

УДК 376.42:159.973: 37.03:374.71

Мякушко Оксана

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
E-mail: sanamiak9@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-7675-7523

Miakushko Oksana

PhD, Senior Researcher Fellow
department of education for children with intellectual disabilities

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
вул. М. Берлинського 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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ: ПОГЛЯД З ТОЧКИ ЗОРУ МЕНЕДЖМЕНТУ ЇХ РОЗВИТКУ**

**THE POINT OF VIEW ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR
CHILDREN WITH COMPLEX DISORDERSEDUCATION AS MANAGING OF THEIR
DEVELOPMENT**

Анотація. Стаття присвячена подальшому теоретичному розвитку концепції психолого-педагогічного супроводу дитини з особливим освітніми потребами як необхідного кроку для розробки науково-методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу освіти дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку. Проаналізовано умови, які визначають успішність реалізації супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті. З огляду на сучасне розуміння важливості ролі процесів управління в складних ієрархічно організованих системах, яке останнім часом активно упроваджується й у понятті менеджменту освіти, здійснено спробу поглянути на психолого-педагогічний супровід дітей з комплексними порушеннями розвитку з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації (тобто, розвитку особистості в цілому та відновлення її продуктивних зв'язків із довкіллям). Адже (на відміну від учнів з нормотиповим розвитком) у випадку комплексних порушень не уявляється можливим зводити діяльність вчителя з формування компетентностей дітей лише до розвитку їх навчально-пізнавальних здібностей.

Запропоноване авторське розуміння психолого-педагогічного супроводу дитини з комплексними порушеннями розвитку як управління відповідними біологічними та соціальними системами, в яку включена дитина, шляхом керування умовами їхньої організації, а саме: в напрямку створення сприятливих та оптимальних умов для гармонічного й цілісного тілесного, душевного і духовного розвитку дитини, який є

максимально можливим. Виходячи з цього, саме дорослий має посприяти самоорганізації необхідних систем психіки дитини, що ставить виклик перед вчителем і психологом до прийняття на себе ролі менеджера розвитку дитини, підвищення власної активності й самостійності в межах спільнот, а також до здійснення усвідомленого вибору підходящих для дітей з комплексним порушенням розвитку технологій навчання (серед інноваційних чи традиційних) з необхідним урахуванням принципу їх природовідповідності.

Визначені оптимальні умови успішної реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з комплексними порушеннями та, відповідно, цілі психолого-педагогічного супроводу, що сприятимуть формуванню у дітей інтегративних якостей й навчально-пізнавальних і соціальних компетентностей.

***Ключові слова:** діти з комплексними порушеннями розвитку; психолого-педагогічний супровід; компетентнісний підхід в освіті, менеджмент розвитку.*

Abstract. The article is devoted to further theoretical development of the concept of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs as a necessary step to develop scientific and methodological providing psychological and pedagogical support for children with intellectual and complex developmental disorder in their education. The conditions that determine the success of the implementation of the child's support on its individual educational route are analyzed. In view of the today's understanding that management processes in complex hierarchically organized systems are very important, which has recently been actively introduced in the concept of education management, an attempt is made to look at psychological and pedagogical support for children with complex developmental disorders in terms of child psychophysical development and socialization (that is, it means the personality holistic development and the restoration of its productive links with the environment). This is due to the fact that in the case of complex disorders (in contrast to schoolchildren with normative development) it is impossible to reduce the teachers activities to form competencies in children only to develop their educational and cognitive abilities.

The author proposed to consider the psychological and pedagogical support of child with complex developmental disorders education as management of biological and social systems in which the child is included, by managing their organization conditions, namely: due to create favorable and optimal conditions for as much as possible harmonious and holistic (physical, mental and moral) child development. Based on this, it is the adult who should promote the self-organization of necessary child's mental systems and this challenges the teacher and psychologist to be a child development manager, to increase their own activity and independence within communities and to make informed choices educational technologies (among innovative or traditional ones) that are suitable for children with complex learning disabilities and taking into account the principle of their conformity to nature.

There are determined the optimal conditions for successful implementation of the competence approach in education of children with complex disorders and the goals of their psychological and pedagogical support that will promote to form child's integrative qualities and his educational cognitive and social competencies.

***Keywords:** children with complex developmental disorders; psychological and pedagogical support; competence approach in education, development management.*

Актуальність дослідження. Останнім часом активно досліджуються різні аспекти такої новітньої освітньої технології, як супровід дітей з особливими

потребами, зокрема, з порушеннями зору (Кобильченко, 2015), аутизмом (Скрипник, 2015), інтелектуальними порушеннями (Мякушко, 2012; Чеботарьова, Блеч, Гладченко, Трикоз, Мякушко, Сухіна та ін., 2016, 2019) тощо. Разом з цим, питання психолого-педагогічного супроводу дітей з більш складними, комплексними порушеннями розвитку (далі КПП) залишається мало дослідженим і потребує більш ґрунтовного вивчення для вирішення ряду практичних проблем корекційно-реабілітаційного навчання цих дітей.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій. На сьогодні досягнуто певних успіхів у визначенні як змісту поняття психолого-педагогічного супроводу, так і умов, що визначають успішність реалізації супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті.

Передусім зауважимо, що *психологічний супровід* – ємке поняття, яке розуміють і як «психологічну підтримку» («*client management*» – «ведення клієнта») та «сприяння» (Е. Верник, К. Гуревич, І. Дубровіна, Х. Лійметс, Ю. Сієрд), і як «співробітництво» (С. Хорунжий), і як «психологічне забезпечення» (А. Деркач, Т. Шеломова), і як допомогу у вирішенні психологічних проблем («*case management*» – «ведення випадку») конкретного індивіда або певного соціального прошарку чи соціальної групи. М. Бітіянова (Бітіянова, 1997) розглядає супровід як метод та ідеологію роботи фахівця.

Відповідно, *психолого-педагогічний супровід дітей з КПП* також має кілька граней, виступаючи в якості моделі комплексної підтримки і допомоги дитині та її сім'ї. З огляду на наукові дослідження (Обухівська, 2017; Чобанян, 2016 та ін.), така модель передбачає створення максимально сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості. При цьому, по-перше, слід виходити з тієї об'єктивної ситуації, що склалася (тобто, враховувати комплекс наявних у дитини проблем) і, по-друге, залучати не лише освітні установи (в якості ресурсних центрів послуг), але й фахівців різного профілю

(звісно, які саме спеціалісти мають увійти до складу мультидисциплінарної команди залежить від індивідуальних потреб дитини).

Спираючись на сучасні дослідження різних психологічних шкіл і напрямків, О. Казакова (Казакова, 1995, 2001) вважає за можливе і необхідне стати психологу не керівником, але координатором для створення ефективної системи супроводу дитини (маючи на увазі технології послідовності включення фахівців мультидисциплінарної команди в корекційну роботу, що сприяє реалізації принципу «потрібний фахівець – в потрібний час»).

Розвиваючи цю думку, ми вважаємо що вчитель також може і має бути координатором для створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу, створення основи для «педагогіки успіху». Адже сучасне суспільство ставить перед вчителем нові вимоги. І зміна ролі вчителя відбувається (від авторитетної позиції) в напрямку саме підвищення його менеджерської компетентності. Це пов'язано з розумінням на сьогодні тієї важливої ролі, яку відграють процеси управління в складних ієрархічно організованих системах (Кадомцев, 1999; Пригожин & Стенгерс, 1986 та ін.).

Важливість підвищення ролі й значення розвитку менеджерської компетентності педагогів і психологів обумовила **мету цієї статті**: на основі аналізу теоретичних і практичних аспектів проблеми визначити концептуальні засади та складові психолого-педагогічного супроводу дітей з КПП, окреслити чим і як може керувати психолог і педагог, які напрями спрямовування зусиль є оптимальними, щоб забезпечити ефективність супроводу

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Результати дослідження. Згідно П. Друкеру (Друкер, 1973, 2010), сучасний менеджмент являє собою специфічний вид управлінської діяльності, орієнтований на людину, що має на меті *зробити людей здатними до спільної*

дії. І дійсно, на сьогодні визнано, що успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами на її індивідуальному освітньому маршруті зумовлює надання їй комплексної допомоги (причому краще, щоб вона була розпочата якомога раніше й мала інтенсивний характер. Цьому відповідає розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 за № 948-р щодо реалізації у 2017 – 2020 роках пілотного проекту зі «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя у Закарпатській, Львівській, Одеській та Харківській областях). Щоб досягти цього, значущим є забезпечення професійного *співробітництва усіх учасників* навчально-виховного процесу та координація діяльності установ корекційно-компенсаторної спрямованості (Чеботарьова & Гладченко, 2016; Чобанян, 2016; Шипицына, Казакова, Жданова, 2003). І вже тоді, виходячи з особливостей пізнавального і комунікативного розвитку дитини, спеціалісти різного профілю мають *разом* визначити оптимальні шляхи розвитку дитини і побудувати для неї індивідуальний освітній маршрут. Наразі актуальним є *холістичний, комплексний* підхід, що передбачає налагодження взаємодії спеціалістів не лише всередині одного відомства, а й між відомствами, щоб мати змогу надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію (як, наприклад, американське терапевтичне співтовариство).

Крім налагодження взаємодії зі спеціалістами, важливим фактором є також *включення батьків у корекційно-розвивальний процес*. Так, вже на етапі Раннього Втручання одним з його ключових принципів є *сімейно(родинно)-центрований підхід*, який є орієнтованим на особливості кожної сім'ї та передбачає паритетні відношення батьків і спеціалістів (адже батьки визнаються найкращими експертами щодо розвитку своєї дитини і до того ж, якщо мати є мотивованою, то й дитина буде мотивованою).

Втім, однією з визначальних умов налагодження якісної взаємодії з батьками є постійний розвиток їх педагогічної компетентності та організація для них психолого-педагогічної допомоги й підтримки. Спеціальні психологи й корекційні педагоги так само потребують надання комплексної професійної допомоги та підтримки.

В напрямку розвитку педагогічної компетентності батьків останнім часом все частіше підіймається питання щодо важливості надання спеціалістами послуг не лише в ресурсно-забезпечених умовах освітніх закладів чи реабілітаційних центрів, але й щоб вони мали можливість допомагати батькам організувати умови для розвитку дітей в реальних домашніх умовах конкретної сім'ї. Адже організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей відносять до сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини з КПП.

Психолог може надавати допомогу батькам дитини з КПП в різній формі, це, зокрема, можуть бути *консультації* щодо особливостей розвитку дитини, технології її розвитку й навчання (в межах можливостей), поведінки дитини та в цілому організації життєдіяльності її та сім'ї тощо. Психолог може проводити *тренінги*, щоб зняти у батьків почуття провини та інші негативні емоції, а також задля профілактики їх емоційного вигорання, розвитку вмінь взаємодіяти з дітьми, підвищення ефективності спілкування, оволодіння навичками з методики АВА (прикладного аналізу поведінки), Флортайму, Сенсорної інтеграції, арт-терапії та інших навчальних технологій. Гарною формою роботи є організація для батьків *Груп підтримки*, в яких вони можуть поділитися своїми проблемами і обмінятися шляхами їх вирішення з іншими, а також які сприятимуть згуртуванню батьків заради спільного вирішення потреб дітей (зокрема, з організації дозвілля – театральних постанов, свят, екскурсій, виїздів на природу тощо).

Таким чином, сучасні тенденції розвитку суспільства (що характеризуються переходом від патерналістичної держави та спрямуванням на створення спільнот, які вирішують проблеми їх членів разом) і, відповідно, освіти ставлять виклик перед вчителем і психологом до підвищення ролі їх активності й самостійності в межах спільнот, тобто – замість вирішувати проблеми самотужки, вимагають ставати координатором зусиль різних людей для вирішення у співпраці тих чи інших проблем, що з'являються під час психолого-педагогічного супроводу дітей з КПП.

Однак, роль психолога і педагога в якості менеджерів не обмежується лише координацією інших, а передбачає й виконання інших завдань. Так, виходячи з сучасного розуміння менеджменту освіти (Даниленко, 2004; Калініна, 2009; Павлютенков, 2006 та ін.), а також сучасної природничо-наукової картини світу (згідно якій світ в цілому уявляється як неврівноважений, несталий, з наявністю необернених процесів та в якому більшість систем здатні до розвитку, ускладнення і самоорганізації (Ніколіс & Пригожин, 1979; Дубніщева, 1997 та ін.)), можна зробити висновок, що від вчителя й психолога вимагається слідкувати за постійним змінами внутрішнього і зовнішнього середовища, щоб мати можливість **забезпечити цілеспрямований вплив на керовану систему** (в якості якої може виступати або колектив учнів і батьків класу як соціальна група, або освітня діяльність в процесі опанування знаннями й вміннями, або психічний стан учня та його індивідуальні особливості прийому та переробки навчальної інформації) для забезпечення її нормального функціонування та розвитку на основі закономірностей дії механізмів самоуправління. Тобто, керівним має стати принцип «потрібні дії – у потрібний час». При цьому наданий вплив має відповідати (у максимальному наближенні) до внутрішньої природи речей.

З такої точки зору, особливо у випадку дітей з КПП, ми вважаємо за неможливе звужувати мету діяльності вчителя лише до розвитку пізнавальних

здібностей учнів (за рахунок застосування різних прийомів активізації навчальної діяльності учнів та їх самостійності), як це вбачають за доцільне для розвитку навчально-пізнавальних компетентностей у дітей з нормотиповим розвитком інші автори, зокрема, В. Лазарчук (Лазарчук, 2015) та ін.

Натомість, ми пропонуємо поглянути на психолого-педагогічний супровід дитини з КПП (який спрямовується на розвиток особистості в цілому та відновлення продуктивних зв'язків дитини з довкіллям) з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації, що передбачає управління відповідними біологічними та соціальними системами (в яку включена дитина) шляхом керування умовами їхньої організації, а саме: в напрямку створення сприятливих та оптимальних умов для гармонічного і цілісного тілесного, душевного і духовного розвитку дитини, який є максимально можливим.

Пояснимо це більш детальноше. У широкому сенсі слова, **управління** – це процес, який приводить керовану систему в бажаний для суб'єкта управління стан. На сьогодні в природничих та соціальних науках системи розглядаються як відкриті системи, тобто, такі, що перебувають в стані постійної взаємодії зі своїм навколишнім середовищем (концепція «відкритих систем» була оформлена в рамках поєднання взаємодії теорії організмів, термодинаміки й теорії еволюції і була розширена згодом – з появою теорії інформації, а потім і теорії систем; залежно від дисципліни, розрізняють природні (фізичні, біологічні), технічні, психічні й соціальні системи). Взаємодія може набувати форми обміну інформацією, енергією або чимось матеріальним всередині або за межами системи. Процес функціонування організації також розглядають (Luhmann, 1984, 1995 та ін.) з точки зору відкритої системи (див. рис.1), яка, згідно соціології, обмінюється матеріалами, енергією, людськими ресурсами, капіталом та інформацією зі своїм середовищем.



Рис.1. Процес функціонування організації як відкритої системи(за BriskZP)

Управління поведінкою системи завжди підпорядковується меті досягнення нею бажаного стану. Мета – первинна, до неї слід прагнути. Вона може визначатися як стратегія, так і являти собою образ. Тому в процесі управління керуючий має завжди мати перед собою образ бажаного, ідеал, засобом досягнення якого й слугує управлінська діяльність. І вже після постановки цілей слід здійснювати вибір і застосовувати методи, що сприяють зміні стану.

Отже, управління поведінкою системи базується на: усвідомленні цілі, розумінні поточного стану системи і факторів, що впливають на її організацію, навколишнє середовище та її поведінку. При цьому підкреслимо, що керівна роль вчителя чи спеціаліста набуває ще більшого значення у випадку проблем у розвитку дітей. Так, якщо при нормотиповому розвитку психічні процеси організуються начебто самі по собі (хоча, звісно, за умови насичення довкілля відповідними стимулами для розвитку; наприклад, лежачи в колисці, дитина лепече, тренуючись вимовляти звуки і через певний час мозок самостійно інтегрує одержану інформацію, вибудовуючи систему звуків рідної мови), то у випадку наявних порушень у розвитку формування таких систем утруднено чи

не можливо. В такому разі дорослий має посприяти *самоорганізації необхідних систем* психіки дитини (процес організації структури якої відбувається у просторі й часі). І оскільки саме дорослий (виступаючи як більш високий рівень ієрархії) задає певний напрямок протікання процесів, це покладає на нього велику відповідальність і обумовлює високі вимоги до його морального і духовного розвитку.

З іншого боку, грамотна побудова такої роботи не можлива без розуміння того, якими є *умови самочинної організації біосоціальних систем* і як відбувається *керування* цими умовами. Тобто, ми приходимо до розуміння важливості вчити дітей не проти природи, а відповідно неї, базуючись на принципі природовідповідності, на якому наголошували Дж. Локк, Я. Коменський, К. Ушинський. Проблема ж практичної реалізації цього принципу в освіті, розробці природовідповідних технологій навчання й виховання, організації освітнього простору сучасної школи полягає, за зауваженням О. Кушніра (Кушнір, 1999, 2011), в тому, що факти психогенезу не знайшли відображення в педагогіці.

Говорячи про управління поведінкою дітей у класі чи іншій групі людей з точки зору «відкритих» соціальних систем слід враховувати, що організація досягає узгодженості поведінки людей за рахунок (Іванова & Приходько, 2004):

- постановки загальної мети;
- підтримання в людині відчуття її цінності;
- впровадження схем рольової поведінки й рольової взаємодії;
- використання стандартів організаційної поведінки тощо.

Тобто, управління поведінкою дитини являє собою систему заходів, спрямованих на визначення для неї мети, а також формування принципів і норм поведінки дитини в групі (організації інших людей), які дозволять досягти поставлені перед нею цілі.

Зазначимо, що з точки зору *теорії соціальних систем*, мінімальною вимогою для існування соціальної системи є взаємодія (інтерація) персональних систем (принаймні двох) або наявність рольових акторів. Стосовно ж вибору визначального для соціальних систем фактору думки засновників теорії розділилися: Н. Луманн (Luhmann, 1984) вважає ними процеси комунікації, а Т. Парсонс (Parsons, 1977) – дії.

Так само й існують різні підходи до вивчення людської поведінки. Її розумінню та розумному керуванню допоможе модель К. Вілбера (Wilber, 1996, 2000), яка являє собою потужну метатеорію, адже вона була розроблена на підставі аналізу й узагальнення більшості з можливих поглядів щодо вивчення людського досвіду й поведінки. У моделі виділено чотири змінні (рис.2), які впливають на поведінку людини: індивідуальне та колективне, внутрішнє та зовнішнє (цит. за Фрейджер & Фэйдимен, 2002).



Рис.2. Чотиричастна модель Вілбера

Означені на малюнку змінні відображають різні погляди на особистість – як індивідуума, що розглядається об'єктивно (у традиційній академічній психології), з точку зору її унікального індивідуального досвіду або як

представника різних культур чи соціальних систем. Вони ж і вказують напрямки формування досвіду дитини та її поведінки.

Зрозуміло, що у випадку дітей з комплексними порушеннями розвитку, усі заходи корекційно-розвивального процесу не мають обмежуватися тренуванням окремих функцій, а базуватися на розвитку особистості дитини в цілому – її суб'єктивного досвіду, культури, моделей поведінки та включення у соціальне життя. Пріоритетними напрямками такої роботи є:

- зміцнення і охорона здоров'я, фізичний розвиток дитини та її моторики (розвиток відчуттів власного тіла й нормалізація тактильної чутливості як основи моторних навичок і умови розвитку пізнавальних й соціальних задатків дитини, розвиток вміння координувати рухи);
- формування і розвиток мовлення (комунікативної та когнітивної функції мови, мовних навичок, вміння застосовувати жести та інші невербальні стратегії для комунікації);
- розвиток сприймання (здатності учня сприймати і розпізнавати зовнішні стимули, інтегрувати подразники, збагачуючи власні знання, досвід і забезпечуючи таким чином власну захищеність);
- максимальне оволодіння навичками самообслуговування (для розвитку самостійності та незалежності учня від ситуації);
- ознайомлення дитини з навколишнім світом в повному обсязі і навчання здатності орієнтуватися в ньому (через формування найпростіших навичок рахунку, читання, письма, знань про природу і навколишній світ, основ безпечної життєдіяльності);
- набуття учнями соціальної компетентності (формування соціальної поведінки, комунікативних умінь, розширення соціальних контактів з метою формування навичок життя у соціумі, моральної поведінки, знань про себе, про інших людей, про навколишній мікросоціум);
- оволодіння соціально-трудовими навичками (шляхом включення

учнів у домашню, господарську, прикладну та допрофесійну працю);

- формування і розвиток продуктивних видів діяльності;
- розвиток творчих умінь засобами предметної та ігрової діяльності.

Орієнтуючись на розвиток особистості дитини в цілому, *будувати індивідуальний освітній маршрут* для дитини з КПП слід (виходячи з напрямку нормотипового онтогенетичного розвитку дитини): розпочинаючи від елементарного рівня «взаємодії дитини з довкіллям» → потім переходити до більш активного рівня її «функціонування в довкіллі» → і, в кінцевому результаті, до максимально можливого для дитини інтенсивного рівня її «компетентної взаємодії із соціумом».

В рамках такого підходу більш природним є *поділ людей з розумовою відсталістю за рівнем необхідної допомоги та соціальною компетентністю*. Зокрема, запропонована Американською Асоціацією з боротьби з розумовою відсталістю (AAMR) класифікація орієнтується не на поділ за IQ (що піддавався критиці через потенційне таврування і обмеження людини), а на рівень потреби людини в необхідній їй допомозі (періодична, обмежена, велика, глибока) для адаптивного функціонування в суспільстві (Luckasson, Hodapp, Dykens та ін.). Підхід AAMR робить акцент на взаєминах між людиною і навколишнім середовищем у визначенні її рівня функціонування й виявляє області підтримки, необхідні для дитини, які можуть бути переведені в специфічні цілі навчання. Так, замість діагнозу «помірна розумова відсталість» дитина (з IQ від 35-40 до 50-55) може отримати, наприклад, наступний діагноз за AAMR: «Дитина з розумовою відсталістю, якій потрібна обмежена допомога в сімейному житті, оволодінні навчальними навичками та формуванні навичок самообслуговування». Згідно англійському законодавству, помірно відсталими вважаються особи, які нездатні підтримувати своє існування.

З метою забезпечення оптимальної адаптації учнів з КПП у соціумі необхідно вибирати найбільш оптимальні умови та форми навчання і

виховання. Враховуючи різноманітність супроводжуваних проявів порушень розвитку в учнів з КПП (при яких може бути відсутнім мовлення чи моторні навички), *не існує однієї стратегії чи методу навчання, яка б підходила для всіх* без винятку дітей цієї категорії. До того ж, як зазначав Б. Теплов (Теплов, 1961), успішне формування здібностей є можливим психологічно різними шляхами за рахунок компенсації одних властивостей іншими, більш розвиненими у конкретної людини. Учні з часом потребують змін, що обумовлює необхідність для вчителя застосовувати інші підходи. Тому педагог має обрати підхід відповідно до конкретного випадку і власних сподівань.

Таке розуміння стимулює спеціальних педагогів і психологів активно використовувати у своїй роботі кейс-метод (зауважимо, що в освіті порівняно недавно почалося активне використання кейс-технології (Сурмін, 2005; Плотников, Чернявская, & Кузнецова, 2014; Толочина, 2013 та ін.). Кейс (від англ. case) – це опис конкретної ситуації або випадку в будь-якій сфері (соціальной, економічній, медичній тощо). Як правило, кейс містить не просто опис, а й певну проблему або протиріччя і будується на реальних фактах. Відповідно, вирішити кейс – це значить проаналізувати запропоновану ситуацію і знайти оптимальне рішення. Звісно, групове обговорення в мультидисциплінарній команді спеціалістів чи однодумців конкретних випадків і прийнятих рішень (тобто, відповіді на питання *Як?* і *Чому Ви вчинили у той чи інший спосіб?*) стимулює пошук більш продуктивного розв'язання ситуації, дає змогу накопичити можливі варіанти її вирішення, сприяючи в результаті вдосконаленню професійної майстерності.

У підсумку вчитель чи спеціаліст може сформувати свій набір інноваційних і традиційних методів, прийомів і засобів навчання й розвитку. (В продовження цієї думки, можна скласти цілий «портфель педагогічних технологій» подібно до застосовуваного у сфері бізнесу «портфелю проектів», який розуміється як сукупність проектів, програм і підпортфелів, якими

керують для досягнення стратегічних цілей (7 методів..., 2020)). Такий «портфель» може містити сукупність різних технологій (як, наприклад, запропонований Н. Гавриловою, О. Мякушко, Т. Скрипник, О.Таран – в рамках розробленої В.Тарасун концепції корекційно-превентивного навчання – цілий напрямок технологій формування знань, умінь та навичок шляхом розвитку у дітей з особливими потребами синтетичних структур із застосуванням нейропсихологічного, гештальтного і фреймового підходів, що дозволяє запобігти труднощам у їх навчанні (Тарасун & Гаврилова, 1998; Мякушко, 2003; Тарасун, 2005)). Це допоможе обрати найбільш оптимальні стратегії навчання і виховання для учнів з КІП (залежно від того чи іншого випадку), які б допомогли їм бути більш активними на уроках та з більшою готовністю приймати участь у різних видах діяльності (незалежно від фактичного завдання або виду діяльності), наприклад: стратегій *викладацької діяльності* вчителя; стратегій навчання, спрямованих полегшити *опрацювання інформації*; стратегій *роботи з учнями в класі*; стратегій *забезпечення безпеки і незалежності учнів у класі* тощо.

Допомогти здійснити усвідомлений вибір підходящих технологій навчання, які б враховували особливості структури й психологічних механізмів процесу пізнання у дітей з КІП та принцип природовідповідності, ми пропонуємо, спираючись на розроблену нами (Мякушко, 2019) *модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (НПК)*. Реалізуючи системний підхід до формування й розвитку психічних процесів (з урахуванням їх психогенезу та структурної організації), при розробці моделі ми виходили з природної організації процесу пізнання (адже інтелект має структурну основу в нейробіологічному середовищі) і тому в її основу покладено інформаційний і структурно-функціональний підходи до психічної діяльності (поряд з культурно-історичною теорією та діяльнісним підходом).

Розробляючи модель структури НПК в рамках когнітивного підходу та, враховуючи, що особистість одночасно виступає і як індивід, і як його системна якість (результат спільної діяльності й спілкування в ньому), нами були виділені *два аспекти пізнавальної компетентності* («біологічно обумовлений» та «суспільно обумовлений соціальний аспект»). В обох аспектах НПК виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображення у виділенні трьох функціональних блоків), а саме: з нормалізації тонічної регуляції та активізації діяльності (ресурсна складова), переробки та запам'ятовування інформації (когнітивна складова), а також контролю і регуляції спільної діяльності й спілкування (регулятивна складова).

Відповідно, ці функції мозку і мають визначати цілі корекційно-розвивальної роботи. Передусім це має бути активізація пізнавальної діяльності учнів та створення середовища, у якому дитина відчувала б себе безпечно та могла довіряти навколишньому соціуму. Лише за умови активізації психофізіологічних механізмів та особистості можливо вже приступати до навчання дитини (оволодіння нею предметним і процесуальним змістом тих чи інших програмових знань, розвитку емоційного та соціального інтелекту, вміння комунікувати з оточуючими людьми), а також до формування у дитини вміння керувати своєю діяльністю та вчинками на доступному для неї рівні, співпрацювати та спілкуватися з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства. Тобто, увага спеціалістів має спрямовуватись на створення умов для розвитку у дітей *інтегративних якостей*, таких як:

I. «Допитливий, активний» (створення умов для збереження психологічного здоров'я та активізації дітей).

II. «Емоційно чуйний» (створення умов для вміння відгукуватися на емоції близьких людей і друзів, співпереживати персонажам казок, історій, оповідань, емоційно реагувати на музикальні й художні твори, світ природи); «Той, хто оволодів засобами спілкування і способами взаємодії з дорослими і

однолітками» (створення умов для розвитку вміння адекватно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, володіти діалогічним мовленням і конструктивними способами взаємодії з дітьми й дорослими, здатністю змінювати стиль спілкування з дорослим або ровесником, в залежності від ситуації; підвищення адаптивних можливостей дітей в розвитку, поведінці, у відносинах з іншими).

III. «Здатний управляти своєю поведінкою і планувати свої дії на основі первинних ціннісних уявлень, що дотримується елементарних загальноприйнятних норм і правил поведінки» (створення умов для розкриття потенційних творчих резервів дітей).

При цьому окрему увагу слід зосереджувати на розвитку емоційно-вольової сфери дітей та їх особистості, адже навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнює переважання у багатьох з них негативних емоцій та тривожності, а також характерне для них нервово виснаження, через що вони швидко втомлюються й мають низьку працездатність. Так, згідно класифікації дітей із загальним психічним недорозвиненням (олігофренів), чотири з п'яти виділених М. Певзнер (Певзнер, 1959) форм характеризуються порушеннями емоційно-вольової сфери різної важкості (зокрема, це форми: з відносно збереженою емоційно-вольовою сферою; з нестійкістю емоційно-вольової сфери за типом збудливості або загальмованості; з різкими порушеннями емоційно-вольової сфери та психопатоподібною поведінкою – з розгальмованими потягами та схильних до невиправданих афективних реакцій; з нездатністю до цілеспрямованої активності, вольового напруження при лобовій недостатності).

Як відомо, проблеми зі здоров'ям можуть призводити як до фізичного обмеження взаємодії дитини з зовнішнім середовищем, так і поєднуватися з її психічною неповноцінністю в системі соціальних відносин. Саме тому найважливіше завдання комплексної реабілітації, як зауважує О. Смирнова

(Смирнова, 1999), й полягає у полегшенні процесу інтеграції дітей найуразливіших категорій дітей в систему соціальних відносин із суспільством.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження і запропонований в статті підхід до розгляду психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації дає змогу визначити оптимальні умови успішної реалізації компетентнісного підходу в освіті цієї категорії дітей та відповідні цілі їх психолого-педагогічного супроводу, що спрямовуються на створення оптимальних умов для розвитку у дітей інтегративних якостей й компетентностей (зокрема, стимулювання їхньої активності, формування у них соціального та емоційного інтелекту, навичок контролювати і регулювати власні дії).

Перспективи подальших досліджень цього питання полягають у розробці та доборі здоров'язберігаючих та природовідповідних технологій навчання й виховання дітей з комплексними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко, В. (2015). *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
2. Скрипник, Т. (Ред.). (2015). *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчальний і наочний посібник*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
3. Мякушко, О.І. (2012). *Психологічний супровід корекційно–реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю*. Київ: Педагогічна думка.
4. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Трикоз, С.В., Міненко, А.В. та ін. (2016). *Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В.Чеботарьова & І.В.Гладченко (Ред.). Київ: ІСП НАПН України.
5. Чеботарьова, О., Блеч, Г., Бобренко, І., Гладченко, І., Мякушко, О., Трикоз, С. Ярмола, Н. (2019). *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*. О.Чеботарьова & І.Сухіна (Ред.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
6. Битянова, М.Р. (1997). *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство.
7. Обухівська, А.Г. (Ред.).(2017). *Психологічний супровід інклюзивної освіти*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

8. Чобанян, А. (2016). Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE» (The goals of the World Science 2016) (February 27 – 28, 2016, Dubai, UAE)*. 2 (6), vol. 4, pp. 49-52.
9. Казакова, Е.И. (2001). Сопровождение развития – новая образовательная технология. *Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка*. Санкт-Петербург, 4 (1).
10. Шипицына, Л.М., Казакова, Е.И., & Жданова, М.А. (2003). *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога*. Москва: ВЛАДОС.
11. Кадомцев, Б. (1999). *Динамика и информация*. Москва: Издательство «Успехи физических наук».
12. Пригожин, И., & Стенгерс, И. (1986). *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс.
13. Друкер, П., & Макьярелло, Дж.А. (2010). *Менеджмент*. Москва: ООО «И.Д. Вильямс».
14. Даниленко, Л. (2004). Теоретичні засади управління інноваційними загальноосвітніми закладами. *Директор школи, 1*, с. 7-14.
15. Калініна, Л. (2009). Управління загальноосвітнім навчальним закладом із використанням інформаційних технологій. *Рідна школа, 11*, с. 18-26.
16. Павлютенков, Є. (2006). Образ ідеального керівника в історії науки управління. *Управління школою, 32–33*, с. 2-5.
17. Николис, Г., & Пригожин, И. (1979). Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. Москва: Мир.
18. Дубнищева, Т.Я. (1997). Концепции современного естествознания. Новосибирск: ООО «Изд-во ЮКЭА».
19. Лазарчук, В.В. (2015). Пізнавальна компетентність як методичний компонент при вивченні фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (серія: Педагогічні науки), 127*, с. 102 – 105.
20. Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, pp. 6-7.
21. Brisk Z.P. *Власна робота*, CC BY-SA 3.0. Режим доступу: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15565571>
22. Кушнир, А.М. (1999). Природосообразность и народная педагогика. *Народное образование, 1-2*, с. 86–90.
23. Кушнир, А.М. (2011). Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения. *Народное образование, 3*, с. 12-22.
24. Иванова, Т.Ю., & Приходько, В. И. (2004). Теория организации. Санкт-Петербург: ООО «Питер Принт».
25. Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York.
26. Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Boston: Shambhala.
27. Фрейдджер, Р. & Фэйдимен, Д. (2002). *Теории личности и личностный рост* (рос.). (Robert, F., & Fadiman, J. (2002). *Personality & Personal Growth*. 5th ed.). Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/15.php
28. Теплов, Б.М. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. Москва: Издательство АПН РСФСР.
29. Сурмін, Ю.П. (2005). Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*. Київ: МАУП.

30. Плотников, М.В., Чернявская, О.С., & Кузнецова, Ю.В. (2014). Технология case-study. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС.
 31. Толочина, О.Г. (2013). *Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды*. Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov>
 32. *7 методов анализа портфеля проектов*. (2013). Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/182276/>
 33. Мякушко, О.І. (2019). Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(№ 15)*, с. 234-251.
 34. Тарасун, В.В. & Гаврилова, Н.С. (1998). *Тести досягнень молодших школярів у математиці*. В.В. Тарасун (Ред.). Київ: ІЗМН.
 35. Мякушко, О. (2003). *Комплекс діагностичних і навчальних завдань з природознавства: Методичні рекомендації для педагогів початкової ланки загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мови та масових шкіл*. В.В. Тарасун (Ред.). Київ.
 36. Тарасун, В.В. (Ред.). (2005). *Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я*. Київ.
 37. Певзнер, М.С (1959). *Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения)*. Москва: Просвещение.
 38. Смирнова Е.Р. (1999). Семья нетипичного ребенка: экосистемные основания реабилитации. *Школа, 1*, с. 24-43.
-

REFERENCES

1. Kobilchenko, V.V. (2017). *Psykhologichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with visual impairments]*. Poltava: LLC «Firm» Techservice [In Ukrainian].
2. Skrypnyk, T (2015). *Tekhnologii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvithnomu prostori: navchalnyi i naochnyi posibnyk [Technologies of psychological and pedagogical support of children with autism in the educational space: educational and visual aid]*. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady» [In Ukrainian].
3. Miakushko, O.I. (2012). *Psykhologichnyi suprovid korektsiino-reabilitatsiinoho navchannia ditei shkilnoho viku z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu [Psychological support of correctional and rehabilitation training of school-age children with moderate mental retardation]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [In Ukrainian].
4. Chebotaryova, O.V., Blech, G.O., Gladchenko, I.V., Trikoz, S.V., Minenko, A.V. etc. (2016). *Osoblyvosti psykhologo-pedahohichnyi suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu [Features of psychological and pedagogical accompaniment of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental education in special educational institution]*. O.V. Chebotaryova & I.V. Gladchenko (Eds.). Kyiv: ISP NAPN Ukrainy [In Ukrainian].
5. Chebotarova, O., Blech, H., Bobrenko, I., Hladchenko, I., Miakushko, O., Trykoz, S. Yarmola, N. (2019). *Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy [Features of competence approach implementation in education of*

children with intellectual disabilities]. O. Chebotarova & I. Sukhina (Eds.). Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [In Ukrainian].

6. Bytianova, M.R. (1997). *Orhanyzatsyia psykholohycheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]*. Moskva: Sovershenstvo [In Russian].

7. Obukhivska, A.H. (Red.). (2017). *Psykholohichniy suprovod inkluzyvnoi osvity. [Psychological support of inclusive education]*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [In Ukrainian].

8. Chobanian, A. (2016). Umovy vprovadzhennia modeli psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu ta yikhsimei [Conditions for implementing the model of psychological and pedagogical support for children with moderate mental retardation and their families]. *The goals of the World Science*, 2(6), Vol. 4, s. 49–52 [In Ukrainian].

9. Kazakova, E.I. (2001). Soprovozhdenie razvitija – novaja obrazovatel'naja tehnologija [Development support is a new educational technology]. *Psihologo-pedagogicheskoe mediko-social'noe soprovozhdenie razvitija rebenka. (Sankt-Petersburg)*, 4 (1) [In Russian].

10. Shipicyna, L.M., Kazakova, E.I., & Zhdanova, M.A. (2003). *Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitija rebenka: posobie dlja uchitelja-defektologa [Psychological and pedagogical counseling and support for child development: a guide for a teacher-defectologist]*. Moskva: VLADOS [In Russian].

11. Kadomcev, B. (1999). *Dinamika i informacija [Dynamics and information]*. Moskva: Izd. «Uspehi fizicheskikh nauk» [In Russian].

12. Prigogine, I., & Stengers, I. (1986). *Poryadok iz haosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoj [Order out of chaos. A new dialogue between man and nature]*. Moskva: Progress [In Russian].

13. Drucker, P., & Mak'jarello, Dzh.A. (2010). *Management*. 5th ed. Moscow: OOO «I.D. Vil'jams» [In Russian].

14. Danylenko, L. (2004). Teoretychni zasady upravlinnia innovatsiinymy zahalnoosvitnimy zakladamy [Theoretical principles of innovative secondary schools management]. *Dyrektor shkoly, 1*, s. 7-14 [In Ukrainian].

15. Kalinina, L. (2009). Upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom iz vykorystanniam informatsiinnykh tekhnolohii [Management of a general educational institution with the use of information technologies]. *Ridna shkola, 11*, s. 18-26. [In Ukrainian].

16. Pavliutenkov, Ye. (2006). Upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom iz vykorystanniam informatsiinnykh tekhnolohii [The image of the ideal leader in the history of management science]. *Upravlinnia shkoloiu, 32–33*, s. 2-5 [In Ukrainian].

17. Nikolis, G., & Prigogine, I. (1979). *Self-Organization in Nonequilibrium Systems. From Dissipative Structures to Order through Fluctuations*. Moskva: Mir [In Russian].

18. Dubnishheva, T.Ja. (1997). *Koncepcii sovremennogo estestvoznaniija [Concepts of modern natural science]*. Novosibirsk: OOO «Izd-vo JuKJeA» [In Russian].

19. Lazarchuk, V.V. (2015). Piznaval'na kompetentnist' jak metodichnij komponent pri vivchenni fiziki [Cognitive competence as a methodological component in physics study]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu (seriia: Pedahohichni nauky)*, 127, s. 102–105 [In Ukrainian].

20. Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, pp. 6-7. [In English].

21. Brisk Z.P. Own work, CC BY-SA 3.0. Retrieved from: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15565571> [In Russian].

22. Kushnir, A.M. (1999). Prirodosoobraznost' i narodnaja pedagogika [Naturalness and folk pedagogy]. *Narodnoe obrazovanie, 1-2*, s. 86–90 [In Russian].

23. Kushnir, A.M. (2011). Princip prirodosoobraznosti kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya tehnologij i sodержaniya obuchenija. [The naturalness principle as a methodological basis for the design of technologies and the content of education]. *Narodnoe obrazovanie*, 3, s. 12-22 [In Russian].
24. Ivanova, T.Ju., & Prihod'ko, V.I. (2004). *Teoriya organizacii [Organization theory]*. Sankt-Peterburg: OOO «Piter Print» [In Russian].
25. Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York. [In English].
26. Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Boston: Shambhala [In English].
27. Robert, F., & Fadiman, J. (2002). *Personality & Personal Growth*. 5th ed.). Retrieved from: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/15.php [In Russian].
28. Teplov, B.M. (1961). *Individual difference problems*. Moscow: Izd-vo APN RSFSR [In Russian].
29. Surmin Yu.P. (2005). Metod analizu sytuatsii (Case study) ta yoho navchalni mozhlyvosti [The method of analyzing situations (Case study) and its educational opportunities]. *Hlobalizatsiia i Bolonskyi protses: problemy i tekhnologii*. Kyiv: MAUP [In Ukrainian].
30. Plotnikov, M.V., Chernjavskaja, O.S., & Kuznecova, Ju.V. (2014). *Tehnologija case-study [Case-study technology]*. Nizhnij Novgorod: NIU RANHiGS [In Russian].
31. Tolochina, O.G. (2013). *Kejs-tehnologii kak odin iz innovacionnykh metodov obrazovatel'nojsredy [Case technologies as one of the innovative methods of the educational environment]*. Retrieved from: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov> [In Russian].
32. *7 metodov analiza portfelja projektov [7 methods of project portfolio analysis]* (2013). Retrieved from: <https://habr.com/ru/post/182276/> [In Russian].
33. Miakushko, O.I. (2019). Model struktury navchalno-piznavalnykh kompetentnosti (v ramkakh informatsiinoho i strukturno-funktsionalnogo pidkhodu do psykhičnoi diialnosti) [Model of educational and cognitive competencies structure of (within the framework of information and structural-functional approach to mental activity)]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(15)*, s. 234-251 [In Ukrainian].
34. Tarasun, V.V. & Havrylova, N.S. (1998). *Testy dosiahnen molodshykh shkolariv u matematytsi [Achievements tests in mathematics for junior schoolchildren]*. V.V. Tarasun (Ed.). Kyiv: IZMN [In Ukrainian].
35. Miakushko, O. (2003). *Kompleks diahnostychnykh i navchalnykh zavdan z pryrodoznavstva: Metodychni rekomendatsii dlia pedahohiv pochatkovoï lanky zahalnoosvitnykh spetsialnykh shkil dlia ditei z vazhkymy rozladamy movy ta masovykh shkil [Diagnostic and educational tasks in science: Guidelines for primary school teachers in special schools for children with severe speech disorders and mainstream schools]*. V.V. Tarasun (Ed.). Kyiv [In Ukrainian].
36. Tarasun, V.V. (Ed.). (2005). *Psykhologichni umovy efektyvnosti doshkilnoho navchannia ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia [Psychological conditions for the effectiveness of preschool education for children with disabilities]*. Kyiv [In Ukrainian].
37. Pevzner, M.S (1959). *Deti-oligofreny (izuchenie detej-oligofrenov v processe ih vospitanija i obuchenija) [Oligophrenic children (study of oligophrenic children in the process of their upbringing and education)]*. Moscow: Prosveshhenie [In Russian].
38. Smirnova E.R. (1999). Sem'ja netipichnogo rebenka: jekosistemnye osnovanija reabilitacii [The family of an atypical child: rehabilitation ecosystem bases]. *Shkola, 1*, s. 24-43. [In Russian].