

## REFERENCES:

1. Burgun I.V. (2013) Model rozvytku navchalno-piznavalnyh kompetencii uchniv. Vol. 14, #2. – p. 66-74.
2. Volkov A.M. (1987) Deyatel'nost: struktura i regulyaciya. Moscow: MGU.
3. Galatyuk M. Yu. (2011) Model navchalno-piznavalnoyi kompetentnosti u konteksti vyvchennya pryrodnych predmetiv. Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
4. Lazarchuk V.V. (2015) Piznavalna kompetentnist yak metodychnyi komponent pry vyvchenni fizyky. Chernigiv.
5. Sharko V.D., (2012) Formuvannya navchalno-piznavalnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoii shkoly u procesi vyvchennya fizyky yak metodychna problema / *Naukovyi chasopys Nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P.Dragomanova*. Seriya 5. Vol. 32. p. 250 – 257.

### ***Oksana Miakushko Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs***

The article presents an attempt to solve the methodological and methodical problems in forming the educational-cognitive competence of students with special educational needs in the direction of creating the theory of pupils' educational-cognitive competence, which is a necessary step for solving a variety of practical issues, in particular, in order to reveal the conditions for effective formation of separate competencies in teaching and to develop the appropriate technologies and techniques. Basing on analysis and generalization of the educational-cognitive competences definitions and various combinations of their components which proposed in the scientific literature, seven components are identified that are required for realization of cognitive activity. For the purpose to overcome the difficulties of their integration within the framework of a only one conceptual model, an integrated model of the cognitive activity structural organization is synthesized, which is based on the results of cognitive activity research in psychology, epistemology, neurophysiology, and psycholinguistics. Basing on it's, the model of educational-cognitive competencies structure was developed and proposed.

**Keywords:** competency approach, educational and cognitive competencies, model of the cognitive activity structural organization, model of educational-cognitive competences structure, students with special educational needs.

УДК 159.922.6/7-053.4

**Антоніна Обухівська**

Український науково-методичний  
центр практичної психології і  
соціальної роботи НАПН України  
orcid.org/0000-0002-2868-8834

### **ВІКОВІ ОСОЛИВОСТІ ПЕРЦЕПТИВНОГО УЗАГАЛЬНЕННЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОЦІНКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ**

У статті висвітлюються результати порівняльного аналізу вікових особливостей розвитку перцептивного узагальнення дошкільників з різним станом інтелектуального розвитку. Предметом дослідження виступали особливості процесу виконання експериментальних завдань на класифікацію геометричних фігур під впливом планомирного надання допомоги. Основу виконання таких завдань склали перцептивні дії інтелектуального типу: ідентифікація, співвіднесення фігур за кольором, формою, розміром та перцептивне моделювання. Виявлені вікові відмінності у розвитку узагальнення підтверджують їх істотне значення для диференційної психолого-педагогічної оцінки інтелектуального розвитку у дошкільників.

**Ключові слова:** вікові особливості розвитку, діти з особливими освітніми потребами, оцінка розвитку дитини, психолого-педагогічне вивчення, вікові навчальні компетентності, загальні здатності до засвоєння знань і умінь, навчованість, перцептивне узагальнення, нормативний розвиток, затримка психічного розвитку, інтелектуальне порушення легкого ступеня.

**Постановка проблеми.** Уведення в дію нового Закону України «Про освіту» радикально і системно врегулює питання здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами шляхом створення інклюзивних та/або спеціальних груп і класів в єдиному освітньому просторі [2]. Названим законом унормовуються також вивірені часом основні принципи спеціальної освіти. Провідним серед них є визначення, що персональний шлях реалізації особистісного потенціалу таких дітей передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, врахування їхніх специфічних і вікових особливостей розвитку, сформованих навчальних компетентностей, визначення першочергових освітніх потреб та потенційних можливостей освітньо-суспільної реалізації.

Освітній процес дітей з особливими освітніми потребами може бути продуктивним лише за умови ретельного вивчення індивідуальних особливостей кожного учня/вихованця і адекватного застосування освітньої і корекційно-розвиткової допомоги. За інших обставин досягнення належних освітніх результатів такими дітьми не відбувається.

У цьому сенсі ключове значення має професійна готовність педагогів до здійснення освітньої діяльності в інклюзивних умовах.

Важлива роль у провадженні інклюзивного навчання належить практичному психологу закладу (дошкільної чи загальної середньої) освіти та інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Особливості здійснення ним освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання розкриваються в низці нормативно-правових документів, які визначають його активну участь у комплексній оцінці розвитку дітей, у команді психолого-педагогічного супроводу як найбільш компетентного фахівця щодо психологічного вивчення когнітивних і особистісних особливостей дитини [7; 8].

Одним із найбільш відповідальних завдань в комплексній оцінці розвитку дитини є отримання достовірної інформації про збереженість її інтелектуальних функцій, які лежать в основі засвоєння знань, набуття навчальних умінь та навичок. Такої інформації потребує насамперед педагог, який провадить освітню діяльність в умовах інклюзивного навчання. Він має бути переконаним у правильності застосування своїх педагогічних зусиль, у виборі прийомів, обсягу і складності навчальних завдань тощо. У зв'язку з цим завданням практичного психолога є необхідність надати максимально розгорнуту і деталізовану психолого-педагогічну характеристику загальних навчальних здатностей дитини, набутих вікових компетентностей, яка потрібна, з одного боку, для відмежування справжнього порушення інтелектуальної діяльності від схожих станів, зокрема, затримки психічного розвитку церебрального генезу та інших варіантів відставання на тлі збережених передумов нормального розвитку, а з іншого – для означення індивідуальних освітніх потреб, планування освітнього процесу, складання індивідуальної програми розвитку, здійснення належних адаптацій чи модифікацій.

Актуальність цієї статті зумовлена необхідністю методичного забезпечення освітньої діяльності практичного психолога в аспекті психолого-педагогічного вивчення вікових особливостей недостатнього інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. В спеціальному порівняльному дослідженні вивчалися можливості перцептивного узагальнення дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР), із порушенням інтелекту легкого ступеня у зіставленні з дітьми з нормативним розвитком. Всі досліджувані із ЗПР та порушенням інтелекту відвідували дошкільні заклади. Це були

діти шостого і сьомого років життя. Діти старшого дошкільного віку з нормативним розвитком теж відвідували дошкільний заклад освіти. В цілях забезпечення чистоти експерименту до нього була залучена група дітей сьомого року життя, які проходили психолого-педагогічне вивчення в психолого-медико-педагогічній консультації.

Перцептивне узагальнення є провідною мисленневою операцією, що забезпечує здатність до засвоєння знань, умінь, способу дії тобто ядром навчуваності і інтенсивно розвивається в дошкільний період розвитку дитини.

В спеціальній психології доведено, що найбільш достовірно значущим показником для диференціації дітей із відхиленнями в інтелектуальному розвитку є навчуваність, тобто здатність дитини до засвоєння нових знань і умінь (Л. С. Виготський, А. Я. Іванова, В. І. Лубовський, Н. М. Стадненко, А. Г. Обухівська) [1; 3; 4; 6; 11; 12].

Вивчення здійснювалось на матеріалі класифікації геометричних фігур, побудованого на засадах діагностичного навчального експерименту. Виконання такого завдання залежало від збереженості зору у дітей і сформованості основних перцептивних дій: ідентифікації, співвіднесення фігур за кольором, формою розміром та перцептивного моделювання (об'єднання в групи на підставі спільності однієї з ознак). Процес навчання полягав у поетапному наданні досліджуваним строго регламентованої допомоги (від найменш до найбільш розгорнутої міри) і керуванні процесом виконання завдання.

Методика складалась з двох завдань на класифікацію восьми геометричних фігур, які були різними за використанням дидактичного матеріалу. У першому завданні це були прямокутники і трикутники синього та жовтого кольору, великі і маленькі за розміром. У другому – такого ж розміру кружки і квадрати червоного і зеленого кольору. Однак за змістом здійснення узагальнень ці завдання були аналогічними. Сутність їх полягала у зміні вибору підстави групування, що забезпечувало три різні способи класифікації: за кольором, формою і розміром. В структурі виконання цих завдань способи класифікації склали три окремі завдання. При цьому порядок актуалізованої ознаки, покладеної в основу класифікації фігур, значення не мав. Завдання вважались виконаними повністю лише тоді, коли дитина здійснювала всі три способи класифікації. Процес обстеження здійснювався таким чином: дитині пропонувались фігури із завданням поділити їх на дві групи так, щоб в кожній були чимось однакові. Якщо дитина розкладала фігури за якоюсь ознакою (перший спосіб класифікації), її заохочували схвальною оцінкою і пропонували знову всі фігури поділити на дві групи, але вже іншим способом (другий спосіб класифікації). При правильному поділі (самостійно чи з допомогою) їй надавалось завдання поділити ці ж фігури ще раз, спонукаючи до пошуку третього, нового способу класифікації.

Експериментатор включався в роботу одразу, як тільки дитина зазнавала труднощів і не могла знайти підставу для класифікації або припускалися помилок. З цією метою розроблені дозовані за мірою втручання у процес здійснення узагальнення види допомоги. При оцінці виконання враховувався внесок кожного з них у процес здійснення мислення. Допомога досліджуваним пропонувалась від менш до більш розгорнутої, а саме: 1) порівняння фігур для актуалізації спільної ознаки; 2) зразок способу дії (дві фігури, що позначали очікувані групи фігур); 3) своєрідні еталони ознак, які виразніше вказували на спільну ознаку (2 полоски картону відповідних кольорів, 2 полоски картону різних за розміром, полоски із зображенням форм); повідомлення підстави для класифікації, наприклад: «Сюди поклади червоні, а сюди зелені». Завдяки розробленим мірам допомоги завдання поступово спрощувалось до того рівня, який виявлявся адекватним можливостям конкретної дитини. Таким чином у завданні 1 навчання здійснювалось для формування названих вище перцептивних дій інтелектуального типу. Такі дії у процесі виконання логічних завдань реалізувались у відповідних навчальних компетенціях дошкільників: умінні виділяти ознаки, бачити виділену ознаку

як спільну для інших, утворювати групи фігур на основі їх спільності, вербалізувати підставу класифікації.

Перевірка результатів навчання здійснювалась шляхом використання другого аналогічного завдання (завдання 2), яке надавалось дитині одразу після виконання ним першого. Виконуючи це завдання, діти повинні були скористатися тими способами дії, які щойно засвоїли. Під час виконання його фіксувалися ті зміни, які відбулися у дошкільників під впливом навчання (завдяки переносу засвоєного). В аналізі даних, в якому порівнювались способи здійснення класифікації після навчання дітей з різним інтелектуальним розвитком, враховувалося: кількість самостійних виконань кожним способом, характер труднощів, зміст допомоги, можливість пояснення способу дії. Завдання експериментатора полягало у тому, щоб домогтися правильного осмисленого групування. Усвідомленість дій дитини перевірялась поясненням, яке вона давала після закінчення практичних дій на прохання експериментатора. Це пояснення мало також на меті відтворення в пам'яті щойно виконаних разом з експериментатором способів групування.

Проведене в дослідженні короткочасне навчання, дало можливість виявити суттєві відмінності у розвитку дій перцептивного узагальнення та навчуваності дошкільників з різним станом розумового розвитку. Встановлено, що у віковий період 5–7 років самостійне здійснення узагальнення з багаторазовою зміною істотної ознаки навіть для дошкільників з нормативним розумовим розвитком є складним завданням. Проте перебіг процесу його виконання з допомогою, якість узагальнення, долання труднощів, з якими стикаються діти, зміни, які відбуваються у них під впливом навчання при виконанні аналогічного завдання, складають комплекс тих показників, які, відображаючи специфіку розвитку досліджуваних різних категорій, стають диференційно значущими в діагностичному процесі.

Проаналізовані дані свідчать, діти з нормативним інтелектуальним розвитком уже в завданні 1 здатні самостійно встановити спільну ознаку і змінити підставу для класифікації другим способом, тим, які не спроможні були зробити це самостійно, достатніми виявились найменш розгорнуті міри допомоги. При цьому зразок для них був остаточною мірою допомоги, яка знімала у них всі труднощі узагальнення. Переважна більшість дошкільників з нормальним інтелектом усвідомлює власні практичні дії, здатна не лише пояснити одержаний результат, але й здійснити випереджувальне, допрактичне узагальнення. У зв'язку із сказаним більше половини дошкільників з нормативним інтелектуальним розвитком здійснюють перцептивне узагальнення на високих рівнях (I та II), решта – на середньому та низькому. Дітей з найнижчим, п'ятим рівнем узагальнення у них не виявлено. Значущим чинником розвитку дії перцептивного узагальнення у дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком виступає вік. У дітей шостого року життя спостерігаються, порівняно зі старшими, нижчі кількісні показники, які характеризують складові навчуваності. Крім цього для них характерні значні індивідуальні відмінності у рівнях здійснення узагальнення, тоді як діти 7 року життя відрізняються відносною однорідністю у рівні сформованості дій перцептивного узагальнення. Найчастіше це другий рівень. Цей рівень є високим і саме його можна визнати віковою нормою для дошкільників цього вікового періоду.

Порівняльний аналіз змін, які відбулися під впливом короткочасного навчання у дошкільників з нормальним розвитком інтелекту, виявляє високу здатність їх до навчання. Завдяки переносу умінь, сформованих під час виконання завдання 1, на виконання аналогічного завдання у багатьох із них: підвищилась самостійність вибору підстави класифікації, збільшилась доступність вибору більш згорнутих мір допомоги, покращилась усвідомленість суті завдання та власних практичних дій, які в сукупності зумовили суттєві позитивні зміщення в рівнях здійснення узагальнення. Слід

наголосити, що найбільш відчутні зрушення відбуваються в самостійності зміни підстави класифікації, особливо другим способом. При цьому істотно скорочується потреба цих дітей у зразку і зростає чутливість до мінімальних прийомів допомоги, які стають домінуючими при подоланні труднощів узагальнення. Підвищення усвідомленості власних практичних дій виявилось у значній кількості цих дітей не лише в здатності дати правильне узагальнююче визначення одержаному результату класифікації, але й у підвищенні темпу виконання нового завдання. Саме такий ефект наочності виявляється у переважній більшості дітей з нормативним інтелектуальним розвитком. Оцінюючи його, слід сказати, що для нього характерна багатомірність, тобто прояви навчання спостерігаються впродовж виконання всіх способів класифікації і, одночасно за декількома складовими навчаності. У зв'язку з цим продуктивність навчання дошкільників з нормальним розумовим розвитком виявляється високою: у них виникає здатність самостійно змінити підставу класифікації або скористатися менш розгорнутою мірою допомоги. Такий ефект наочності у частини дітей із збереженим інтелектом забезпечує стрибкоподібність розвитку дій узагальнення, завдяки чому вони переходили на два порядки вищий рівень узагальнення, наприклад з III (середнього) до I (найвищого). Основна ж кількість цих досліджуваних в результаті навчання перейшла з порівняно нижчого рівня узагальнення до суміжного вищого. Разом з тим, серед дітей, що розвиваються нормально виявлені також діти з незначним ефектом наочності. Позитивні зміни, які відбувалися у них під впливом короткочасного навчання, відобразилися лише у якісно кращому виконанні аналогічного завдання в межах доступного їм другого (високого) чи третього (середнього) рівня узагальнення. Аналіз вікових відмін в навчаності дошкільників з нормативним розвитком показав, що, зберігаючись високою в обох вікових групах, у дітей шостого року життя вона проявлялась головним чином при другому способі класифікації. Саме на цьому етапі виконання у них зафіксовано значне зростання самостійності і чутливості до допомоги: при виконанні другого способу класифікації їм вистачало найменшої допомоги – порівняння фігур, частина дітей обмежувалася нею і при третьому способі класифікації.

Дошкільники із затримкою психічного розвитку, у порівнянні із нормою, мають первісно нижчі можливості виконання діагностичного завдання на класифікацію. Це знайшло своє відображення у якісно-кількісних характеристиках всіх параметрів навчаності. Порівняльний аналіз одержаних даних виявив також, що ця категорія досліджуваних представлена широкою різноманітністю результатів виконання цього завдання. При цьому частина з них діють подібно до норми і виявляють високі результати, інша частина за способами дій та низькими результатами виконання завдання подібні до дітей з порушенням інтелекту; подібно до норми, серед дошкільників із ЗПР частина їх здатна самостійно змінити підставу класифікації другим способом, хоча кількість таких майже в половину менша, ніж в нормі. Наряду з цим серед них зустрічаються діти, у яких серйозні труднощі узагальнення фігур виникають вже на першому етапі виконання завдання. При виконанні різних способів класифікації дошкільники цієї категорії користувались всіма мірами допомоги. Допомога, у вигляді порівняння фігур, що активізувала мисленнєві операції і допомагала актуалізації нової істотної ознаки, за нашими даними виявилась ефективною для невеликої кількості цих досліджуваних. Найбільш дієвою мірою допомоги для дошкільників із ЗПР була допомога у вигляді зразка. При опосередкуванні власних дій дошкільники із ЗПР проявляють ті ж особливості, які характерні для норми. Однак серед них значно менша кількість дітей, здатна здійснити допрактичне випереджувальне узагальнення або правильно пояснити результат щойно здійсненої класифікації. Для них типовим є частково правильний звіт про способи узагальнення. Розвиток дітей цієї категорії значною мірою зумовлений їх індивідуальними особливостями і не має тих вікових норм, котрі намічаються за сприятливих умов розвитку дитини. Широкою

індивідуальних відмін у якості здійснення узагальнення діти із ЗПР в цілому схожі з дітьми з нормативним розвитком шостого року життя . Однак у дітей із ЗПР якість виконання завдання у порівнянні з нормою значно більше представлена низькими рівнями сформованості перцептивного узагальнення. Експериментальні дані показали, що у дітей із ЗПР, так само, як і у норми, виявляються значними вікові відмінності між дітьми, але вони не такі контрастні, як це має місце в нормі, хоч чітко підтверджують основну тенденцію: всі складові навчованості за основними характеристиками у старших за віком дітей із ЗПР вищі, ніж у молодших.

Порівняльний аналіз змін, які відбуваються у дітей із ЗПР під впливом навчання, показав, що подібно до норми, вони проходять за тими ж складовими навчованості, однак як кількісний, так і якісний їх приріст завжди виявляється нижчим, ніж це мало місце в нормі. Так, навчання позитивно позначається на самостійності узагальнення, головним чином при другому способі класифікації дітей із ЗПР, проте виявлено це загалом у порівняно меншій кількості цих досліджуваних. Завдяки навчінню підвищується чутливість дітей із ЗПР до менш розгорнутих мір допомоги. Але ці зміни не стають стабільними. На відміну від норми у дітей із ЗПР короточасне навчання дало незначні, маловідчутні зміни в усвідомленості дій класифікації (вербалізації підстави класифікації). Обмежені результати експериментального навчання дітей із ЗПР зумовлені тим, що вплив цього процесу переважно позначається на самостійності узагальнення та чутливості до допомоги, в той час як усвідомленість дій зазнає найменших позитивних змін. Але разом з тим і у цієї категорії дітей спостерігається різна продуктивність навчання. У більшості з них завдяки формуванню нових умінь (здатність самостійно встановити суттєву ознаку та можливість скористатися менш розгорнутою мірою допомоги (порівнянням фігур та зразком), забезпечується перехід до вищого рівня узагальнення. Зрідка серед них навіть мав місце стрибкоподібний перехід на вищі рівні узагальнення. Серед досліджуваних із ЗПР є й такі, у яких позитивні зміни забезпечують лише якісні зрушення в межах доступного їм рівня здійснення узагальнення, за рахунок одержання вищої бальної оцінки за виконання аналогічного завдання. Названі особливості навчованості обумовили зміщення в рівнях здійснення узагальнення. Подібно до норми, такі зміщення відмічено в межах кожного з рівнів, причому кількісно, вони навіть переважають відповідні характеристики в нормі. При цьому найбільші кількісні зрушення зафіксовані в межах високого та низького рівнів. Однак на відміну від норми, і після навчання певна кількість дітей серед досліджуваних із ЗПР залишається на низькому, що було характерним для норми ще на актуальному рівні. Дослідженням виявлена значна кількість серед дітей із ЗПР, у яких в процесі навчання наступало зниження якісних показників виконання аналогічного завдання. Аналіз цих випадків показав, що причиною їх виступали не обмежені інтелектуальні можливості, а різке зниження працездатності, яке давалося ознаки при виконанні важкого завдання. Низька працездатність обумовлюється астеничним синдромом, який часто виявляється в структурі порушень при ЗПР. Значущою особливістю дітей із ЗПР являється залежність здатності до навчання від віку. Встановлено, що вікові відміни цих досліджуваних значно контрастніше виявились у здатності до навчання, ніж на рівні актуального рівня розвитку. З'ясовано, що дошкільники із ЗПР шостого року життя виявились більш індіферентними до короточасного навчання. Позитивні зміни, які відбуваються під впливом навчання, виявляються у невеликій кількості цих дітей, в той час, як у старших вони зафіксовані у більш ніж половини досліджуваних. При цьому наявність ефекту навчання у них характеризується одномірністю і виявляється на одному з етапів виконання завдання.

Дошкільників з порушенням інтелекту з поміж інших категорій досліджуваних відрізняє значний недорозвиток дій узагальнення, що знайшло своє відображення в низьких якісних характеристиках процесу виконання діагностичних завдань та

обмеженій здатності до навчання під час короткочасного навчання. Експеримент показав, що самостійність цих дітей навіть при виборі спільної ознаки для першого способу класифікації виявляється обмеженою. Лише третина з них змогла це зробити, решті необхідна була різна допомога.

Самостійна зміна підстави класифікації зустрічається у них лише зрідка і стосується виключно другого способу класифікації. Обмежені можливості дошкільників з порушенням інтелекту виявляються в нечутливості до мінімальних прийомів допомоги порівняння фігур). Встановлено, що значна кількість дошкільників цієї категорії мало продуктивна в роботі за розгорнутими мірами допомоги. Ці діти часто виявляли нерозуміння ролі зразка, еталону, не могли правильно завершити на їх підставі розпочате групування, збивалися на маніпулювання фігурами. Основними перешкодами при цьому виступає нестійкість мислення розумово відсталих дошкільників, схильність до втрати актуалізованої суттєвої ознаки, потреба в зовнішньому контролі їх власних практичних дій на фоні навіть найрозгорнутіших мір допомоги. Через несформованість передумов узагальнення (перцептивні образи не узагальнені, не закріплені у відповідних поняттях (назвах ознак)), у деяких з них утруднене групування навіть після повідомлення суттєвої ознаки: вербалізована загальна ознака у такому разі не виконує регулюючої функції і відповідно до неї дитина не може реалізувати доступні дії. Дошкільникам з порушенням інтелекту характерна неусвідомленість дій класифікації. Як правило, вони не здатні пояснити результат власних практичних дій, можливості правильного узагальнюючого означення результату класифікації у них вкрай обмежені. Найчастіше ці діти або нехтують завданням дати звіт про завершені практичні дії, або замість вербалізації суттєвої, називають всі властиві об'єктам ознаки, які актуалізуються в момент сприймання. Наведені вище особливості складових навчуваності відобразились у характерних для розумово відсталих рівнях узагальнення. Встановлено, що адекватними їх актуальному розвитку рівнями узагальнення являються низькі, IV та V, і лише незначна частина цих дітей здатна його здійснити на середньому рівні. Аналіз вікових відмін таких дошкільників показав, що в цієї категорії досліджуваних вони теж існують. Зіставлення відповідних даних виявило, що ці відміни за всіма виділеними нами складовими навчуваності незначні, вони лише намічають загальну тенденцію залежності розвитку дитини з інтелектуальним порушенням віку, але суттєвих змін у ньому не забезпечують.

Вивчення змін, які відбуваються при виконанні контрольного завдання, виявило обмежену здатність розумово відсталих дошкільників до навчуваності. Короткочасні умови навчання у переважної більшості цих досліджуваних мало сприяють формуванню нових умінь. Їх особливістю є те, що результати навчання у них виявлялись в найбільшій мірі при здійсненні класифікації першим способом. У невеликої кількості дошкільників із порушенням інтелекту під впливом навчання збільшилася самостійність у виборі підстави класифікації другим способом, зміна ж підстави класифікації третім способом для них виявилася недоступною. Аналіз змін в чутливості до допомоги показав, що завдяки навчінню в окремих випадках їм стали доступними мінімальні підказки, до яких вони зовсім не були чутливі, виконуючи завдання 1. Проте в подальшій діяльності вони не ставали основою виконання групування. Крім цього намітилась тенденція до зменшення кількості дітей, які раніше користувалися масивними мірами допомоги (повним повідомленням підстави розподілу фігур). Найменш відчутними позитивні зміни у дітей з порушенням інтелекту виявились за таким показником як усвідомленість дій, можливості їх у цьому відношенні не покращуються. Аналіз особливостей перебігу виконання аналогічного завдання показав, що результатом короткочасного навчання у цих досліджуваних була помітна навчуваність у користуванні зразком. Ті з них, котрим зразок як допомога був доступним, в аналогічному завданні виявили більш чіткі та впевнені практичні дії, навчилися самостійно орієнтуватися на зразок (еталони), обходилися без нагадувань, спонукань, не втрачали його.

Отже, ті зміни, які відбуваються у дошкільників з порушенням інтелекту під впливом навчання, характеризуються, з одного боку, їх незначним кількісним приростом, а з іншого, більше стосуються закріплення уже сформованих у них умінь, ніж формування нових. У зв'язку з цим завдяки навчанню у них майже нічого не змінюється в рівнях здійснення узагальнення. Серед них з'являється незначна кількість дітей із високим та середнім рівнями, але основна кількість їх незмінно залишається на тих же низьких рівнях при певному кількісному скороченні найнижчого.

Узагальнення даних про зміни, які відбуваються у дошкільників із порушенням інтелекту при виконанні ними другого експериментального завдання показало, що вони характеризуються, по-перше, їх незначним кількісним приростом, тобто відбуваються лише у невеликої кількості цих дітей; по-друге, одноразовістю вияву та переважно за однією із складових навчованості; по-третє, стосуються головним чином закріплення доступних уже їм умінь, а не формування нових. У зв'язку з цим результативність навчання дошкільників з порушенням інтелекту виявляється низькою. Завдяки охарактеризованим вище змінам особливих зміщень у рівнях здійснення узагальнення не відбувається. Серед них з'являються діти з високим рівнем узагальнення, збільшується кількість дітей із середнім рівнем, але основна маса цих досліджуваних залишається на тих же низьких рівнях при певному кількісному скороченні найнижчого, п'ятого. Результатом навчованості дошкільників з порушенням інтелекту найчастіше виступало лише якісно краще виконання завдання у межах доступного їм актуального рівня здійснення узагальнення, що відобразилось у вищій (максимальній) оцінці за виконання аналогічного завдання в балах, у порівнянні з першим. На відміну від дітей із ЗПР навчованість дошкільників з порушенням інтелекту не пов'язана з їх віком. Можливості узагальнення як молодших, так і старших дітей являються настільки несформованими, що під час короткочасного навчання не одержують подальшого розвитку. Якісні зрушення у формуванні дій класифікації, які відбуваються, у них незначні і не забезпечують більшості з них переходу на вищі рівні здійснення узагальнення. Рівень здійснення узагальнення переважної більшості їх, незалежно від віку залишається низьким.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л . С. Основы дефектологии. Собр. соч. Т 5. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка. М., 1983. С. 115-136.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М. : МГУ, 1976. 98 с.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей. М. : Педагогика, 1989. 104 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників. Автореферат дисертації кандидата психологічних наук. Київ, 1998. 19 с.
7. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник. За заг. ред. М. А. Порошенко та ін.. Київ, 2018. 252 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.



10. Проблемы диагностики умственного развития учащихся : сб. науч. трудов / науч. ред. З. И. Калмыкова. М, 1975.

11. Стадненко Н. М., Илляшенко Т. Д., Обуховская А. Г., Жук Т. В. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся. К.: Освита, 1991. 95 с.

12. Стадненко Н. М., Илляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с : Дидактичний матеріал : комплект А і Б (45 арк.).

#### REFERENCES:

1. Vyigotskiy, L. S. (1983). Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]. Moscow.

2. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» vid 05.09.2017 # 2145-VIII [The Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Ivanova, A. Ya. (1976). Obuchaemost kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya detey [Learning as a principle to assess the mental development of children]. Moscow: MGU

4. Lubovskiy, V. I. (1989). Psihologicheskie problemy anomalnogo razvitiya detey [Psychological problems of abnormal development of children]. Moscow: Pedagogika.

5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 08.06.2018 # 609 «Pro zatverdzhennya Prymirnogo polozhennya pro komandu psykologo-pedagogichnogo suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zagalnoyi serednoyi ta doshkilnoyi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06.08.2018 № 609 "On Approval of the Partial Provision on a Team of Psychological and Pedagogical Support of a Child with Special Educational Needs at a General Secondary and Preschool Educational Establishment"]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>

6. Obuhivska, A. G. (1998). Nauchuvanist yak diagnostychnyi pokaznyk rozumovogo rozvytku doshkilnykiv [Academicity as a diagnostic indicator of mental development of preschoolers]. Extended abstract of candidates thesis. Kyiv

7. Poroshenko, M. A. (Eds.) (2018). Organizacijno-metody`chni zasady` diyal`nosti inklyuzy`vno-resursny`x centriv [Organizational-methodical principles of activity of inclusive-resource centers]. Kyiv

8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 12 lypnya 2017 r. # 545 «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro inklyuzyvno-resursnyi centr» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 12, 2017 No. 545 "On Approval of the Regulation on the Inclusive Resource Center"]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

9. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 15 serpnia 2011 # 872 «Pro zatverdzhennya Poryadku organizaciji inklyuzyvnogo navchannya u zagalnoosvitnix navchalnyh zakladax» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 15, 2011 No. 872 "On Approval of the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Educational Institutions"]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>

10. Kalmykova, Z. I. (Eds.) (1975). Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uchaschihsya [Problems of diagnosis of mental development of students]. Moscow.

11. Stadnenko, N. M., Illyashenko, T. D., Obuhovskaya, A. G., & Zhuk, T. V. (1991). Diagnostika otkloneniy v umstvennom razvitii uchaschihsya [Diagnosis of mental retardation in students]. Kiev: Osvida.

12. Stadnenko, N. M., Illyashenko, T. D., & Obuxivs`ka, A. G. (2006). Metody`ka diagnosty`ky` vidxy`len` v intelektual`nomu rozvy`tku molodshy`x shkolyariv [Methodology

of diagnostics of deviations in the intellectual development of junior pupils]. Kamianets-Podilsky : PP Zvolejko, D. G.

***Antonina Obukhivska Age peculiarities of perceptual generalization as a criterion for assessing the intellectual development of preschoolers.***

*The article describes the results of the comparative analysis of the age-old peculiarities of the development of perceptual generalization of pre-school children with a different involvement of intellectual development. The research method was a diagnostic educational experiment. The evaluation of the experimental tasks conduction peculiarities of the individuals was carried out simultaneously with providing them strictly limited assistance. The method consisted of two tasks on the classification of geometric shapes. In the task #1, training was aimed to form perceptual actions of the intellectual type (identification, correlation of attributes, perceptual modeling). The mentioned actions were realized in the respective learning competences of preschool children: the ability to allocate signs, see the highlighted feature as common for other figures, form groups of figures based on their unity, call the basis of classification. In the task #2, an assessment of the results of learning – the ability to transfer gained experience regarding the way how did they act previously to performing a similar task.*

*It was established that pre-school children with normative development the independence of making a choice on the basis of classification, availability of more generalized measures of assistance, the ability to verbalize the basis of classification arose most significantly due to transferring the skills; pre-practical generalization of the methods of classification has been developed. At the same time, the age factor is a key criterion for assessing the quality of perceptual generalization and learning. In children with mental retardation the variability of differences in the performance of a similar task has diminished significantly due to increased autonomy in choosing the basis of classification under the influence of learning in general; the most significant changes are in sensitivity to the help, especially in understanding the value of the sample for changing the basis of classification, the ability to verbalize it. Age differences within this group of individuals are also significant for assessing of learning. Children with a disorder of intelligence of a mild degree do not acquire a significant improvement in the quality of perceptual generalization under the influence of short-term training. Their level of performance of a similar task and the learning remain low regardless of age.*

**Key words:** *age peculiarities of development, children with special educational needs, assessment of child's development, psychological and pedagogical study, age educational competencies, general ability to gain knowledge and skills, learning, perceptual generalization, normative development, mental retardation, intellectual disorder of a mild degree.*

**УДК 37.043.2-056.29-044.332(045)**

**Олена Проскурняк**  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР  
orcid.org/0000-0002-8909-3834

**АДАПТАЦІЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ**

*Визначено, що одним зі складників успішної адаптації таких дітей є розвиток комунікативності та комунікативних якостей. Результати констатувального етапу дослідження дозволили виявити й охарактеризувати рівні розвитку комунікативності таких дітей: низький, середній, високий, достатній. У більшості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату простежується недостатній*