бінарного уроку в розробленні моделей,

технологій, методів, необхідних ресурсів, добору фахівців задля організації, підвищення ефективності навчальної діяльності, а також найповнішого задоволення освітніх потреб означеної категорії учнів, які є неоднорідної групою, обґрунтування вимірників оцінювання ефективності бінарних уроків у КОС загалом та використання засобів мовлення в якості інструментів навчання зокрема.

Питання є багатовекторним в контексті спільного навчання [1,2], інтегрованого навчання учнів [3,6-9], компетентнісного [5,11,12] і жестового двомовного навчання учнів з ПС [5,12-14].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У зарубіжній літературі інтегрованому навчанню приділяється значна увага з урахуванням набуття навичок взаємодії, співпраці шкільних фахівців при викладанні двох предметів, які надають конкретний варіант освітніх тематичних послуг (Cobb Morocco, C., & Mata Aguilar, C., 2002; D Fluijt, C. Bakker, E Struyf, 2016; Marilyn Droog, Lynn Cook, 2011 та ін.) [1,2]. На відміну від спільного навчання (Friend & Cook 2016), що передбачає двох або більше фахівців в одному класі (робочому комунікативно-освітньому просторі) для конкретного змісту з визначеними цілями, мають об'єднані наочні, технічні, дидактичні ресурси, спільну підзвітність.

Проблему сучасного інтегрованого навчання розглядали на академічному рівні українські науковці Н. Антонова, Т. Браже, О. Василюк (2018), С. Гончаренко, О. Данилюк, І. Козловська, О. Лисицька, Л. Масол, О. Мирончук, М. Трофимчук, М. Кащенко, А. Небога, М. Садовий, І. Ткаченко, 2015, О. Трофимова, О.

Савченко, N. Pakhomova, S. Kul'bida, T. Yanovska, H. Stanetska та ін. [3-5]. Зокрема, М. Іванчук, І. Козловська зазначають, що як явище фундаментальних наук, інтеграція навчання (процес близький до систематизації) з'явилася на основі своєї протилежності – диференціації навчання, є «вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання» [6]. За Н. Антоновою, О. Біляєвим, інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації [7].

З 2018 року в контексті діяльності Нової української школи (НУШ) питання бінарних уроків стало інноваційним зразком сучасної педагогіки. Свідченням цього є створені інтегровані курси початкового навчання, які охоплюють ідеї міжпредметного навчання: «Я у світі», «Мистецтво», «Основи здоров'я» та ін. Сучасні практики з положеннями НУШ розкривають: Т. Білецька, 2012; І. Бірюк, 2018; Г. Забояк, 2021; О. Огульчанська та ін. Зокрема Г. Забояк, 2021, визначила суть, значення, методiku проведення та важливість використання бінарних уроків у початковій школі, а О. Огульчанська, 2019, – полівекторний розвиток школяра, передусім, як самостійної особистості, здатної до саморозвитку в контексті проведення бінарних уроків, які сприятимуть поглибленню і кращому розумінню міжпредметних компетентностей і матимуть важливе значення у формуванні особистості. Втім, невирішеними залишаються питання, що стосуються розроблення організаційно-педагогічних, методичних

засад бінарного уроку з використанням української жестової мови, як інноваційного ресурсу.

Мета статті: представити методичні засади проведення бінарного уроку вчителем жестової мови та вчителем-предметником у спеціальних закладах для учнів з порушеннями слуху.

Завдання дослідження:

I. Здійснити аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел з проблеми дослідження.

II. Окреслити загальні та визначити специфічні особливості бінарного уроку з використанням дисципліни «Українська жестова мова».

III. Відстежити інноваційний поступ від традиційного до інноваційного інтегрованого навчання (застосування бінарних уроків) у спеціальному навчанні учнів з порушеннями слуху (на прикладі експериментальної діяльності спеціальних закладів).

Матеріали і методи. Для вирішення цих завдань використовувалися методи теоретичного (збір інформації, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової зарубіжної і вітчизняної літератури з означеної проблеми) та емпіричного дослідження (проведення спостережень, збереження і групування інформації, бесіда та ін.)

Результати дослідження.

I. Загальні особливості бінарного уроку.

Дефініція «бінарність» походить з латини *binarius* і означає *подвійність*. За класифікацією А. Хуторського, бінарні заняття

належать до занять комунікативного типу, нетрадиційний виду, що реалізує міжпредметні зв'язки двох дисциплін (М. Рожкова, 2022), за своєю природою – одна з форм методу проєктів (І. Райтаровська, К. Райтаровський, М. Гордусь, Л. Нестеряк, 2022). Це спеціально організовані дослідження, які об'єднують знання з різних предметів, спрямовані на розв'язання певної проблеми, яка виникла на межі навчальних дисциплін, що дає можливість досягнути цілісного сприйняття учнями досліджуваних питань, та, безумовно, мають практичну спрямованість.

Бінарні заняття дозволяють, на думку М. Рожкової, 2022, *«здійснювати синтез, протиставлення різнопланових знань, розв'язання протиріч, що виходять із різнофокусних акцентів на одному і тому ж емпіричному матеріалі»* [8].

Структура бінарного уроку:

а) залежить від моделі (за участю вчителів), типу уроку і відрізняється від традиційного чіткістю, компактністю, стислістю і, разом з тим, інформативним вмістом;

б) зумовлюється поставленими цілями та завданнями;

в) детермінується тематичним змістом навчання, особливостями комунікативної діяльності учнів;

г) складається з двох частин (блоків) програмного матеріалу, об'єднаних спорідненою темою. Кожен учитель працює над розв'язанням своєї частини навчальних завдань, за визначенням О. Мариновської, 2001, у межах програмної теми свого навчального предмета: вчить учнів самостійно здобувати знання,

«формує уміння та навички як засіб розвитку їхніх здібностей та задатків» [9].

Моделі (за участю вчителів) описано у контексті спільного навчання (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989; Cook & Friend, 1995; Dieker, 2001; Fennick, 2001; Fennick & Liddy, 2001; Rice & Zigmond, 2000; Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997; Zigmond & Magiera, 2001, 2018 та ін.) і визначаються найбільш поширеними контекстами:

1. *Один ведучий, другий підтримуючий* (один учитель веде урок, а другий – допомагає, контролює, доповнює, корегує, уточнює, надає додаткові інструкції).

2. *Почергове навчання* (один учитель навчає групу, а інший навчає або повторно викладає зміст, закріплює навички окремій групі (учневі), за деякий час змінюють ролі).

3. *Паралельне навчання обома вчителями* (разом планують урок, а потім ділять клас на дві неоднорідні групи. Викладають один і той самий матеріал, але можуть використовувати різні підходи).

4. *Станційне навчання* (розміщені в різних частинах класу завдання, за які відповідають вчителі-фасилітатори. Різномірні групи учнів чергуються між станціями і виконують завдання).

5. *Командне навчання* (обидва вчителі навчають увесь клас, доповнюють, уточнюють один одного, пояснюючи зміст).

У кожній моделі бінарного уроку потрібна ретельна координація дій. Визначення чітких позицій щодо подачі матеріалу, щоб кожен вчитель

залишався вірним своїй дисципліні, звертаючи увагу і на правильність виконання, і на коригування інтегрованої роботи.

Технологія планування, проведення інтегрованого уроку може бути різною, хоча узагальнено її можна подати у такому вигляді.

Етапи підготовки до бінарного уроку (БУ):

1. Обрати модель уроку з чітким визначенням ролі (участі) кожного з вчителів, використанням ІКТ та ін.
2. Визначити тип уроку.
3. Визначити тему уроку.
4. Окреслити мету (узгодити навчальні програми під час консультацій).
5. З'ясувати завдання (спільні для обох предметів і специфічні для кожного).
6. Спланувати сценарій уроку з орієнтовним визначенням часу на кожен етап.
7. Обґрунтувати доцільність застосування мовленнєвих засобів, які будуть задіяні під час уроку з конкретними видами завдань (вправ).
8. Визначити оптимальне навантаження між різними видами діяльності учнів під час уроку.
9. Підготувати дидактичний матеріал (коли? кому? як? на якому етапі?).
10. Створити мультимедійну презентацію (за потреби).

11. Заключний огляд, корекція розроблених матеріалів на урок.

12. Запланувати урок у розкладі.

Додамо, що будь-яке обговорення двома вчителями планування бінарного уроку має починатися з розуміння потреб і потенційних переваг для учнів, на що вказують Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989; Walsh, 1992 та ін.

З урахуванням цього, по-перше, *бінарний урок можна охарактеризувати*, як інструмент-засіб поєднання сильних сторін двох вчителів з різним досвідом разом так, щоб вони могли краще ознайомитися з учнівськими потребами. З цієї точки зору основним обґрунтуванням БУ є можливості для збільшеного успіху учнів через розширення підходів до навчання.

По-друге, один зі способів зрозуміти цю частину планування БУ, яка полягає у продумуванні процесу викладання двома вчителями таким чином, щоб уможливити збільшення варіантів успішного навчання для учнів загалом і кожного зокрема (врахування індивідуалізації, диференціації навчання).

По-третє, доцільність викладання стосується інтенсивності, цілісності, узгодженості освітніх програм з навчальних дисциплін, де БУ надає змогу отримувати більше інструкцій, уваги й коригування у більш системний спосіб, ніж це було б можливо в класі з одним учителем. Крім того, поєднання творчого ресурсу двох педагогів зменшує співвідношення учень-викладач і надає можливості для більшої зайнятості у часовому проміжку учнів.

По-четверте, серйозною перешкодою є неузгодженість і невідповідність тем навчальних дисциплін у програмах, вчителям доводиться змінювати послідовність, узгоджувати часові проміжки, щоб поєднати теми, чітко і максимально точно відобразити це у календарному плануванні.

Подальше проведення бінарного уроку залежить від цілей, завдань і змісту уроку, способів діяльності, ситуацій, що виникатимуть у процесі його проведення.

Традиційно проведення БУ може поділятися на такі *етапи*, які не ізольовані один від одного, а органічно поєднуються, можуть переплітатися один з одним:

- повідомлення теми,
- актуалізація опорних знань,
- ознайомлення з метою (цілями) уроку,
- вступне слово чи бесіда вчителя (вчителів) з учнями,
- виконання вправ-завдань, обговорення (коментарі, доповнення та ін.),
- закріплення та систематизація знань,
- підбиття підсумків уроку (рефлексія учасників).

Проведення бінарного заняття, на думку О. Лисицької, 2015, поєднує і низку труднощів: не завжди теми в програмах навчальних предметів, які варто інтегрувати, сформульовані однаково; часто заняття, які можна інтегрувати відповідно до вимог програми, мають проходити з великим проміжком часу, а це ж вимагає вносити корективи до навчального плану [10].

Найкраще проводити такі бінарні уроки, де один предмет є провідним. Міжпредметні зв'язки виражаються у тому, що факти, об'єкти чи процеси видаються із двох предметних позицій.

II. Специфічні особливості бінарного уроку з використанням дисципліни «Українська жестова мова».

Під *бінарним уроком з будь-якого предмета та УЖМ* ми розуміємо таку скоординовану форму організації навчально-пізнавальної, комунікативної діяльності учнів з ПС під керівництвом двох педагогів, яка є продовженням урочної тематичної роботи і спрямована не лише на удосконалення предметних компетенцій, а й творчої комунікативної мовленнєвої активності учнів з ПС.

Бінарний урок треба відрізнити від звичайних уроків з УЖМ, на яких використовуються передбачені програмою міжпредметні зв'язки, які є поодинокими доцільними вставками у сюжет уроку.

Відмінність від спільного навчання полягає у методі, який зазвичай використовується для вдосконалення компетентностей учнів одного інклюзивного класу (одного фізичного простору) з одного предмета двома педагогами, які надають змістовні інструкції.

Методика такого заняття відрізняється від методики традиційного [11-14] тим, що заняття з однієї теми проводять два вчителя-предметники.

Вибір теми такої організаційної форми навчання потребує комплексного та системного підходу. Оскільки бінарні уроки

відносяться до нестандартних форм уроку, то вони можуть будуватися на тематичній (Таблиця №1) або проблемній основі з виділенням однієї дисципліни, як основної, або взаємного переплетення навчального матеріалу різних дисциплін на кожному етапі уроку.

Таблиця №1

Варіанти бінарних уроків для 1 класу. Орієнтовна тематика.

№	Українська жестова мова	Навчання грамоти
1.	«Знайомство. Правила вітання, прощання»	«Знайомство. Ввічливі слова при вітанні, прощанні».
2.	«Знайомство. Жестове ім'я»	«Знайомство. Ім'я, прізвище».
3.	«Кількісні числа в межах 10»	«Рахунок 1-10»
4.	«Дії з числами»	«Додавання, віднімання в межах 5»
5	«Сім'я»	«Моя сім'я»
6	«Пори року. Осінь»	«Пори року. Осінь»

Таблиця № 2

Визначення мети бінарного уроку

Мета бінарного уроку	
1.	Створити умови мотивованого практичного застосування знань, навичок та вмінь з теми

2.	Удосконалити комунікативно-пізнавальні вміння, спрямовані на систематизацію і поглиблення знань та обмін цими знаннями в умовах співпраці
3.	Надати здобувачам освіти можливість побачити результати своєї праці і отримати від неї задоволення
4.	Зацікавити здобувачів освіти вивченням двох конкретних дисциплін
5	Зробити урок з двох предметів цікавим, захоплюючим
6	Дослідити побудову простого стверджувального речення. Визначити особливості в УМ і УЖМ.
7	Визначити особливості діалогу з ввічливими словами (жестами).
8	Порівняти й проаналізувати роль жестосполучення і словосполучення в заперечному реченні.

Мета БУ (Табл. №2) може формулюватися як узагальнено (1-5), так і конкретизуватися (6-8).

Характерною особливістю і важливим етапом роботи над бінарним уроком є період творчої співпраці вчителів. Необхідно зіставити методичні розробки, узгодити функції кожного вчителя поетапно, здійснити коригування розроблених матеріалів з використанням методу проблемного навчання, поєднання індивідуальних та групових форм роботи і обов'язкового врахування типових характеристик класу, індивідуальних, вікових, психологічних особливостей учнів. Така скоординована форма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з ПС під керівництвом двох вчителів спрямована не лише на

удосконалення умінь професійного спілкування, а й на розвиток процесу творчої професійної активності, удосконалення методичних компетентностей кожного з них.

Бінарні заняття позбавлені звичних шаблонів у структурі та характеризуються великою затратою часу на підготовку, організацію і узгодження дій.

Практична реалізація бінарних занять з української жестової мови та інших дисциплін забезпечується наступними (Рис.1) організаційно-педагогічними умовами:

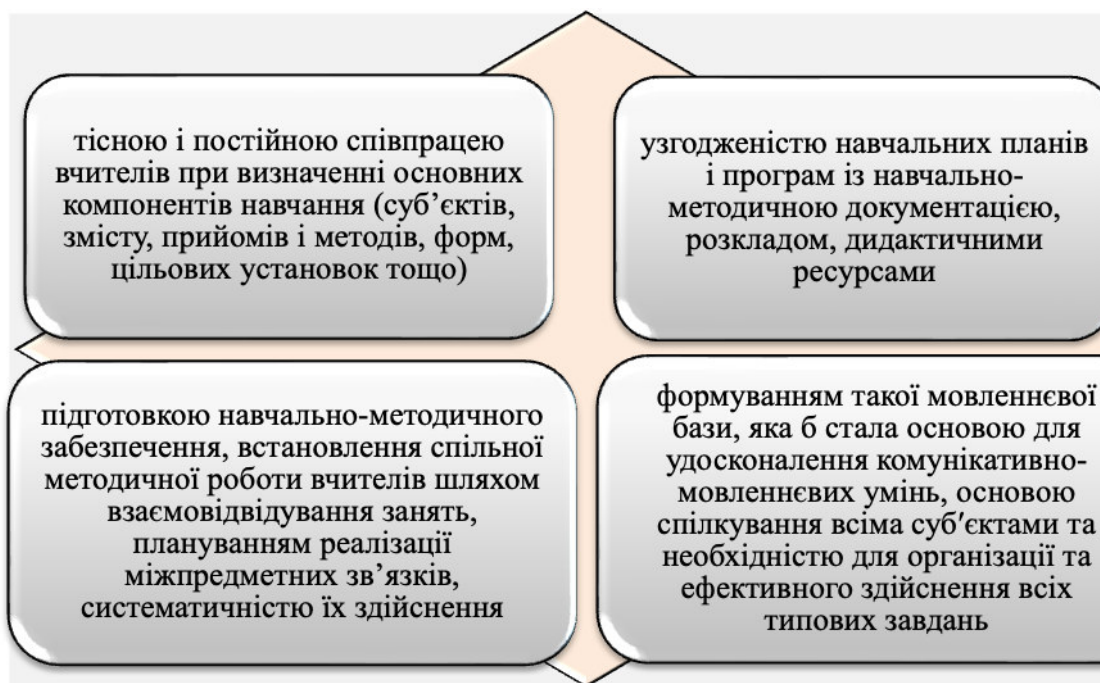


Рис.1. Організаційно-педагогічні умови проведення бінарного уроку

При плануванні, проведенні БУ двох мовних предметів загальнодидактичні принципи організації навчання «Української мови» й «Української жестової мови» багато в чому збігаються, але їхня реалізація відбувається по-різному і залежить від специфіки змісту кожного з них. Психологічні особливості

засвоєння необхідних компетенцій і розвиток умінь УЖМ (мовленнєвої діяльності) також базуються на однакових психологічних процесах (сприйманні, усвідомленні, запам'ятовуванні, пригадуванні, співставленні, використанні). Втім, сутність їхньої реалізації залежить від змісту основного предмета. Для сприймання словесного і жестового мовлення недостатньо активізації лише зорового аналізатора, а необхідна активізація всієї аналізаторної системи. Тобто жестову одиницю потрібно бачити, сприймати, розуміти, перекласти словом і записати. Два інші види предметно-змістових компетенцій формуються у повній залежності другої від першої, з урахуванням специфіки знань і умінь в сфері УМ та продуктивних і рецептивних жестомовленнєвих компетенцій, які забезпечують можливість вираження перших засобом калькованого жестового мовлення (КЖМ). Це відображається у тому, що тема, яка вивчається з предмета «Українська мова», потребує уточнення й конкретизації мовного (лексичного, граматичного, синтаксичного) і мовленнєвого матеріалу. Для удосконалення жестомовних комунікативних компетенцій (предметно-комунікативна і предметно-мовна), які хоч і мають свою специфіку в процесі формування, втім передбачається, що система вправ напряду залежить від узгодження вправ-завдань першої дисципліни.

Одне з першочергових завдань у методиці навчання двох мов (української словесної і української жестової) займає проблема добору навчального матеріалу. Особлива увага звертається на науково обґрунтований добір лексичного мінімуму за основними

критеріями (типовість жестової і словесної одиниці, її важливість (одно- чи багатозначність), практична необхідність для здійснення комунікації. Тому матеріал для БУ заздалегідь продумується, планується, розподіляється послідовно із розробкою доцільно продуманих вправ-завдань. Характер вправ має спонукати учнів до активної мовленнєвої діяльності, бо, на думку практиків, пасивне сприймання мовних форм не веде до оволодіння мовою і мовленням. Уся продемонстрована сумісна робота спрямовується на заохочення учнів до найактивнішого виконання комунікативно-мовленнєвих дій. Як підтвердження, виконання школярами значної кількості варіативних за формою і змістом вправ сприяє міцності умовних зв'язків словесних і жестових одиниць, закріпленню їхніх форм.

Також зазначаємо, що бінарний урок двох мовних предметів разом із традиційним має значні педагогічні переваги:

а) учні отримують предметні компетенції про об'єкт вивчення (мовні і мовленнєві особливості української жестової і словесної мов: знання, продукування, використання, уточнення, коригування у доступних і зручних формах одиниць мови);

б) відбувається формування усвідомлених вмінь переносити знання з однієї мови в іншу;

в) активно стимулюється аналітико-синтетична діяльність (порівняння, зіставлення, визначення можливостей, доцільність застосування мовленнєвих форм відповідно до комунікативної ситуації-завдання та ін.);

г) формуються уміння аналізувати і порівнювати мовленнєві процеси і явища представлення (продукування) інформації, що забезпечує формування сприйняття дійсності, як передумови формування цілісних уявлень про можливості двох мов, доступність у зручних формах.

Що стосується теоретичної частини засвоєння предметних компетенцій, то співпраця вчителів у навчальному процесі може бути важливим інструментом для: співвідношення інформації, отриманої в різних дисциплінах (українська жестова мова й українська мова, українська жестова мова й трудове навчання та ін.) у різних галузях (наприклад, мови: жестовий й словесний аналіз, особливості ведення діалогу, комунікація у різних формах мовлення тощо), активного формування засобів комунікації і мовлення учнів як мовних особистостей.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Кроки інноваційного поступу в системі освіти осіб з особливими освітніми потребами – це місток між минулим традиційним досвідом і майбутнім досвідом формального навчання у спеціальному закладі. На основі здійсненого аналізу зарубіжних і вітчизняних джерел з проблеми дослідження встановлено підвищену зацікавленість педагогів-майстрів до проблеми організації інтегрованого навчання (бінарних уроків), відмінностей від спільного навчання в інклюзивних класах і традиційного у спеціальних школах. Окреслено загальні (розуміння бінарного уроку як засобу, інструменту, його структури, вибору моделі, етапів підготовки і етапів проведення

та ін.) та визначено специфічні особливості бінарного уроку з використанням дисципліни «Українська жестова мова», звернено увагу на особливості вибору теми, визначення мети, проблеми добору навчального матеріалу, визначення лексичного мінімуму з точки зору ефективної комунікації й засвоєння необхідного комунікативного, мовного і мовленнєвого досвіду, забезпечення організаційно-педагогічних умов, визначення переваг та ін.

Подальшого висвітлення потребує досвід проведення бінарних уроків з УЖМ у спеціальних закладах для здобувачів з порушеннями слуху, моніторинг успішності за визначеними вимірниками ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cobb Morocco, C., & Mata Aguilar, C. (2002). *Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 315–347. doi:10.1207/s1532768xjepc1304_04
2. Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). European journal of special needs education 31 (2), 187-201, 2016.
3. Pakhomova, N.G., Okhrimenko, I.M., Kul'bida, S.V., Yanovska, T.A., & Stanetska, H.M. (2021). NEUROPSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ACTIVITIES DIAGNOSIS IN ADULTS WITH EXTRAPYRAMIDAL SYSTEM DISORDERS. *Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXIV, ISSUE 10 PART 1, OCTOBER 2021. 2494-2502. DOI: 10.36740/WLek202110124*
4. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., & Suprun, M.O. (2021). FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH.

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

6. Іванчук, М.Г. (2004). Інтегрований урок як спеціальна форма організації навчання. *Початкова школа*, 5 10-13.

7. Біляєв, О. (2003). Інтегровані уроки рідної мови. *Дивослово*, 5, 36.

8. Рожкова, М.О. (2022, February). Бінарні уроки як засіб формування міжпредметних компетентностей здобувачів освіти. In *The 8 th International scientific and practical conference "Topical issues of modern science, society and education" (February 26-28, 2022) SPC "Sci-conf. com. ua", Kharkiv, Ukraine. 2022. 961 p.* (p. 569).

9. Мариновська, О. (2001). Педагогічна технологія бінарних навчальних занять на інтегрованій основі. *Історія України*, 35, 10-12.

10. Лисицька, О.О. (2015). Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого навчання. *Таврійський вісник освіти*, 2(50), 235.

11. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732662>

12. Воробель, Г.М. (2018). Реалізація педагогічних новацій в освіті дітей з порушеннями слуху. *Наше життя*. С.3.

13. Біланова, О. (2021). З досвіду роботи вчителя жестової мови. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.39>

14. Іванюшева, Н.В. (2019). Соціокультурна діяльність сурдопедагога в сучасному навчальному закладі. Психологічні виміри культури, економіки, управління. *Науковий журнал*, 6, 59-63.

REFERENCES

1. Cobb Morocco, C., & Mata Aguilar, C. (2002). *Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 315–347. doi:10.1207/s1532768xjepc1304_04 [in English].
2. Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). European journal of special needs education 31 (2), 187-201, 2016 [in English].
3. Pakhomova, N.G., Okhrimenko, I.M., Kul'bida, S.V., Yanovska, T.A., & Stanetska, H.M. (2021). NEUROPSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ACTIVITIES DIAGNOSIS IN ADULTS WITH EXTRAPYRAMIDAL SYSTEM DISORDERS. Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXIV, ISSUE 10 PART 1, OCTOBER 2021. 2494-2502. DOI: 10.36740/WLek202110124 [in English].
4. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., & Suprun, M.O. (2021). FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ, №3(77), 2021. С.91-96. 10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96 [in English].
5. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses, 3, 131-142.* <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13> [in English].
6. Ivanchuk, M.H. (2004). Intehrovanyi urok yak spetsialna forma orhanizatsii navchannia [Integrated lesson as a special form of educational organization]. *Pochatkova shkola, 5* 10-13 [in Ukrainian].
7. Biliaiev, O. (2003). Intehrovani uroky ridnoi movy [Integrated native language lessons]. *Dyvoslovo, 5*, 36 [in Ukrainian].
8. Rozhkova, M.O. (2022, February). Binarni uroky yak zasib formuvannia mizhpredmetnykh kompetentnostei здобувачів освіти [Binary lessons as a means of forming interdisciplinary competencies of education seekers]. In The 8 th International scientific and practical conference “Topical issues of modern science,

society and education”(February 26-28, 2022) SPC “Sci-conf. com. ua”, Kharkiv, Ukraine. 2022. 961 p. (p. 569) [in Ukrainian].

9. Marynovska, O. (2001). Pedahohichna tekhnolohiia binarnykh navchalnykh zaniat na intehrovani osnovi [Pedagogical technology of binary educational classes on an integrated basis]. Istoriiia Ukrainy, 35, 10-12 [in Ukrainian].

10. Lysytska, O.O. (2015). Binarni uroky yak shliakh realizatsii intehrovanoho navchannia [Binary lessons as a way to implement integrated learning]. Tavriiskyi visnyk osvity, 2(50), 235 [in Ukrainian].

11. Kulbida, S.V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv: monohrafiia [Peculiarities of communicative activity of deaf students: monograph]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka. Viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis, 2021. 200 s. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732662> [in Ukrainian].

12. Vorobel, H.M. (2018). Realizatsiia pedahohichnykh novatsii v osviti ditei z porushenniamy slukhu [Implementation of pedagogical innovations in the education of children with hearing impairment]. Nashe zhyttia. S.3 [in Ukrainian].

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

14. Ivaniusheva, N.V. (2019) Sotsiokulturna diialnist surdopedahoha v suchasnomu navchalnomu zakladi [Socio-cultural activity of a teacher of the deaf in a modern educational institution. Psychological dimensions of culture, economy, management]. Psykholohichni vymiry kultury, ekonomiky, upravlinnia. Naukovyi zhurnal, 6, 59-63 [in Ukrainian].

УДК: 376-056.263:616.28-008.14-053.2:616-089.843-031:611.854-032(043.5)

Валентина Жук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

[Researcher ID Q-1331-2016](https://orcid.org/0000-0001-8183-5250)

Valentina Zhuk,

doctor of philosophy, Senior Researcher, Department of Education of Children with Hearing Impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

СЛУХООРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

HEARING-ORIENTED TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Анотація. *Мета статті* – проаналізувати понятійний апарат, сутність, складові та змістовий аспект слухоорієнтованих технологій в освітній практиці роботи з дітьми з кохлеарними імплантами.

Методи дослідження: аналіз міжнародного та вітчизняного практичного досвіду; експертне обговорення.

Результати. Розглянуто сутність дефініцій «педагогічна технологія», «мовленнєвий розвиток», «слухомовленнєвий розвиток», «слухоорієнтовані

технології» у контексті корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами. Виявлено основні характеристики, за якими технологія роботи з дітьми з порушеннями слуху може бути віднесена до слухоорієнтованої, а саме: слухоорієнтований стиль взаємодії дорослих з дитиною; родинноцентрованість корекційно-розвивального впливу; обов'язковість раннього втручання, що передбачає тріаду виявлення, слухопротезування, раннього педагогічного впливу; комплексність, що поєднує медико-технічну, соціальну, економічну, психологічну, педагогічну складові; залучення ресурсів держави (державні програми скринінгу слуху, раннього втручання, слухопротезування та ін.), громади (батьківські громадські організації, громадські організації носіїв кохлеарних імплантів та ін.), родини. З'ясовано, що слухоорієнтовані технології мають міждисциплінарний характер реалізації, містять діагностичну, медико-реабілітаційну, соціально-педагогічну та навчально-просвітницьку складові. Зазначено широке розповсюдження слухоорієнтованих технологій у сучасних освітніх практиках, що засвідчує їх ефективність та конкурентноспроможність у варіативних системах супроводу дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації.

Висновки. Результати аналізу понятійного апарату, притаманного науковому дискурсу, присвяченому слухоорієнтованим технологіям супроводу дітей з порушеннями слуху, дозволили розглядати слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами як процес і результат опанування словесного мовлення з опорою на доступні слухові враження, а слухоорієнтовані технології як системи педагогічних впливів, спроектовані задля досягнення мети формування словесного мовлення на відновленій слуховій основі у максимально наближений до природного спосіб. Виявлення спільних структурних складових, основних підходів, методичних засобів слухоорієнтованих технологій можуть слугувати підґрунтям для подальшого удосконалення варіативної системи супроводу дітей з кохлеарними імплантами у нашій країні.

Ключові слова: порушення слуху; діти з кохлеарними імплантами; розвиток слухового сприймання та формування мовлення.

Abstract. The purpose of the article is to analyze the conceptual apparatus, essence, components and content aspect of hearing-oriented technologies in the educational practice of working with children with cochlear implants.

Research methods: analysis of international and domestic practical experience; expert discussion.

Results. The essence of the definitions "pedagogical technology", "speech development", "auditory-speech development", "hearing-oriented technologies" in the context of corrective and developmental work with children with cochlear implants is considered. The main characteristics have been identified, according to which the technology of working with children with hearing impairment can be classified as hearing-oriented, namely: hearing-oriented style of interaction between adults and children; family-centeredness of corrective and developmental influence; the necessity of early intervention, which involves the triad of detection, hearing aids, and early pedagogical support; complexity, combining medical and technical, social, economic, psychological, pedagogical components; involvement of state resources (state programs of hearing screening, early intervention, hearing aids, etc.), communities (parental public organizations, public organizations of cochlear implant wearers, etc.), families. It was found that hearing-oriented technologies have an interdisciplinary nature of implementation, contain diagnostic, medical-rehabilitation, social-pedagogical and educational-educational components. The widespread distribution of hearing-oriented technologies in modern educational practices is noted, which proves their effectiveness and competitiveness in variable support systems for children with hearing aids with cochlear implantation systems.

Conclusions. The results of the analysis of the conceptual apparatus inherent in the scientific discourse dedicated to hearing-oriented technologies for accompanying children with hearing impairments allowed us to consider the

hearing-speech development of children with cochlear implants as the process and result of mastering verbal speech based on available auditory impressions, and hearing-oriented technologies as systems of pedagogical influences designed for achieving the goal of forming verbal speech on a restored auditory basis in a way that is as close to natural as possible. Identification of common structural components, main approaches, methodological tools of hearing-oriented technologies can serve as a basis for further improvement of the variable system of accompanying children with cochlear implants in our country.

***Key words:** hearing impairment; children with cochlear implants; development of auditory perception and formation of speech.*

Актуальність дослідження. Захворювання слухової системи та спричинені ними порушення слуху віднесено до найбільш розповсюджених медико-соціальних проблем, з якими стикається суспільство, втрата слуху посідає третє місце серед причин інвалідності у світі. В останні десятиліття спостерігається стійка тенденція до збільшення чисельності осіб з порушеннями слуху, нині тією чи іншою мірою порушений слух має 1,5 млрд людей на планеті. Майже третина з них, близько півмільйона осіб, потребує слухопротезування. За прогнозом ВООЗ, до 2050 року порушення слуху може мати кожний четвертий мешканець планети, що становитиме близько 2,5 млрд осіб. Водночас, визнано, що капіталовкладення впродовж десяти років у надання допомоги особам, що мають захворювання слухової системи та спричинені ними порушення слуху, здатні покращити життя більш ніж 1,4 млрд людей та мати суттєві позитивні фінансові наслідки, оскільки кожний витрачений на вчасну ефективну

допомогу долар дозволить у шістнадцять разів мінімізувати необхідність фінансових витрат у майбутньому (за даними Першої всесвітньої доповіді по проблемам слуху ВООЗ, 2021 р.).

Більшість осіб з глибоким порушенням слуху та глухотою мають нейросенсорні порушення слухової системи, які можуть бути компенсовані за допомогою систем кохлеарної імплантації. Понад 450 тисяч осіб у світі вже є носіями кохлеарних імплантів, стрімко зростає кількість дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації і в Україні. Водночас, традиційні для роботи з дітьми з порушеннями слуху науково-методичні підходи не можуть бути достатньо ефективними у корекційно-розвивальній роботі з ними та повною мірою сприяти реалізації їхнього слухомовленнєвого потенціалу через специфічність сенсорного сприймання, інтерпретації акустичних сигналів та мовленнєвого розвитку на відновленій слуховій основі.

В останні роки у контексті національної соціальної, освітньої політики, зорієнтованої на упровадження міжнародних стандартів надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, питання слухомовленнєвого розвитку розглядаються як такі, що мають виняткове значення для функціонування особистості, мінімізації та усунення соціально-комунікативних бар'єрів, активності та участі особи у всіх сферах суспільного життя. Технологічне забезпечення корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами актуалізується й соціальним запитом на розширення функціональних можливостей особистості, в тому числі з

глибоким порушенням слуху та глухотою, комфортне існування у різних соціальних контекстах; потребою практики в забезпеченні педагогічного процесу універсальним алгоритмом дій, спрямованих на оптимізацію слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку слухового сприймання та мовлення є традиційною для сурдопедагогіки. Вона була у центрі уваги науковців впродовж багатьох років, вивчалася у межах різних методичних підходів, пошук способів її розв'язання здійснювався у медико-технічних, психолого-педагогічних, соціокультурних напрямках, однак, остаточного розв'язання не знайшла й донині. Питання розвитку мовлення з використанням слухових можливостей досліджувалися вітчизняними науковцями – К. Бойко, А. Гольдберг, П. Гуслистим, Р. Краєвським та ін., зарубіжними сурдопедагогами – N. Erber, C. Hudgins, J.Kelly, D. Ling, E. Wedenberg та ін. На необхідності використання залишків слуху, врахуванні філогенетичних й онтогенетичних закономірностей формування механізму слухання і говоріння у дітей з порушеннями слуху не лише на корекційно-розвивальних заняттях, а й впродовж навчального процесу у закладі освіти та життєдіяльності наголошують сучасні дослідники С. Литовченко, О. Круглик, К. Луцько, Б. Мороз та ін. Розвиток слухового сприймання у сурдопедагогіці вичався у єдності з формуванням звуковимови та розвитком словесного мовлення у цілому. Зокрема, О. Савченко було запропоновано акустико-лінгвістичний

підхід, що передбачає оволодіння механізмом слухового сприймання, який розглядається як здатність людини диференційовано сприймати акустичні ознаки, їх функціональні зв'язки і властиві немовленнєвим звуковим подразникам та одиницям мовлення різних рівнів з одночасним і послідовним формуванням артикуляційних образів фонем. Робиться акцент на обов'язковому забезпеченні комфортного звукопідсилення [4].

Е. Buss, G. Diller, Н. Ebrahimi, Р. Guberina, D. Horn, D. Houston, M. Hyde, R. Miyamoto, В. Wilson та іними науковцями розроблено та впроваджено у практику багатьох країн системи супроводу дітей з кохлеарними імплантами, які враховують національний контекст, особливості державної медичної сфери, освітньої політики, економічні можливості та соціальні пріоритети та ґрунтуються на максимальному використанні покращених слухових можливостей [5, 6, 7].

Вітчизняні науковці, А. Колупаєва, О. Таранченко вважають, що організація якісного освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами можлива за ефективного застосування певного комплексу технологій, які враховують специфіку особливих освітніх потребу учнів, а також соціальних детермінант, забезпечують продуктивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Стратегічна взаємодія суб'єктів освітнього поля з використанням технологічного інструментарію мають забезпечити академічну та соціальну самореалізацію молодого покоління [2].

Основним орієнтиром для обрання педагогічних технологій, методів та дидактичних прийомів у роботі з дітьми з порушеннями слуху визнається не стан слухової функції (внутрішній чинник), як це було раніше й знаходило відображення в окремих методиках навчання глухих дітей і дітей зі зниженим слухом, а наявність, спосіб та своєчасність слухопротезування та педагогічного втручання [1].

Мета статті – проаналізувати понятійний апарат, сутність, складові та змістовий аспект слухоорієнтованих технологій в освітній практиці роботи з дітьми з кохлеарними імплантами.

Методи дослідження: аналіз міжнародного та вітчизняного практичного досвіду; експертне обговорення.

Результати дослідження.

У контексті означеної проблеми вбачається за доцільне зупинитися на визначенні ключових дефініцій.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодій, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. Основними параметрами технології визнано системність, інтегративність, відповідність конкретній меті (В. Беспалько, С. Сисоєва); визначення кінцевого результату; поетапне розташування і точне відтворення певних дій (М. Єфименко, І. Прокопенко); визначеність включених у технологію процедур, операцій; відтворюваність – можливість використання

технології іншою людиною після спеціального навчання (Н. Нікітна), концептуальність, системність, керованість педагогічного процесу, ефективність для досягнення результатів навчання, відтворюваність (В. Кукушкіна). Актуальним для нашого дослідження також є бачення технології, згідно з яким її зміст передбачає формування процесу, надання йому цільової спрямованості, «векторності», оптимізацію діяльності, забезпечення сталості процесу; створення механізмів саморегуляції процесу, забезпечення умов, сприятливих для реалізації мети (Р. Вайнола). Отже, педагогічна технологія науковцями розглядається як система педагогічних впливів, спроектована задля досягнення певної мети.

У наукових працях «розвиток» розглядають як складний інволюційно-еволюційний поступовий рух, під час якого відбуваються прогресивні та регресивні зміни (Б. Ананьєв, Л. Виготський); становлення функції у процесі життєдіяльності (С. Бондаренко); якісне оновлення (Н. Карпова); зміни, які відбуваються з часом у психіці та поведінці людини (З. Симеєвська, О. Спіркін, М. Каган); комплексний процес змін у часі, пов'язаних як із біологічним дозріванням організму, так і з впливом соціокультурного середовища, в якому живе дитина (Л. Журавльова).

Слухове сприймання є процесом, включеним у діяльність всієї сенсорної системи людини (А. Браун). Воно розглядається як засіб забезпечення взаємодії між людьми, спілкування. Сприймання звуків дитиною має в своїй основі чітку

комунікативну спрямованість. Від перших місяців, навіть тижнів, життя слухова поведінка дитини має соціальний характер, зокрема, дитина активно реагує на голос матері, інших людей найближчого оточення. У подальшому розпізнавання звуків мовлення оточуючих забезпечує розуміння висловлювань. Оволодінням дитиною системою звукових (фонетичних) кодів, мовленнєвих значень, синтаксичними, граматичними особливостями мовлення на основі наслідування сприйнятого забезпечує задоволення потреби у спілкуванні. В освіті дітей з порушеннями слуху панували різні позиції щодо ролі та доцільності розвитку слухового сприймання, діапазон наукового бачення проблеми був і залишається широким, від заперечення необхідності спрямувати зусилля та витратити час на недосяжні і непотрібні цілі до визнання необхідності переведення всього освітнього процесу на слухову основу.

Поняття «мовленнєвий розвиток» визначається як цілеспрямоване формування мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів та інших мовних і позамовних засобів, використання слів у відповідній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм (Н. Гавриш); робиться акцент на його комунікативному значенні, здатності особи користуватися мовою як засобом взаємодії у спілкуванні з оточуючими людьми (Т. Завязун, Т. Піроженко, А. Самохвалова), взаємозв'язку з когнітивними й особистісними структурами, умовах соціокультурного середовища, його

збагаченні сенсомоторними стимулами (Л. Журавльова); характеризується через показники «звукової культури», лексичного, семантичного, морфологічного, синтаксичного оформлення, граматичної будови мовлення (А. Богуш).

Проблема мовленнєвого розвитку – одна з ключових проблем спеціальної педагогіки, оскільки її розв’язання створює підґрунтя для освіти дітей з особливими освітніми потребами впродовж життя, комфортного функціонування у соціумі (І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Опанування мовлення сприяє задоволенню соціальних потреб (налагодження розгалужених соціальних контактів, уміння налагоджувати взаємини та спільну діяльність, гармонізувати стосунки, висловлювати свою позицію), а також розв’язанню завдань пізнавального характеру (знання мови як універсального засобу передачі інформації та вміння використовувати цей комунікативний засіб з метою отримання знань).

Питанням удосконалення словесного мовлення дітей з порушеннями слуху в його усній та писемній формах традиційно надається значна увага науковців, у тому числі сучасних. Різні аспекти навчання усного та писемного словесного мовлення дітей з порушеннями слуху досліджували К. Бойко, А. Гольдберг, Н. Засенко, І. Колесник, Л. Лебедева, К. Луцько, Т. Марчук, Е. Пуцин, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.

Поняття «слухомовленнєвий розвиток», поєднує слухову і мовленнєву складові. Щодо дітей з порушеннями слуху воно

увійшло до наукового обігу в останні десятиліття, коли з'явилася можливість суттєвого покращення якості сприймання акустичних сигналів у осіб з порушеннями слуху з допомогою високотехнологічних медико-технічних засобів та використання як сенсорної основи мовленнєвого розвитку. До певного часу формування мовленнєвої компетентності дітей з важкими порушеннями слуху за умов вкрай обмеженої можливості сприймати акустичні сигнали, в тому числі усне мовлення, спонукало до широкого застосування «обхідних шляхів», методів «читання з губ», раннього глобального читання, використання зору, вібраційного, тактильного відчуттів як провідних у роботі над розвитком мовлення. Діагностування важких порушень слуху у перші дні життя новонароджених, компенсаторні можливості сучасних засобів слухопротезування, в тому числі систем кохлеарної імплантації, та рання допомога розширили арсенал засобів педагогічного впливу, який може бути використаний у навчанні дітей з порушеннями слуху. Вивчення механізмів та можливостей розвитку слухового сприймання мовленнєвого матеріалу дітьми з порушеннями слуху з допомогою технічних засобів приводить до переосмислення його ролі. Покращене з допомогою технічних засобів слухове сприймання слугує функціональним базисом пізнавального розвитку, основою розвитку словесного мовлення. Відтак, воно розглядається не з точки зору відповідності вузькокорекційній меті, а як системоутворюючий чинник освітнього процесу та інтегральний чинник всієї життєдіяльності (L. Grammatico, П. Губеріна та ін.).

Слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантатами – це процес і результат опанування словесного мовлення з опорою на доступні слухові враження.

Поняття «слухомовленнєвий розвиток» інтерпретують як опанування мовлення дітьми з важкою втратою слуху, слухопротезованими потужними слуховими апаратами та кохлеарними імплантатами, природним шляхом, з опорою на слухові враження та оцінюють за критеріями сформованості компонентів мовленнєвої діяльності – сприймання, розуміння, активне мовлення. Здійснення категоріально-аспектного аналізу цього поняття з позицій системного підходу дозволило нам розглядати його як цілісну психофізіологічну та лінгводидактичну категорію з огляду на характер взаємозв'язків між її слуховою, мовленнєвою та психолого-педагогічною складовими та визначити важливі психолого-педагогічні та медико-технічні аспекти проблеми. До психолого-педагогічних відносимо ранній початок та систематичний характер корекційно-розвиткових занять, визнання важливої ролі слухових вражень та необхідність цілеспрямованого розвитку слухових можливостей для оптимізації умов розвитку усного словесного мовлення, врахування індивідуальних можливостей, до медико-технічних – важливість слухової стимуляції коркових відділів слухової системи, починаючи з перших етапів розвитку дитини. Отже, під поняттям «слухомовленнєвий розвиток» розуміємо процес якісної зміни мовлення як психофізичного явища, що реалізується на слуховій сенсорній основі у взаємозв'язку з когнітивними

(пізнавальні процеси і функції) й особистісними (мовленнєва компетентність) структурами.

Слухомовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху специфікується у варіантах стану слуху, часу його втрати або погіршення, мовного типу та соціокультурного статусу родини, мовленнєвого середовища (словесного, жестового, білінгвально-бімодального), способів слухопротезування (слухові апарати з різними технологічними можливостями, кохлеарні імпланти; монолінгвальне, білінгвальне слухопротезування) та наслідків (фізична можливість сприймати акустичні сигнали та нейропсихологічна здатність їх інтерпретувати) корекції слуху технічними засобами тощо. Така специфіка тією чи іншою мірою враховується при виборі освітнього шляху, визначенні особливих потреб дитини та способів їх задоволення, змісту й методів навчання. Серед критеріїв вибору освітніх технологій наразі на другий план відходять медичні (глуха дитина чи зі зниженим слухом за фізичними показниками без врахування ефективності технічних засобів корекції), темпоральні (час виникнення порушення), натомість актуалізуються соціокультурні, набувають ваги технічні (слухопротезована дитина чи ні, у який спосіб, якою є ефективність слухопротезування) чинники. Отже, дієва технологія корекційно-розвивального впливу перш за все має враховувати не фізичний слух і ступінь його втрати, а наявні внутрішні та зовнішні ресурси. На тлі такого розуміння в останні десятиліття виникли та набули розповсюдження слухоорієнтовані технології, за яких скориговане медико-технічними та

педагогічними засобами слухове сприймання використовується як основа для мовленнєвого розвитку, застосування «обхідних шляхів» мінімізується, розвиток мовлення відбувається природним способом в аудіально та вербально насиченому середовищі, спонтанно у процесі слухового онтогенезу (що не виключає необхідності спеціальних занять). Серед сучасних практик в освіті дітей з порушеннями слуху, в тому числі слухопротезованих системами кохлеарної імплантації, вони посідають чільне місце, їх розробленням та впровадженням займаються відомі науковці – Беатріс Кусмай, Браян Лемб, Еулалія Джуан, Івон Зебенс, Ізабель Монтейро да Коста, Кетрін Бірман, Кайс Хан, Лео Де Рейв, Педро Брас да Сильва, Пейдж Стрінгер, С'ю Арчболд та інші. Слухоорієнтованими технологіями послуговуються природний слухоорієнтований усний підхід, аудіовербальна методика, верботональна система, метод СУГ (слухай, учись, говори), метод слухомовленнєвої терапії (AVT) та інші. Слухоорієнтовані технології застосовуються у супроводі дітей з кохлеарними імплантами у Сполучених Штатах Америки, Австрії, Хорватії, Угорщині, Німеччині, Литві, Іспанії, Португалії, Казахстані, Австралії, країнах Африки.

Аналіз теорії і практики застосування слухоорієнтованих технологій в нашій країні та за кордоном дав можливість нам виявити спільні риси, які їм притаманні:

- слухоорієнтований стиль взаємодії дорослих з дитиною;
- родинноцентрованість корекційно-розвивального впливу;

- обов'язковість раннього втручання, що передбачає тріаду: виявлення, слухопротезування, педагогічного впливу;
- комплексність корекційно-розвивального впливу, що поєднує медико-технічну, соціальну, економічну, психологічну, педагогічну складові;
- залучення ресурсів держави (державні програми скринінгу слуху, раннього втручання, слухопротезування та ін.), громади (батьківські громадські організації, громадські організації носіїв кохлеарних імплантів та ін.), родини.

Слухоорієнтовані технології мають міждисциплінарний характер реалізації, містять діагностичну, медико-реабілітаційну, соціально-педагогічну та навчально-просвітницьку складові. Діагностична складова – скринінг слуху новонароджених та моніторинг стану слухової функції впродовж життя. Медико-реабілітаційна складова – вчасне якісне слухопротезування та медико-технічний супровід. Соціально-педагогічна – формування соціокомунікативних навичок у широкому освітньо-розвивальному полі, адаптування освітнього середовища до особливостей та потреб дитини. Навчально-просвітницька складова передбачає заходи, спрямовані на розповсюдження знань про можливості та сучасні підходи щодо слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, варіативні форми і методи корекційно-розвивальної роботи з ними.

Серед важливих змістових аспектів у межах слухоорієнтованих технологій варто відзначити спрямованість на:

- системне збагачення слухового досвіду;
- формування соціокомунікативних навичок на слуховій основі;
- розповсюдження корекційно-розвивального впливу на усе широке середовище розвитку, включаючи корекційно-розвивальні заняття (у спеціальних закладах освіти, центрах слуху і мовлення, центрах кохлеарної імплантації різного підпорядкування державного і приватного секторів (підпорядковані Міністерству освіти і науки України при спеціальних закладах освіти, Міністерству охорони здоров'я України при поліклініках, клінічних лікарнях, наукових установах Національної академії медичних наук України), щоденні рутини, повсякденне спілкування тощо;
- врахування індивідуальних особливих потреб, зокрема, зумовлених умовами розвитку;
- орієнтування переважно на етапи слухомовленнєвого розвитку, а не вік, рік навчання, стан слуху до слухопротезування;
- для ранопротезованих дітей – акцент на спонтанний розвиток слуху й мовлення у природних умовах, для пізнопротезованих – створення умов для спонтанного слухомовленнєвого розвитку (увага до акустичних сигналів, їх інтерпретування);
- для дітей, які володіють словесним мовленням, – переведення його на нову сенсорну (слухову) основу, удосконалення з використанням слухових вражень;
- для дітей, які не володіють словесним мовленням, – поетапне (починаючи від домовленнєвих навичок, які створюють

підґрунтя для подальшого мовленнєвого розвитку) формування мовлення на слуховій основі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У варіативних національних системах супроводу дітей з кохлеарними імплантами в останні десятиліття визнаними і популярними є слухоорієнтовані технології. Широка географія застосування засвідчує їх ефективність у супроводі дітей з кохлеарними імплантами. Особливостями технологій є обов'язковість слухопротезування, залученість дитини і її родини до програм раннього втручання, родиноцентрованість, слухоорієнтованість, міждисциплінарність. Подальшого наукового вивчення потребують питання удосконалення вітчизняної системи супроводу дітей з кохлеарними імплантами на сучасних засадах з врахуванням світового досвіду та національного контексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жук, В. (2019). Розвиток словесного мовлення дитини з порушенням слуху / *Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільці* : навч.-метод. посібник / С. В. Литовченко, В. В. Жук, В. В. Литвинова. К.: ФОП Симоненко О. І. – С. 4-89.
2. Колупасва, А.А., Таранченко, О.М. (2019). Інклюзивна практика: технології навчання. Видавництво КЕНГУРУ. 160 с.
3. Обухова, Н. О. & Дудченко, Т.М. (2020). Особливості кохлеарної імплантації та методи слухомовленнєвої реабілітації дітей з кохлеарним імплантом. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Випуск №16, том 2. Режим доступу: <https://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/obuhova-no-dudchenko-tm-osoblivosti-kohlearnoi-implantacii-ta-metodi-sluhomovlennjevoi-reabilitacii-ditej-z-kohlearnim-implantom.html>

4. Савченко, О.О. (2004). Оптимізація розвитку слухового сприймання у дітей з порушенням слуху. Автореферат дисертації на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. К. 21 с.
5. Anagnostou, F. & Crocker, S. (2017). A preliminary study looking at parental emotions following cochlear implantation. *Cochlear Implants International*. Vol. 8 (2). P. 68-86. doi:10.1179/cim.2007.8.2.68.
6. Cohen, N. (2004). Cochlear implant candidacy and surgical considerations. *Audiol. Neurotol.*, 9 (4). 197-202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389>
7. Michael, R., Attias, J. & Raveh, E. (2019) Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>

REFERENCES

1. Zhuk, V. (2019). Rozvytok slovesnoho movlennia dytyny z porushenniam slukhu [Development of verbal speech of a child with hearing impairment] / *Novyi format osvithnoho seredovyshcha: dity z porushenniamy slukhu u doshkilli : navch.-metod. posibnyk* [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in preschool: teaching method. manual] / S. V. Lytovchenko, V. V. Zhuk, V. V. Lytvynova. K.: FOP Symonenko O. I. [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A.A. & Taranchenko, O.M. (2019). Inkliuzyvna praktyka: tekhnolohii navchannia [Inclusive practice: learning technologies] Vydavnytstvo KENHURU [in Ukrainian].
3. Obukhova, N.O. & Dudchenko, T.M. (2020). Osoblyvosti kokhlearnoi implantatsii ta metody slukhomovlennievoi rehabilitatsii ditei z kokhlearnym implantom [Features of cochlear implantation and methods of hearing and speech rehabilitation of children with a cochlear implant] *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*. Vypusk №16, tom 2. [in Ukrainian].

4. Savchenko, O.O. (2004). Optymizatsiia rozvytku slukhovoho spryimannia u ditei z porushenniam slukhu [Optimizing the development of auditory perception in children with hearing impairment] Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia nauk. st. kand. ped. nauk: 13.00.03. Instytut spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy. K. [in Ukrainian].

5. Anagnostou, F. & Crocker, S. (2017). A preliminary study looking at parental emotions following cochlear implantation. Cochlear Implants International. Vol. 8 (2). P. 68-86. doi:10.1179/cim.2007.8.2.68 [in English].

6. Cohen, N. (2004). Cochlear implant candidacy and surgical considerations. Audiol. Neurotol, 9 (4). 197-202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389> [in English].

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

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 376-056.26: 617.75

Олег Легкий,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору

olegkij@ukr.net

ORCID ID:0000-0001-8934-7390

ResearcherID: O-6625-2016

[Oleg Legkij,](#)

[PhD in Pedagogy,](#)

[Senior Research Fellow Department of Education of Children with visual impairment](#)

Світлана Кондратенко,

науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору
svetulya39.sk@gmail.com

ORCID ID:0000-0002-0896-6227
ResearcherID:O-9494-2016

Svitlana Kondratenko,

Senior Research Fellow Department of Education of Children with visual impairment

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine 9, M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ПРОЦЕСІ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN PRE- SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE PROCESS OF SECONDARY SOCIALIZATION IN A PRE- SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Анотація. Проблема соціалізації дітей актуалізується з віком дитини, що входить у новий простір життя – дошкільне дитинство, в якому формується сприйняття довкілля та оточуючих, чуттєво-образні способи пізнання, набуття соціального досвіду. У педагогіці під соціалізацією розуміють оптимізацію взаємин особистості дитини й групи, зближення мети їхньої діяльності, ціннісних орієнтирів, засвоєння індивідом норм і традицій групи, входження в її структуру.

Результатом соціалізації є соціальний досвід дитини. В його структуру входять такі компоненти: компонент, що відображає прагнення, бажання, орієнтацію людини на придбання нових соціальних знань, умінь і навичок; когнітивний (у ряді робіт він позначений як пізнавальний або інформаційний) компонент, представлений у вигляді соціальних знань, уявлень, понять, суджень про явища соціальної дійсності; емоційно-

ціннісний компонент, сутність якого становлять ціннісні орієнтири, соціальні установки й спрямованість особистості на придбання соціального досвіду; діяльнісний (поведінковий) компонент, в основі якого лежить практична готовність особистості у вигляді сформованих соціальних знань і уявлень до реалізації відповідних умінь і навичок.

Кожний з компонентів соціального досвіду дітей з порушенням зору характеризується своєрідними особливостями, що детермінують соціалізацію дошкільників з порушенням зору.

Метою статті є висвітлення напрямів роботи з розвитку соціальних навичок, підвищення соціально-психологічної компетентності дітей. Від того, наскільки успішно буде проходити становлення особистості дитини в групі, залежать її можливості інтеграції в суспільство в майбутньому.

Ключові слова: соціальний досвід, вторинна соціалізація, дошкільники з порушенням зору, заклад дошкільної освіти.

Abstract. The problem of children's socialization becomes more relevant with the age of the child, who enters a new space of life - preschool childhood, in which perception of the environment and others, sensory and figurative ways of cognition, acquisition of social experience are formed. In pedagogy, socialization is understood as the optimization of the relationship between the personality of the child and the group, convergence of the goal of their activities, value orientations, assimilation of the norms and traditions of the group by the individual, and entry into its structure.

The result of socialization is the child's social experience. Its structure includes the following components: a component that reflects aspiration, desire, orientation of a person to acquire new social knowledge, abilities and skills; cognitive (in a number of works it is designated as cognitive or informational) component, presented in the form of social knowledge, ideas, concepts, judgments about the phenomena of social reality; the emotional and value component, the essence of which is value orientations, social attitudes and the individual's focus

on acquiring social experience; the activity (behavioral) component, which is based on the practical readiness of the individual in the form of formed social knowledge and ideas to realize the relevant skills and abilities.

Each of the components of the social experience of children with visual impairment is characterized by unique features that determine the socialization of preschoolers with visual impairment.

The purpose of the article is to highlight areas of work on the development of social skills, increasing the socio-psychological competence of children. The child's ability to integrate into society in the future depends on how successful the child's personality formation will be in the group.

Key words: *social experience, secondary socialization, preschoolers with visual impairment, preschool education institution.*

Постановка проблеми. Своєрідністю соціалізації дітей з порушеннями зору є значне розширення змісту виховної та освітньої роботи в порівнянні з дітьми, що мають нормальний зір.

Умовами успішної соціалізації є комунікативні й адаптаційні можливості особистості. У зв'язку з цим дошкільна установа як соціокультурне середовище створює оптимальні умови для входження дитини до суспільства, включення дитини в соціальні норми й знаходження самореалізації в соціальному просторі однолітків та дорослих.

Соціалізація передбачає обов'язкове освоєння дитиною соціального та культурного досвіду, результати якого дозволяють активно, компетентно й відповідально брати участь у різних видах соціальної діяльності.

Оволодіння дітьми з порушенням зору соціально-культурним досвідом передбачає активність самої дитини й уміння педагогів,

батьків передати цей досвід у доступній для дитини формі. Оскільки порушення зору призводить до порушень соціальних відносин, у дитини поступово може виникнути ряд негативних соціальних установок (установка на уникнення спілкування зі зрячими, утриманство, неадекватне ситуативне поведіння). Від цього страждає підготовка дитини до самостійного життя.

Як зазначає у своїй монографії В. Кобильченко (2015), розвиток особистості дошкільників з порушеннями зору відбувається під тиском несприятливих біологічних, соціальних та психологічних факторів.

Автор зауважує, що до соціальних факторів передусім відносить дефекти первинної та вторинної соціалізації. Функція первинної соціалізації обумовлена тим, що родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини дошкільного віку. Будучи одним із важливих факторів соціального впливу, родина впливає в цілому на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини. Соціалізуюча роль родини полягає у поступовому введенні дитини в суспільство.

Первинна соціалізація у формуванні особистості відіграє особливо важливу роль, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й манеру поведінки, типові реакції старших на ті або інші проблеми.

Дефекти первинної соціалізації в родині можуть мати принципове значення в першу чергу тому, що дитина ще не засвоїла інших (позитивних) зразків соціальної поведінки, вона

повністю залежить від старших і зовсім беззахисна перед ними.

Родина – головна ланка того причинного ланцюжка, що зумовлює виникнення асоціальної поведінки та соціальну дезадаптацію дитини (Кобильченко, 2015).

Дефекти вторинної соціалізації пов'язані із закладом дошкільної освіти, позаяк дорослі подекуди пред'являють до дитини надмірні вимоги, які суперечать віковим та індивідуальним можливостям дитини, що порушує її емоційний комфорт та самопочуття, гальмує формування її особистості. Відповідно, дошкільна установа як інститут соціалізації не повною мірою виконує свої функції. В такому разі умови дитячого закладу призводять до стресів та фрустрації основних потреб дитини, до соціально-психологічної дезадаптації, до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного та соціального), появи певних негативних психологічних факторів, які у свою чергу також детермінують цей розвиток (Кобильченко, 2015).

Аналіз актуальних досліджень. Дошкільний вік – це період оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з дорослими та однолітками. Міжособистісному спілкуванню належить провідна роль у розвитку в дитини пізнавальних і психічних функцій, які споконвічно формуються в процесі спілкування з дорослими й лише потім стають довільними. Будь-які оцінні впливи дорослого містять у собі й емоційні, і пізнавальні елементи, тому вони не тільки націлюють увагу дитини на її поведінку, а й стають моделлю для побудови уявлень про себе. Щодо цього характер оцінних впливів

дорослого має визначальне значення в процесі формування у дошкільників уявлень про свої можливості. Отже, спілкування дитини з дорослими є першим й основним етапом її входження в соціум (Кобильченко, 2015).

Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, утворення дитячого угруповання. Власній внутрішній позиції дошкільняти стосовно інших людей властиві розвиток усвідомлення власного «Я» й значущості своїх учинків, величезний інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, стосунків.

Порушення зору в дошкільному віці впливають на формування усієї психологічної системи дитини, включаючи й особистість.

Труднощі спілкування у дитини з порушенням зору розглядаються нами як відхилення в її розвитку, обумовлені багатьма факторами, у тому числі й соціальними. Наприклад, основними причинами небажання й невміння спілкуватися з навколишніми може стати неправильне ставлення дорослих до зорової недостатності дитини (у родині або в найближчому оточенні), ізолюваність дитини від однолітків (це спостерігається у випадках, коли батьки соромляться своєї дитини).

Спостереження психологів показали, що гіперопіка, як і її протилежність – відсутність належної уваги з боку батьків до проблем дитини з порушенням зору, – стають, як правило, причинами несформованості в неї самостійності, активності в пізнанні, інтересу до будь-якої діяльності, навіть до гри. Така

дитина, що прийшла в дитячий садок, має потребу в особливій увазі з боку всіх педагогів. Її варто дуже обережно вводити в ритм життя дитячого садка, поступово включаючи в різні види діяльності (Костенко Т. М., Довгопола К. С., Легкий О. М., Кондратенко С. В., 2020).

Таким чином, соціалізація дітей з порушенням зору містить у собі не лише оволодіння ними життєво необхідними соціальними навичками.

Найважливішого значення набуває вміння взаємодіяти з навколишніми дітьми й дорослими, а також емоційна чуйність у спілкуванні (Костенко Т. М., 2018). Багато уваги з боку психологів й тифлопедагогів повинно приділятися також роботі з вихователями по формуванню в них правильного ставлення до зорового дефекту дітей, розуміння труднощів, проблем, що ускладнюють розвиток дітей даної категорії, а також реальної оцінки потенційних можливостей, якими ці діти володіють й умов, необхідних для їхньої реалізації. Невміння дітей з порушенням зором користуватися збереженими аналізаторами, неможливість пізнавати з їхньою допомогою навколишній світ не дозволяє їм бути самостійними, активними й успішними в іграх, у побуті, на заняттях. У таких дітей у ряді випадків виникає бажання відсторонитися від навколишніх, замкнутися в собі. У зв'язку із цим величезне значення має цілеспрямована робота з розвитку всієї сенсорної сфери дітей з порушенням зору, активного її включення в усі види дитячої діяльності.

Метою статті є висвітлення напрямів роботи з розвитку

соціальних навичок, підвищення соціально-психологічної компетентності дітей. Від того, наскільки успішно буде проходити становлення особистості дитини в групі, залежать її можливості інтеграції в суспільство в майбутньому.

Методи дослідження. У процесі роботи нами використовувались методи проблемних ситуацій, практично-орієнтовні завдання, спеціальна організація навчального процесу, спрямована на максимальний розвиток особистості, вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, формування знань та вмінь, пов'язаних з власною поведінкою у різних життєвих ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. В структурі соціального досвіду особистості можна виділити такі компоненти:

- 1) мотиваційний компонент, що відображає прагнення, бажання, орієнтацію людини на придбання нових соціальних знань, умінь і навичок;
- 2) когнітивний (у ряді робіт він позначений як пізнавальний або інформаційний) компонент, представлений у вигляді соціальних знань, уявлень, понять, суджень про явища соціальної дійсності;
- 3) емоційно-ціннісний компонент, сутність якого становлять ціннісні орієнтири, соціальні установки й спрямованість особистості на придбання соціального досвіду;
- 4) діяльнісний (поведінковий) компонент, в основі якого лежить практична готовність особистості у вигляді сформованих соціальних знань і уявлень до реалізації

відповідних умінь і навичок.

Спираючись на означену структуру, нами були проаналізовано ті фактори, які в умовах зорової депривації впливають на процес оволодіння соціальним досвідом дітьми дошкільного віку.

Так, розвиток мотиваційного компоненту соціального досвіду тісним чином пов'язаний з розвитком мотиваційної сфери особистості, що в умовах сенсорної недостатності здобуває свою специфіку.

До цих особливостей належить: недорозвинення перцептивних потреб; труднощі їхнього задоволення, звуження кола пізнавальних інтересів, зменшення або відсутність допитливості.

У сферу найбільш характерних особливостей мотивації дітей, що мають порушення зору, входить зниження мотиваційного інтересу до соціального пізнання й взаємодії, що є причиною певних труднощів у чіткому сприйнятті, самостійному аналізі й набутті ряду соціальних знань, умінь та навичок.

Широта й розмаїтість соціального інтересу дітей з порушеним зором перебувають у прямій залежності від їхньої пізнавальної активності, що розвивається в процесі багатопланових контактів з навколишньою дійсністю. Тому основним шляхом поповнення соціального досвіду дітей повинно стати спілкування з різними людьми, у ході якого відбувається розширення їхнього кругозору, збагачення його новими відомостями, що викликають спочатку опосередковані реакції, а

потім, у певних умовах, і поглиблений інтерес до пізнання.

Когнітивний компонент соціального досвіду дітей з порушеннями зору, представлений процесом нагромадження соціальних знань, уявлень, понять, суджень про явища соціальної дійсності, визначається значними змінами в сфері чуттєвого відбиття навколишньої дійсності.

Особливості перцептивного процесу при відсутності цілеспрямованого навчання й виховання можуть призвести до інактивного сприйняття соціальних впливів, і тим самим визначати своєрідність у засвоєнні дитиною з порушенням зору соціального досвіду.

Темпи й рівень засвоєння соціального досвіду будуть залежати від умов навчання й виховання дитини. Якість оволодіння дитиною певними соціальними знаннями, уміннями, навичками, ціннісними орієнтирами, способами діяльності й поведінки є наслідком цілеспрямованості організації й реалізації педагогічного процесу з їхнього засвоєння.

Про своєрідність когнітивного компонента соціального досвіду дітей, що мають порушення зору, можна судити по особливостях формування в них ігрової діяльності, так як саме гра є відображенням тих знань і уявлень про навколишній світ, які склалися у дитини з порушенням зором.

Характерна для дитини з порушенням зором спрямованість на досягнення практичного результату превалює над соціальними аспектами відносин, тобто основна увага у дошкільників даної категорії приділяється формуванню у них практичних дій з

ігровими атрибутами, але встановлення пізнавальних й особистісних контактів у процесі ігрової діяльності утруднене.

Крім того, у дітей з порушеннями зору утруднена рольова взаємодія, коли вони виступають як персонажі обраного сюжету, проблематичними також є ділова взаємодія із приводу організації процесу гри й розподілу ролей, що неминуче призводить до виникнення особистісних конфліктних ситуацій.

Педагог, привчаючи дитину брати на себе певні ролі, ставлячи перед нею запитання, що сприяють розвитку ігрової діяльності, тим самим сприяє розвитку інтересу до гри, розвитку комунікативних зв'язків та соціальних відносин.

Діти з порушеннями зору, так само, як і діти з нормальним зором, користуються в процесі навчання не стільки особистим досвідом, скільки досвідом інших людей.

Існуючі недоліки перцептивного розвитку в умовах зорової недостатності та відсутності спеціального навчання відображаються в структурі когнітивного компонента досвіду дитини, в нездатності використовувати інформацію від різних сенсорних систем і створювати свою, індивідуально створену, систему засобів отримання інформації про соціальні об'єкти й ситуації залежно від наявних у дитини можливостей; у неточності, перекрученості образів навколишньої соціальної дійсності; у сповільненості формування системи соціальних знань, уявлень, умінь і навичок.

Емоційно-ціннісний компонент також перебуває під впливом тих умов, які обумовлюють порушення зору.

Дошкільники з порушенням зору часто утруднюються дати оцінку вчинку однолітка, визначити ступінь його вихованості в силу того, що їм непросто самотійно, без допомоги дорослого виділити компоненти, мотиви поведінки однолітка. Діти зазвичай судять про вчинок не по наміру, яким він був викликаний, а по його результату. Вони часто підмінюють мотив вчинку більш зрозумілим їм. Судження дошкільників про ступінь моральності вчинку однолітка, їхню оцінку є більшою мірою результатом оцінки від педагога, від інших людей, а не пережитого ними власного досвіду.

Вирішальну роль у розумінні мотивів вчинку іншої людини відіграє емоційне ототожнення дитини з даною людиною. Наявне в дитини порушення зору найчастіше не дозволяє їй адекватно оцінити мотиви діяльності й поведінки партнера по спілкуванню, що обумовлено також недоліками соціальної перцепції. У процесі спілкування з довколишніми діти з порушенням зорових функцій звертають увагу на більш грубі, різкі ознаки (положення рук, ніг, голови) і недостатньо акцентують увагу на тонких виразних рухах.

Помилки, вчинені дітьми при впізнанні емоційних станів, можуть бути обумовлені малою інформативністю про емоції і їхні прояви. У цьому випадку діти не знають, що характерно для кожного емоційного стану, виділяють лише загальну ознаку позитивної оцінки або невдоволення, а уявлення про вираження різних емоцій мало диференційовані.

Інша група помилок пов'язана із ситуативною проекцією

свого емоційного стану в процесі спілкування на стан однолітка по спілкуванню.

Діяльнісний компонент виявляється одним з найбільш порушених в умовах зорової депривації.

Однією з найбільш яскравих рис поведінки є пасивність соціального сприйняття й одержання інформації в умовах соціальної взаємодії.

Ще однією особливістю соціального поведінки стають труднощі в одержанні інформації на далекій дистанційній відстані. У зв'язку із цим діти, що мають більш низьку гостроту зору, як правило, вступають у процес соціального пізнання й взаємодії, лише перебуваючи поруч зі співрозмовником.

До типових помилок соціального поведінки, заснованого на використанні засвоєних у попередньому досвіді зразків поведінки, відносяться скутість, обмеженість, стереотипність, завченість й одноманітність виразних засобів соціальної поведінки; неадекватне оперування ними в різних ситуаціях соціальної взаємодії; неадекватне відтворення невербальних компонентів спілкування; зміна способів залучення дитиною уваги інших.

Специфіка соціальної поведінки визначається також особливостями їх вербального й невербального поведінки.

Так, діти з порушеннями зору при слабкому контролі й орієнтуванні у навколишньому просторі, обмеженні або не володінні засобами невербального спілкування, утруднюються у комунікативній діяльності, процесі оволодіння соціальним

досвідом й адаптації дітей з порушенням зору в суспільстві зрячих дітей. Внаслідок цього багато дітей з порушенням зору виявляються в стані ізоляції від своїх однолітків.

Є також труднощі в мовних засобах міжособистісного спілкування: в особливостях усного мовлення в ситуаціях міжособистісного спілкування, у виразності мовлення, зв'язку між мовними й немовними засобами спілкування.

Розповіді дітей з порушеннями зору, як правило, монологічні. Партнер потрібний їм тільки як слухач, а не як співрозмовник. Діти приймають від співрозмовника тільки позитивні висловлювання на свою адресу або докази, що підтверджують їхню точку зору. Це свідчить про відсутність таких необхідних соціальних навичок як розуміння та сприйняття позиції іншої людини, уміння обговорювати інтереси та висловлювання іншого співрозмовника.

Ці якості вимагають по відношенню до дітей з порушеннями зору цілеспрямованої педагогічної роботи в процесі спілкування з різними групами осіб.

Дошкільники, що мають порушення зору, проявляють меншу зацікавленість співрозмовником, що проявляється в небажанні вислухати думку однолітка, неувважності до того, про що говорить співрозмовник, наявності конфліктних ситуацій, спробах нав'язати свою точку зору, перевазі монологу як форми спілкування.

Діти з порушеннями зору найчастіше дотримуються своєї форми спілкування й певних мовних виразів, що не є носіями

еталону культурної мови. Вони можуть дозволити собі говорити в наказовій формі. У їхньому словнику відсутні слова, що позначають подяку, прохання, вітання. При побудові речення вони утрудняються підібрати потрібне слово, що позначає конкретні реальні об'єкти, їхні ознаки й дії. Зазнають труднощів у підборі виразів, які позначають мало знайомі їм предмети, явища і їхні якості, що негативно позначається на плавності й завершеності мовного висловлювання. Не можуть виразити в словесній формі власний настрій. Неправильно виражають свій емоційний стан за допомогою мовних засобів спілкування. Спостерігається неадекватне використання ними інтонацій усного мовлення. Спостерігаються порушення таких засобів спілкування як спрямованість мовлення до партнера й невідповідність мовних і немовних проявів. Не проявляють ініціативи у спілкуванні з малознайомими однолітками. Утрудняються реалізовувати засвоєні ними правила спілкування.

Невміння дітей з порушенням зору користуватися своїми компенсаторними можливостями, труднощі у пізнанні з їхньою допомогою навколишнього світу не дозволяє їм бути активними, самостійними й успішними в різних видах соціальної діяльності. У таких дітей у ряді випадків виникає бажання відсторонитися від однолітків, замкнутися в собі.

Крім того, порушення зору призводить до деформації соціальних відносин, у результаті якої в дитини може виникнути ряд негативних соціальних установок: установка на відсторонення й обмеження контактів, установка на утриманство, неадекватне

ситуативне поводження.

Існуючі недоліки перцептивного сприйняття, а також вторинні відхилення у розвитку відображаються в структурі діяльнісного компоненту, в труднощах застосування вербальних і невербальних компонентів спілкування й взаємодії, у зниженні здатності узагальненого оцінювання всіляких обставин у соціальних ситуаціях; у порушенні механізму зворотного зв'язку в процесі оволодіння досвідом; у невмінні переборювати труднощі на шляху соціального пізнання; у відсутності прагнень аналізувати своє поводження та поводження однолітків в різних ситуаціях і прагнення виробити прийнятні для соціуму форми поводження.

Освітнє середовище й соціокультурний простір освітньої установи повинні виступати умовою соціалізації дитини з порушенням зору. Однак, це стає можливим при створенні ряду педагогічних умов, серед яких нами виділені такі:

- формування особистісно значущої позиції дитини;
- сприяння в соціальному розвитку дитини;
- моніторинг рівня оволодіння дитиною соціальним досвідом.

Крім того, робота з нагромадження соціального досвіду, на наш погляд, повинна містити в собі такі напрями:

- розвиток пізнавального інтересу дітей до оточуючих людей, власної особистості і подій соціального життя;
- формування умінь і навичок перцептивної діяльності;
- формування соціального досвіду у різних ситуаціях і з

різними людьми;

- розвиток навичок комунікативної (вербальної й невербальної) взаємодії з оточуючими людьми;
- формування системи стереотипів соціально-схвального поведіння;
- робота над усвідомленням дитиною себе як особистості, що має свої власні потреби й особливості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, кожний з розглянутих компонентів соціального досвіду дітей з порушенням зору характеризується своєрідними особливостями, що детермінують соціалізацію дошкільників з порушенням зору. Виділені особливості, а також значущість соціального досвіду в соціально-особистісному розвитку дітей з порушеннями зору визначають необхідність створення системи заходів щодо подолання труднощів, що виникають у соціальному пізнанні, комунікативній взаємодії й соціокультурному розвитку особистості дошкільника з порушенням зору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко, В.В. (2015). *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
2. Костенко, Т.М., Довгопола, К.С., Легкий, О.М., & Кондратенко, С.В. (2020). *Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору. (Методичні рекомендації для батьків)*. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.

3. Костенко, Т.М. (2018). *Дитина з порушенням зору*. (Інклюзивне навчання). Харків: Вид-во «Ранок».

4. Легкий, О.М. (2014). *Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання*. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. №1(5). Київ.

5. Легкий, О.М. (2014). *Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору*. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.

REFERENCES

1. Kobylchenko, V.V. (2015). *Psykhologichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru: monohrafiia* [Psychological support of preschool children with visual impairments: monograph] Poltava: TOV «Firma «Tekhservis» [in Ukrainian].

2. Kostenko, T.M., Dovhopola, K.S., Lehkyi, O.M., & Kondratenko, S.V. (2020). *Vykhovannia i rozvytok ditei z porushenniamy zoru*. [Education and development of children with visual impairments] (Guidelines for parents). Kyiv: ISP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338> [in Ukrainian].

3. Kostenko, T.M. (2018). *Dytyna z porushenniam zoru*. [A child with visual impairment] (Inclusive education). Kharkiv: Ranok Publishing House [in Ukrainian].

4. Lehkyi, O.M. (2014). *Formuvannia ihrovoi diialnosti doshkilnykiv z porushenniamy zoru u protsesi trudovoho vykhovannia*. [Formation of play activities of preschoolers with visual impairments in the process of labor education]. *Child with sensory disorders: development, training, education*. №1 (5). Kiev [in Ukrainian].

5. Lehkyi, O.M. (2014). Trudove vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy zoru. [Labor education of preschoolers with visual impairments]. Kyiv: ISP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.

ПЕРСОНАЛІЇ

Микола Супрун,

доктор педагогічних наук, професор

suprun62@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-4198-9527

Mykola Suprun,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ,
Україна

вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, Україна

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

St. 9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine

До сторіччя від дня народження Клавдії Турчинської

Кожна сфера наукових знань характеризується наявністю в ній обдарувань та талантів, які власне і визначають її обличчя. Українська дефектологія має всі підстави для ствердження, що в її історії однією з таких визначальних фігур є постать Клавдії Михайлівни Турчинської (1924-1976). Клавдія Михайлівна народилася 1 січня 1924 року в селі Рублівці Кременчуцького району Полтавської області у родині

вчителя-дефектолога. У 1943-1944 роках Клавдія Михайлівна працювала бібліотекарем у спеціальній загальноосвітній школі міста Кременчука, згодом її переводять на посаду вчителя. Завдяки своїм здібностям і досягненням у педагогічній діяльності через деякий час вона обіймає посаду завуча цієї ж школи (1944-1951 рр.). У 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту, який закінчує у 1953 році. Після закінчення інституту Клавдія Михайлівна отримує диплом з відзнакою викладача біології і географії, вчителя V-VI класів середньої школи і вчителя-дефектолога. У 1951 році сім'я К. М. Турчинської переїжджає до міста Миргорода Полтавської області, де вона з 1951 до 1952 року працює вчителем школи глухих. А вже з 1952 до 1954 року – обіймає посаду заступника директора школи села Козаровичі Київської області. У 1954 році К. М. Турчинська вступає до аспірантури при кафедрі педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. Після закінчення аспірантури 23 липня 1957 року Клавдія Михайлівна призначена на посаду викладача кафедри педагогіки. Це започаткувало нову сторінку її життя – педагогічну діяльність на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. У 1964 році Клавдія Михайлівна Турчинська захистила кандидатську дисертацію на тему: «Активізація діяльності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці в допоміжній школі». 25 червня 1965 року вона була призначена

на посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. 30 листопада 1965 року була призначена деканом дефектологічного факультету і паралельно обіймала посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. З 1965 до 1976 року перебувала на посаді декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького.

16 грудня 1976 року Клавдія Михайлівна Турчинська трагічно загинула в авіакатастрофі.

К. М. Турчинська за своє коротке, але напрочуд яскраве життя воістину багато зробила і на теренах практичної та теоретичної олігофренопедагогіки, і у сфері підготовки фахівців-дефектологів, коли протягом багатьох років була провідним викладачем, деканом і завідуючою кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології КДПІ імені О. М. Горького.

Особливо вагомою сторінкою науково-педагогічного життя К. М. Турчинської була її педагогічна та наукова діяльність на дефектологічному факультеті столичного педагогічного вишу. Передусім, необхідно наголосити на тому, що ця вчена зробила ґрунтовну систематизацію актуальних проблем педагогіки та психології вищої дефектологічної освіти, що і сьогодні становить її методологічну базу. В основу педагогічних поглядів К. М. Турчинської було покладено особистісно центрований підхід при реалізації всього широкого спектра питань підготовки дефектолога нового гатунку. Саме тому у своїх лекційних матеріалах та в наукових працях вона

наголошувала на критичному розумінні студентами основних дефініцій різних теорій діяльності та концепцій особистості.

Постійно тримаючи в полі зору історію розвитку дефектології взагалі і системи підготовки дефектологічних кадрів зокрема К. М. Турчинська зробила цілий ряд ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, що для періоду 60-70-х років двадцятого століття було досить сміливим поглядом на минуле вітчизняної спеціальної педагогіки.

Дослідження організаторського, комунікативного, конструктивного, проєктувального компонентів педагогічного процесу постійно становило основу наукового пошуку колективу педагогів дефектологічного факультету на чолі з К. М. Турчинською як у навчальний час (аудиторні заняття, практика і стажування студентів та слухачів), так і в період позааудиторної діяльності.

Формування готовності до виконання професійної діяльності має ряд етапів, є динамічним процесом, основу якого складають формування стійких професійних інтересів, поглиблення уявлень про сутність, зміст майбутньої професії: розвиток педагогічних нахилів та здібностей, виховання впевненості в правильності професійного вибору, відповідність психічних рис та особистісних якостей людини вимогам професії, щире прагнення працювати за обраним фахом.

Виходячи з того, що одним із завдань свого дослідження була розробка моделі випускника-дефектолога в

ракурсі його професійної готовності до виконання своїх службових обов'язків у середовищі дітей та підлітків, які мають певні вади в психічному розвитку, вчені ставили перед собою мету дослідити взаємопов'язані її компоненти: мотиваційно-ціннісний та змістовно-процесуальний як у межах навчального процесу, так і в позааудиторний час.

Стосовно вивчення організації навчальної роботи в закладах освіти, що займаються підготовкою спеціалістів для спеціальних шкіл, то перш за все варто зазначити, що сферою дослідження цього колективу одностудентів на даному етапі наукового пошуку був увесь навчально-виховний процес закладу освіти і, зокрема, аудиторна навчальна робота, яка, на нашу думку, за умови тісної інтеграції з практичними формами навчання і повинна сформувати професійне обличчя педагога-дефектолога майбутнього.

Розглядаючи свої дослідження в площині дефектологічної науки та педагогіки вищої школи, К. М. Турчинська на початковому етапі мала на меті аналіз його історико-педагогічних аспектів. Саме тому для неї та представників її наукової школи суттєвим було звернення до вивчення педагогічної творчості науковців, які стояли біля джерел створення вітчизняної вищої школи. У першу чергу це М. І. Пирогов, М. П. Драгоманов, К. Д. Ушинський, М. С. Грушевський та багато інших вчених-організаторів вузівського навчання світового рівня.

Сучасний фахівець-дефектолог, як завжди стверджувала

К. М. Турчинська, насамперед має бути інтелігентною людиною, що передбачає не тільки оволодіння знаннями в різних сферах життєдіяльності, у тому числі, безумовно, і в професійній, а й головне –керування ними в повсякденному житті. Неможливо уявити сучасну творчу людину без постійного бажання до самовдосконалення в усіх сферах самовиховання: інтелектуальній, духовно-культурній, моральній, фізичній та професійній, що за своєю природою є інтегрованою, а саме такою, яка вбирає (в ідеалі) в себе найпрогресивніші тенденції розвитку особистості в усіх вищезазначених сферах самовиховання. Такий підхід потребує не тільки реальної оцінки кадрів, які готує наша вища дефектологічна школа, а й програми їхньої підготовки на найближче майбутнє.

Досліджуючи шляхи ефективного використання навчально- виховного процесу в особистісно професійному зростанні спеціаліста в галузі дефектології, К. М. Турчинська зі своїми колегами виходила з припущення, що його виховання має реалізовуватися як цілісна структурна система, в якій навчальна робота (аудиторна, практика і стажування) та позааудиторна діяльність студентів гармонічно доповнювали б одна одну, а саме працювали б на кінцевий результат діяльності закладу освіти – на підготовку спеціаліста.

Методологічною основою ствердження є головне соціально- педагогічне завдання вишу – формування інтелігента, готового виконувати широку суспільну та

професійну діяльність. Отже, завдання українського суспільства, як і будь-якого іншого, полягає у вихованні патріота-громадянина і одночасно спеціаліста у своїй галузі знань, оскільки всепроникаючий сучасний популізм та дилетантизм несе в собі велике соціальне зло – породжує собі подібних.

Визначальними педагогічними факторами, що забезпечували успіх дефектологічного факультету в досягненні цієї мети, була постійна науково-педагогічна робота педагогічного колективу на чолі з його деканом та свідомо активна навчально-пізнавальна і наукова діяльність вихованців. Головною ідеєю всього періоду діяльності К. М. Турчинської на факультеті було те, що результативність педагогічного процесу буде найбільш високою тільки за умови творчої співпраці його творців – педагогів та їхніх студентів.

Саме керуючись даним підходом до проблеми підготовки кадрів дефектологів, К. М. Турчинська постійно прагнула у своїй праці до розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання. Аналізуючи окремі сучасні першоджерела з даної проблеми, ми відзначаємо, що вони теж концептуально доповнюють теоретичні погляди К. М. Турчинської на цю проблему.

Дотримуючись такого бачення природи педагогічної творчості, та, зокрема, розуміючи, що успіх у навчанні студента визначається чіткістю постановки та реалізацією широкого комплексу ключових завдань навчального процесу,

вчена прагнула тримати в полі зору постановку цілей, змісту та організацію навчально-виховного процесу факультету. Особливо це проявлялося в проведенні навчання студентів відділення факультету з підготовки вчителів трудового навчання для допоміжних шкіл. Дана спеціалізація дефектологів-олігофренопедагогів була відкрита саме завдяки творчим зусиллям К. М. Турчинської.

Поряд із значними здобутками у сфері підготовки дефектологів найвищого гатунку її наукові інтереси сягали й галузі безпосереднього застосування сил своїх молодих колег – допоміжної школи з позицій гуманістичних завдань спеціального корекційного навчання. Однією із стрижневих проблем даного типу дитячих навчальних закладів вона слушно вважала профорієнтаційну роботу – вагомий чинник соціалізації дитини в дорослому житті.

Найбільш значущі результати її багаторічного наукового пошуку лягли в основу монографічного дослідження, яке слугувало основою її докторської дисертації, яку К. М. Турчинська не встигла захистити через трагічну смерть на самому злеті її творчого життя.

К. М. Турчинську завжди цікавило, як відбувався процес становлення теоретичних засад і практики організації професійно-трудоного навчання та виховання дітей та підлітків з порушеннями інтелекту. Історія становлення й розвитку допоміжної школи свідчить, що особливо складним був період 20-30-х років. Старе суспільство не залишило

широкомасштабного досвіду організації навчання та виховання дітей з особливостями фізичного чи розумового розвитку в державних освітньо-виховних закладах, оскільки таких не було. Потрібно було будувати все з самого початку і по-новому.

Допоміжна школа в умовах колишнього Радянського Союзу із самого початку її створення стала трудовою з елементами професіоналізму в межах, що вважалися доступними для розумово відсталих учнів.

У здійсненні суттєвих зрушень велике значення має аналіз попереднього досвіду організації професійно-трудової підготовки учнів до самостійного життя. Вже в двадцяті роки були розроблені методологічні засади, що визнавали основні напрями роботи з учнями спеціальних шкіл, зокрема у сфері підготовки їх до праці в суспільстві.

Вищезазначені науковці послідовно розкривали основні віхи того шляху, коли на освітніх теренах України велась планомірна робота із впровадження теоретичних установок, розроблених на Першому Всеросійському з'їзді з боротьби з дитячою дефективністю, безпритульністю і злочинністю, та на Другому з'їзді соціально-правової охорони неповнолітніх. Зокрема, й у наш час заслуговують на ретельне вивчення матеріали виступів на цих наукових форумах провідних вчених того часу: Л. С. Виготського, О. М. Граборова, О. М. Щербини та інших.

Саме керуючись врахуванням історичного досвіду в налагодженні діяльності допоміжної школи, К. М. Турчинська

розглядала профорієнтацію її учнів як один із вагомих засобів впливу на покращення процесів соціалізації дитини в реальне суспільне життя.

Автор монографії (Турчинская К.М. Профориетация во вспомогательной школе. - К.: Рад. школа, 1976. - 128 с.) вперше представила в систематизованому вигляді величезний історико-педагогічний та експериментальний науковий матеріал стосовно розвитку профорієнтаційної роботи в допоміжних школах республік колишнього Радянського Союзу, а також провела певні паралелі з досвідом допоміжних шкіл інших країн, що, безумовно, є суттєвим внеском у спеціальну порівняльну педагогіку.

Варто зазначити також і те, що це не тільки навчальний посібник для студентів дефектологічних факультетів педагогічних вишів, а й дослідження, в якому підбиваються певні підсумки розвитку теорії та практики всієї корекційної педагогіки сімдесятих років минулого століття.

Ця книга увібрала в себе ґрунтовні питання підвищення якості професійно-трудової підготовки дітей з особливостями розумового розвитку. У цій роботі експериментатор вкрай коректно розкрила питання теорії профорієнтації та профвідбору як важливої дефектологічної, так і соціальної проблеми. Це та всі інші дослідження К. М. Турчинської завжди відзначались вагомим аналізом практики роботи допоміжної школи з трудового навчання і виховання і, зокрема, такого важливого компонента цієї роботи, яким є

профорієнтаційний аспект. Для педагогів-практиків та науковців багатьох поколінь становив та становить великий науково-практичний інтерес експериментальний матеріал із організації профорієнтаційної роботи в допоміжній школі, визначення рівнів профпридатності дитини з особливостями фізичного та психічного розвитку до опанування тієї чи іншої професії. Оскільки, на думку автора, дослідження, професійно-кваліфікаційний рівень підготовки сучасного робітника, відповідність його психофізіологічних особливостей вимогам певної професії визначає і ефективність виробництва, що є не менш важливо як для суспільства, так і для конкретної людини, бо це є гарантія її соціального захисту.

Вагомою заслугою всіх досліджень К. М. Турчинської є те, що вона завжди чітко дотримувалася класичних методологічних засад поєднання загальнотеоретичних, філософських, психолого-педагогічних аспектів викладу наукового матеріалу з характеристики виключно медичних та психологічних чинників, що у спільному поєднанні відігравали визначальну роль у розвитку науки про навчання та виховання осіб з особливостями фізичного чи розумового розвитку.

Особливо вдало в цьому плані розкрита науковцем сутність понять «профорієнтація та профвідбір» з урахуванням поглядів представників широкого спектра наук, які вивчають дану проблему: економіки, психології, фізіології, соціології тощо. Опираючись на широкий спектр наукових знань,

К. М. Турчинська розробила оригінальну методику оцінки та прогнозування ролі учнів у трудовій діяльності на основі врахування психофізіологічних особливостей їхнього розвитку.

Отже, на думку вченої, увесь широкий спектр методів трудового виховання та навчання дітей з особливостями розумового розвитку має забезпечити корекційно-розвивальний вплив на учня, у результаті чого мають сформуватися позитивні особистісні та професійні якості. Результативність цього процесу буде визначатися передусім виваженням підбором для дитини майбутньої професії. К. М. Турчинською був зібраний протягом багатьох років унікальний матеріал, який свідчив, що, враховуючи особливості психофізичного розвитку учнів даного типу шкіл, вони можуть успішно соціалізуватися лише в небагатьох робітничих професіях.

Щиро вболіваючи за долю випускників допоміжних шкіл України, К. М. Турчинська, як справжній педагог-гуманіст, напрочуд багато зробила для успішного розв'язання проблем працевлаштування випускників. Розуміючи те, що зростаючі вимоги сучасного виробництва будуть поступово звужувати коло можливих професій для учнів даного типу шкіл, вона за допомогою своїх однодумців-практиків постійно вносила суттєві корективи до навчальних програм з трудового навчання допоміжних шкіл. З метою досягнення успіхів у цій багатогранній проблемі вона всебічно вивчила професійну стійкість випускників, що сприяло значному покращенню адаптації підлітків до умов конкретного виробництва.

Обрання професії та особистість учнів допоміжної школи мають стати, на думку вченої, центральною проблемою не тільки для педагогічного колективу, а й для всіх відповідних органів освіти. Саме на реалізацію цього положення і було спрямоване формування професійної спрямованості учнів, що здійснювалося через формування стійких професійних інтересів. Реалізовувалося дане завдання через широкомасштабне вдосконалення змісту та форм профорієнтаційної роботи в цьому типі навчальних закладів. З цією метою в школах, наприклад, широко використовувалися, особливо в старших класах, не тільки внутрішньошкільні, а й державні форми профпропаганди: спеціально організовані конференції, зустрічі, екскурсії на виробничі підприємства тощо.

Ознайомлення учнів із загальнодержавними службами та юридичними основами працевлаштування, яке стало у 70-ті роки досить широко проводитися у спеціальних школах, суттєво підвищувало готовність учнів як до обрання професії, так і до самостійної організації трудової діяльності після завершення навчання.

До безперечних науково-практичних досягнень цього науковця необхідно також віднести методику професійної адаптації випускника допоміжної школи до нових умов трудової діяльності. Це поняття, на думку автора, містить два тісно пов'язані між собою процеси: групову та соціальну адаптацію – пристосування організму особистості як до нового

режиму професіональної діяльності, так і до нових умов встановлення професіональних міжособистісних професійних стосунків.

Безумовно, що подібні новаторські ідеї К. М. Турчинської стосовно реформування всієї системи професійної орієнтації вихованців допоміжних шкіл вимагали перегляду змісту та форм трудового навчання учнів восьмирічних допоміжних шкіл, уточнення часових параметрів рівня трудової підготовки (пропедевтичний, загальнотехнічний, професійний).

Отже, у нас є всі підстави стверджувати, що весь багаторічний пошук К. М. Турчинської, спрямований на суттєве вдосконалення професійної орієнтації учнів допоміжних шкіл, виявився досить результативним і не втратив своєї наукової та практичної значущості й у наш час.

Однією з найскладніших проблем у проведенні наукового дослідження у сфері історії педагогічної науки є пошук правильного зіставлення в розкритті ролі об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають рівень досягнень її науково-практичних результатів. Дійсно, історик корекційної педагогіки має відповідально проаналізувати вплив економічних та соціально-політичних чинників, а також самої особистості, яка діє в цих умовах, на розвиток певної сфери знань. Стосовно ж дослідження науково-педагогічної творчості Клавдії Михайлівни Турчинської, то, на нашу думку, сучасна історико- педагогічна наука має всі підстави розглядати її як представника передової когорти видатних вчених-дефектологів

України.

Про масштабність фігури вченого судять за багатьма критеріями, але один із найвагоміших – наукова школа, яку він заснував. Українська дефектологія зараз гідно представлена цілою низкою імен, які визначають її сучасний світовий рівень і які у свій час були й колегами та учнями К. М. Турчинської: В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Н. Ф. Засенко, Г. М. Мерсіянова, В. М. Синьов, І. П. Колесник, М. Д. Ярмаченко та ще багато інших провідних фахівців корекційної педагогіки. Визначним є і те, що кафедру олігофренопедагогіки дефектологічного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова протягом багатьох років очолювала її донька Валентина Євгеніївна Турчинська, потім цю естафету майже 15 років продовжував її учень – професор Іван Пантелійович Колесник, а нині колектив кафедри психокорекційної педагогіки і реабілітології плідно працює під керівництвом учениці Валентини Євгеніївни – доцента Галини Станіславівни Піонтківської...

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на нові вимоги до подання статей.
Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf.

Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

Обсяг статті: 12–21 сторінки (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;
- ПРИЗВИЩЕ, 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 «Key words:» виділено жирним шрифтом). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний).

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

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

Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв'язаних 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 внутрішньотекстове 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>.

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

Ольга Вовченко – доктор психологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з

порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України НАПН України;

Валентина Жук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Вадим Кобильченко – доктор психологічних наук, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Світлана Кондратенко – науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Світлана Кульбіда – доктор педагогічних наук, завідувач відділу української жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олег Легкий – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Віра Литвинова – старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Світлана Литовченко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Яна Полупанова – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, завідувач Ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти «Дніпровська академія неперервної освіти «ДОР»;

Леся Прохоренко – доктор психологічних наук, директор, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Ірина Омельченко – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного

супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Микола Супрун – доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки і реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова;

Оксана Таранченко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Володимир Шевченко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

