

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. Neurootol*, 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 поводження). 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 усєї 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 порушеним зором.

Характерна для дитини з порушеним 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 реалізувати 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