

verbal apraxia . *Journal of Communication Disorders*. 1983. № 16. P. 237-250. 6. **Forrest K.** Diagnostic criteria of developmental apraxia of speech used by clinical speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2003. №12. P. 376-380. 7. **Fletcher S. G.** Are oral-motor exercises useful in the treatment of phonological / articulatory disorders? *Seminars in Speech and Language*. 2002. №23. P. 15-26. 8. **Maassen B.** Coarticulation within and between syllables by children with developmental apraxia of speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2001. №15. P. 145-150. 9. **Strand E.** Darley's contributions to the understanding and diagnosis of developmental apraxia of speech. *Aphasiology*. 2001. №15. P. 291-304.

Стаття отримана 19.03.2024 р.

**УДК 376.1-159.9**

**DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.331-345**

**О. ХОХЛІНА**

<https://orcid.org/0000-0001-8872-5994>

**В. СИНЬОВ**

<https://orcid.org/0000-0003-2995-592X>

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБГРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відомості про авторів:** **ХОХЛІНА Олена** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: теоретико-методологічними проблеми загальної, спеціальної психології та педагогіки; проблема корекції розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. **СИНЬОВ Віктор** – доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м.Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекційно-виховного впливу на особистість в умовах пенітенціарних закладів для осіб з асоціальною поведінкою; розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами в інтегрованому, спеціальному, інклюзивному навчанні та вихованні.

**Contact:** **KHOKHLINA Olena**, Grand PhD of psychology, Professor, Professor of the Department of Aviation Psychology of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific

interests: Theoretical-methodological problems of general, special psychology and pedagogy; problem of correctional development of children with intellectual development disorders; **SYNYOV Victor**, Grand PhD of pedagogy, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of the department of psychocorrectional pedagogy and rehabilitology at the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State. In the sphere of scientific interests: the problem of correctional and educational influence on a personality in the conditions of penitentiary institutions for person with asocial behavior; personality development of a child with special educational needs in an integrated, special, inclusive training and education.

**Відомості про наявність друкованих статей:** 1. **Синьов В.М.** (2009). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 224 с.; 2. **Синьов, В.М., Хохліна, О.П.** (2020). Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб.наук. праць. Вип. 16. Том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. 230-244. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244; 3. **Хохліна О.П.** (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 288 с; 4. **Хохліна О.П.** (2012). Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XXI, у 2-х ч. Ч. 1. 252-258; 5. **Хохліна О.П.** (2018). Особливості формування розумової сфери в учнів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання навчально-практичних завдань. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 45-54; 6. **Хохліна О.П.** (2018). Сутність формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. Вип. 12, 310-320.

**Хохліна О.П., Синьов В.М.** До проблеми психологічного обґрунтування принципу свідомості навчання учнів з ментальними порушеннями. Одним з найважливіших в освіті учнів з ментальними порушеннями є принцип свідомості навчання або свідомості й активності. Умовою ефективної педагогічної реалізації цього принципу є посилення психологічного його обґрунтування.

На основі теоретичного дослідження проблеми з'ясовано, що дотримання принципу свідомості навчання дітей з ментальними

порушеннями, суть якого полягає у формуванні у дітей усвідомленого учіння, передбачає виконання та засвоєння ними цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; формування мисленнєвих дій, які безпосередньо забезпечують процес усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання завдання; застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо. Розуміння таких складових формування усвідомленого учіння розглядається як психологічні засади педагогічної реалізації зазначеного дидактичного принципу.

**Ключові слова:** принцип свідомості навчання, принцип свідомості й активності, свідомість, процес усвідомлення, учні з ментальними порушеннями.

**Khokhlina O.P., Synyov V.M. On the problem of psychological substantiation of the principle of consciousness in teaching students with mental disabilities.** One of the most important principles in the education of students with mental disabilities is the principle of consciousness in teaching or consciousness and activity. Its importance is enhanced by the task in correcting the development of children in this category. A condition for the effective pedagogical implementation of this principle is to strengthen its psychological substantiation.

Based on the theoretical study of the problem, it has been found that adherence to the principle of consciousness in teaching children with mental disorders, the essence of which is the formation of conscious learning in children, involves the implementation and mastery of purposeful educational and practical activities; formation of mental actions that directly ensure the process of awareness as comprehension and understanding of the material on the basis of highlighting the most essential for the method of solving the educational and practical task; formation of verbal mediation of activity – the ability verbally to name understood essence that is, the most essential for the task performance; to apply the realized in practice - in the performance of activities, its regulation, etc. Understanding these components of the formation of conscious learning is considered as the psychological basis for the pedagogical implementation of this didactic principle, which is based on the interpretation of the psychological content of consciousness and the process of awareness.

The formation of conscious learning in schoolchildren according to the identified components makes it possible to logically build pedagogical support for the implementation of the principle of consciousness and activity in teaching - a special organization of both teaching and learning of children, using appropriately selected methods, content and forms of

teaching, in order to achieve both educational and developmental effects. A necessary condition for such a pedagogical process is to take into account the fact that a child can realize his activity only in a situation where it is necessary to do so.

**Key words:** principle of consciousness of teaching, principle of consciousness and activity, consciousness, process of awareness, students with mental disorders.

**Постановка проблеми.** Дотримання принципу свідомості (або свідомості й активності) у навчанні дітей з ментальними порушеннями є важливим для попередження виникнення у них формалізму знань, ефективного їх засвоєння та практичного використання, а також для досягнення щодо них корекційно-розвивальної мети. Однак, аналіз наявних джерел показує, що проблема зазначеного дидактичного принципу потребує подальшої розробки у напрямі посилення глибини та системності його трактування, в якому були б однозначно прописані сутність, необхідні складові та пріоритетні засоби реалізації відповідно до системи педагогічного процесу (мети, змісту, методів, організаційних форм й результатів). Такому трактуванню змісту та педагогічної реалізації принципу свідомості навчання, на наш погляд, сприятиме посилення його психологічного обґрунтування з визначенням сутності явищ, що покладаються в його основу, а саме свідомості та процесу усвідомлення.

**Аналіз останніх досліджень.** У статті наведено результати теоретичного дослідження проблеми дидактичного принципу свідомості навчання в освіті дітей з ментальними порушеннями, зокрема його змісту та питання психологічного обґрунтування педагогічної реалізації. В основу аналізу проблеми сутності принципу свідомості навчання, зокрема дітей з інтелектуальними вадами, було покладено аналіз наукових праць таких вчених, як: Л. Занков, 1968; Ю. Бабанський, 1983; Г. Кобернік та В. Синьов, 1984; І. Єременко, 1985; Г. Мерсіянова, 1986; С. Гончаренко, 1997; В. Липа, 2000, 2021; С. Миронова, 2015 та ін. Для з'ясування стану дослідженості проблеми використовувалися праці зі спеціальної педагогіки і психології (Айтметова, 1975; Є. Білевич, 1975; В. Воронкова, 1994; Г. Дульнєв, 1969; 1981; В. Карвяліс, 1965; Г. Мерсіянова, 1965, 1985; В. Петрова, 1976, 1977; Б. Пінський, 1985; В. Синьов, 1966, 1971, 1975, 1988; О. Хохліна, 2000, 2002, 2005, 2006 та ін.). Для розкриття питання психологічного обґрунтування педагогічної реалізації принципу, зокрема сутності свідомості та процесу усвідомлення, використовувалось вивчення праць Л. Виготського, 1982; Г. Дульнєва, 1969; О. Леонтьєва, 1974, 1981, 1983; Б. Ломова, 1984;

В. Лубовського, 1978; С. Рубінштейна, 1957; В. Синьова, 1966, 1975; М. Шехтера, 1981; О. Хохліної, 2000, 2014, 2021 та ін.

**Мета статті** – на основі результатів теоретичного дослідження розкрити сутність принципу свідомості навчання (або свідомості й активності) дітей з ментальними порушеннями та психологічні засади його педагогічної реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація освітнього процесу щодо дітей з ментальними порушеннями базується на використанні дидактичних принципів - теоретичних положень та вимог, що конкретизують цілі, завдання та закономірності навчання й визначають його спрямованість/предмет, зміст, методи, організаційні форми й результати (Л.Занков, 1968; Ю. Бабанський, 1983; Г. Кобернік та В. Синьов, 1984; І. Єременко, 1985; Г. Мерсіянова, 1986; С. Гончаренко, 1997; В. Липа, 2000, 2021; С. Миронова, 2015 та ін.) [4; 5; 9; 10 та ін.] Провідним серед них є принцип свідомості у навчанні і вихованні (чи усвідомленого навчання і виховання). Щодо навчання він конкретизується як принцип свідомості й активності, щодо виховання – як принцип єдності свідомості й поведінки. У спеціальній освіті, яка вирішує спеціальне завдання – корекція розвитку дітей, що мають психофізичні порушення, дотримання цього принципу має особливе значення. А корекційно-розвивальна робота, як зазначається, спрямовується на максимально можливе соціальне зростання дитини при засвоєнні нею суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності [14 та ін].

Незважаючи на тривалий час розгляду цього питання в педагогічній науці, яка невпинно розвивається, реалізація зазначеного принципу в освіті дітей з ментальними порушеннями, які спроможні до усвідомленого засвоєння суспільного досвіду, не втрачає своєї значущості та актуальності й на сьогодні. Про це свідчить й аналіз стану розробленості проблеми як у загальній, так і спеціальній педагогіці. Так, у наукових джерелах (Л. Занков, 1968; Ю. Бабанський, 1983) зазначається, що дотримання принципу свідомості й активності в навчанні попереджає виникнення формалізму знань. З цією метою, на думку Ю. Бабанського, 1983, використовуються різноманітні методи та прийоми навчання, які сприяють активізації у школярів навчання та учіння, пізнавальної активності, процесів пам'яті, мислення, застосування знань в практичній діяльності тощо.

У теорії спеціальної освіти дидактичні принципи, й зокрема принцип свідомості й активності, набувають певної конкретизації та більшої повноти характеристик. Так, Г. Дульнев, 1981 [3], розглядаючи шляхи реалізації у спеціальній школі для дітей з порушеннями розумового розвитку цього принципу, говорить про важливість засвоєння учнями знань на основі їх розуміння та

застосування на практиці. Він акцентує увагу на необхідності розвитку у дітей процесу розуміння, мислення і розумової діяльності загалом; на забезпечення їхньої активності, самостійного виконання ними діяльності; на формування позитивного ставлення до неї. Вчений пропонує використовувати конкретні прийоми навчання, а саме порівняння, поєднання наочних та вербальних засобів, надання допомоги учням та ін.

Г. Кобернік та В. Синьов, 1984 [5], розглядаючи зміст зазначеного принципу, також говорять про необхідність забезпечення розуміння дітьми змісту навчання, застосування знань, їхньої цілеспрямованої активності та позитивного ставлення до навчання. І. Єременко, 1985 [4], характеризує принцип свідомості й активності у навчанні дітей з інтелектуальними вадами, акцентує увагу також на необхідності досягати розуміння учнями навчального матеріалу, а конкретно - виділення в ньому суті, головного і другорядного, використання знань в пізнавальній та практичній діяльності. Цей принцип передбачає й усвідомлену активність - діяльність учнів (учбову та практичну).

При характеристиці цього принципу Г. Мерсіянова, 1986 відмічає важливість формування у дітей позитивного ставлення до процесу навчання, розуміння суті матеріалу і конкретно розвиток мислення й активності – як розумової (передусім розумових операцій), так і практичної [10, с.29-43]. На думку В. Липи, 2000, 2001, принцип свідомості й активності передбачає розуміння учнями значення (суті) знань в результаті здійснення необхідної для цього розумової діяльності; практичне застосування знань, виконання діяльності та володіння нею.

Як бачимо з загального огляду наведених джерел, дотримання вказаного принципу у навчанні дітей є важливим для попередження виникнення у них формалізму знань, ефективного їх засвоєння та практичного використання. Водночас, аналіз наявних джерел також показує, що проблема принципу свідомості й активності ще потребує подальшої розробки у напрямі посилення глибини та системності його трактування, в якому були б однозначно прописані його суть, необхідні складові та пріоритетні засоби реалізації відповідно до системи педагогічного процесу (мети, змісту, методів, організаційних форми й результатів). При цьому слід зазначити, що особливої уваги потребує систематизація й узагальнення наявної інформації щодо педагогічного забезпечення використання принципу у навчанні різних шкільних предметів. Зазначимо також, що при розкритті його змісту науковці, хоч і різною мірою, зосереджують увагу щонайперше на її психологічній складовій. І, незважаючи на певну різноплановість та фрагментарність представленої інформації у працях, які

торкаються психологічного аспекту проблеми, прослідковується думка, що основою педагогічної реалізації принципу свідомості й активності має бути опора на 1) формування у школярів процесу мислення (мисленневих операцій, процесу розуміння, в результаті якого здійснюється з'ясування суті навчального матеріалу, виділення в ньому головного) та розумових якостей, 2) формування у них усвідомленої діяльності (учбової, практичної, розумової). А здійснення роботи у зазначених напрямках, з конкретизацією предмета та мети впливу, з використанням спеціально дібраних засобів педагогічного процесу (методів, змісту, організаційних форм) задля досягнення розвивальних та навчальних ефектів, уможливлуватиме повномірну реалізацію принципу свідомості й активності у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

Розв'язання ж проблеми у такому контексті набуває особливе значення не лише для навчання дітей, а й корекції їхнього розвитку. Відмітимо, що виходячи саме з такого підходу нами було проведено системне дослідження з визначення психолого-педагогічних засад забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами інтелектуального розвитку, у якому робота спрямовувалася на становлення у дітей усвідомленої учбово-практичної діяльності та розвитку інтелектуальної сфери - формування розумових якостей (узагальненості, усвідомленості, самостійності, стійкості, та індивідуального способу діяльності) на основі цілеспрямовано організованого навчального процесу з використанням спеціально дібраних методичних, змістових та організаційних засобів впливу (О. Хохліна, 2000, 2002, 2005, 2006 та ін.) [14; 16; 17; 19 та ін.]. Різні складові педагогічного аспекту проблеми розглядалися також у дослідженнях таких фахівців у галузі навчання учнів допоміжної школи, як С. Айтметова, 1975; Є. Білевич, 1975; В. Воронкова, 1994; Г. Дульнєв, 1969; 1981; В. Карвяліс, 1965; Г. Мерсіянова, 1965, 1985, 2002; В. Петрова, 1976, 1977; Б. Пінський, 1985; В. Синьов, 1966, 1971, 1975, 1988 та ін. [3,11,14,19 та ін.]. Заслужують на увагу, систематизацію та узагальнення результати й проведеного на перетині століть під нашим керівництвом педагогічного дослідження співробітників лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки (К. Ардобацька, Л. Вавіна, І. Єременко, М. Козленко, Н. Кравець, Г. Мерсіянова, С. Трикоз, О. Хохліна, Л. Ярова) з розвитку в учнів допоміжної школи усвідомленості учбової діяльності в процесі вивчення різних навчальних предметів.

У результаті аналізу стану розробленості проблеми принципу свідомості й активності навчання дітей з ментальними порушеннями ми дійшли висновку, що цілісному й більш глибокому трактуванню його змісту та шляхів реалізації у педагогічному процесі може

сприяти посилення його психологічного обґрунтування з визначенням сутності явищ, що покладаються в його основу. І це стосується щонайперше використання знань про свідомість та процес усвідомлення, що сприятиме, на нашу думку, упорядкуванню інформації й логічному розгортанню тих педагогічних заходів, які ними обумовлюються. В основу розгляду цього питання нами поклалися погляди Л. Виготського, 1982; Г. Дульнєва, 1969; О. Леонтєва, 1974, 1981, 1983; Б. Ломова, 1984; В. Лубовського, 1978; С. Рубінштейна, 1957; В. Синьова, 1966, 1975, 2020; М. Шехтера, 1981; О. Хохліної, 2000, 2014, 2020, 2021 та ін. [1; 2; 6-8; 11; 12; 14-19 та ін.].

Отже, висхідним для розуміння змісту принципу свідомості й активності є поняття “свідомість”. Свідомість визначається як вища, притаманна лише людині, форма доцільного, ідеального психічного відображення дійсності, її об’єктивних сталих властивостей, що виконує регулятивну функцію щодо поведінки, діяльності, спілкування (Л. Виготський) [1, с.89; 14; 18 та ін.]. У суті свідомості виокремлюється наявність цілеспрямованого психічного відображення (усвідомленого, довільного, регульованого), притому не наочно, чуттєво даних властивостей предметів і явищ, їх зв’язків, а уже знань про них. Тобто, об’єктами відображення є вже не самі предмети, а їх психічні образи (власне знання про них). Процес усвідомлення реалізується лише в тому разі, коли предмет постає перед суб’єктом саме як його образ, тобто своєю ідеальною стороною (О. Леонтєв, 1974) [14; 15; 18 та ін.]. Відмітним у свідомості є й те, що відображенню підлягають об’єктивні, позбавлені пристрасного суб’єктивного визнання, властивості явищ. Свідомість, виходячи з визначення, також є вищим регулятором активності людини.

У психічному плані свідомість виступає як процес усвідомлення людиною навколишнього світу і себе, свого процесу пізнання, своєї діяльності. А тому “Психологія... вирізняє... два етапи: акти пізнання та усвідомлення цих актів”, оскільки “неможливо одночасно і мислити, і спостерігати ці думки. Свідомість є вторинним моментом” (Л. Виготський) [1, с.94; 14; 15; 18 та ін.]. Але в літературних джерелах уточнюється суть цієї думки. Так, Б. Ломов, 1984, вказуючи на те, що свідомість – це особливий рівень психічного відображення, відмічає, що вона – це не якийсь додатковий поверх, який надбудовується над сенсорно-перцептивним рівнем, рівнем уявлення та мисленнево-мовленнєвим рівнем психічного відображення. Посилаючись на М. Шехтера, 1981, він відмічає, що свідомість не стоїть над відчуттям та мисленням, вона є через них існуюче, осмислене відображення зовнішнього світу [8]. Виходячи з цього, можемо сказати, що свідомість представлена у психіці довільними, регульованими



психічними функціями (довільне сприймання, довільне уявлення, довільна уява, довільна пам'ять тощо). Таким чином, у психолого-педагогічній науці розвиток свідомості пов'язується зі становленням у людини психічних утворень вищих рівнів організації (за Л. Виготським – вищих психічних функцій) та формуванням довільної поведінки [18]. Усвідомити, як зазначає Л. Виготський, - це певною мірою опанувати [1, с.89; 2, с.251]. Зокрема, усвідомленість учбової діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективно використання знань на практиці, довільна регульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність [14].

Відмічається, що свідомість наділена такими ознаками, як: 1) цілеспрямованість активності, спрямованої на відображення об'єктивної дійсності у формі ідеального (таким чином відмічається й активність, і цілеспрямованість, й ідеальна форма); 2) предметність (відображення певного предмета); 3) відображення об'єктивних властивостей предмета, незалежно від ставлення до нього; 4) осмисленість відображення, розуміння його суті; 5) знакова опосередкованість (передусім мовою); 6) здатність до рефлексії (самопостереження, самоаналіз тощо); 7) можливість регуляції власної активності; 8) внутрішня зв'язність [18 та ін.].

Так, усвідомлення має конкретний предмет, тобто те, що усвідомлюється людиною, стосовно чого здійснюється її внутрішня діяльність (О. Леонтьєв, 1983) [7]. З огляду на це, усвідомлена діяльність учня є тією, предметом осмислення якої виступає саме учіння та його складові.

У працях О. Леонтьєва, 1981 знаходимо думку, що “свідомі операції формуються спочатку як цілеспрямовані процеси” [6, с.527]. Отже, формування у школярів усвідомленості учіння можливе за умови його виконання та засвоєння: осмислюється лише те, що цілеспрямовано здійснюється. Становлення усвідомленості учіння починається з прийняття дитиною учбової мети, здійснення необхідної для її досягнення діяльності й оволодіння нею. Стосовно школяра з порушеннями інтелектуального розвитку така діяльність є внутрішньою та зовнішньою його активністю, мета якої - засвоєння різних рівнів знань та відповідних способів дій. Її становлення відбувається у процесі розв'язання учбово-практичних завдань, спрямованих як на оволодіння знаннями, так і на практичне їх виконання. Вона полягає в опануванні мотиваційної, змістової, операційної та організаційної її сторін [14; 18].

Учіння як цілеспрямований процес здійснюється в процесі розв'язання учбово-практичних завдань і передбачає етапи аналізу, планування, організації, практичного виконання, контролю. Яким би не був предметний зміст завдання (за заданим граматичним правилом,

розв'язання арифметичної задачі, знаходження головної ідеї тексту, виготовлення виробу тощо), його виконання потребує активності за визначеними етапами. І передусім діяльність за такою структурою є предметом усвідомлення в учня. При цьому особливе значення має осмислення етапу власне практичного виконання завдання. Його спосіб є системою послідовних практичних дій з навчальним матеріалом щодо його перетворення, яка по суті відбиває шлях до виділення в ньому найістотнішого і, таким чином, забезпечує досягнення основної мети учбової діяльності – оволодіння новими знаннями і способами дій [14; 16; 18; 19].

В усвідомленні учіння особливе місце посідають саме дії, що опановує дитина з метою досягнення як навчальних, так і корекційно-розвивальних цілей роботи педагога. Предметом усвідомлення можуть бути різні за характером і рівнем організації дії учіння. Це передусім дії, які забезпечують аналітико-синтетичну діяльність мислення (процеси аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, ототожнення, розрізнення, класифікація, структурування, систематизація та ін.); дії організаційного характеру (загально-учбові та загально-трудова); дії, оволодіння якими передбачає конкретний навчальний предмет у школі відповідно до специфіки знань та методів конкретної науки; а також дії, що становлять структуру власне учіння. Крім окреслених дій, виділяються різноманітні внутрішні та зовнішні гностичні, а також практичні дії [14].

Але виконання та засвоєння учнем діяльності само по собі ще не приводить до її усвідомлення. На становлення цієї ознаки учіння ще необхідно спеціально спрямовувати педагогічний процес (Г. Дульнев, 1969) [14], а учня ставити в ситуацію необхідності усвідомити (О. Леонтьєв, 1983) [7; 14].

Предмет усвідомлення проходить передусім через процес мислення – він осмислюється. А “дія, що пройшла через призму думки, перетворюється вже в іншу дію – осмислену, усвідомлену і відтак довільну та вільну” (Л. Виготський) [1]. У такому плані усвідомлення розглядається як розуміння, тобто мисленнєвий процес, спрямований на виявлення в предметі загальних, істотних властивостей та зв'язків і здобуття знань про нього. Саме тому в літературі ми зустрічаємо думку, що усвідомлення – це знання плюс їх розуміння.

Важливим є розгляд тих дій, які забезпечують власне процес усвідомлення матеріалу і на розвиток яких у дітей мають спрямовуватися педагогічні зусилля. Безперечно, що усвідомлення як мисленнєвий процес забезпечує аналітико-синтетична діяльність мозку і всі відповідні їй розумові дії, що сприяють виділенню найсуттєвішого для розв'язання задачі; йдеться про особливе значення

кожної з них для розуміння сутності матеріалу. Так, К. Ушинський пов'язує усвідомлення з дією порівняння. Ймовірно, що ця думка є результатом аналізу практики шкільного навчання, спрямованої на опанування передусім, за сучасною термінологією, емпіричних знань на основі саме дії порівняння [14]. Оскільки ж здобути теоретичні знання, які відображають істотне, генетично висхідне, можна завдяки дії змістового аналізу (В. Давидов, 1972 та ін.) [14], то необхідно розглядати усвідомлення у зв'язку не лише з дією порівняння, а й з дією аналізу. До того ж неправомірно пов'язувати аналіз лише зі здобуттям знань теоретичного характеру. Дія аналізу передбачається завжди, коли йдеться про спосіб здобуття знань. Вона є обов'язковою, первинною в будь-якій діяльності. Інша справа, що знання різних рівнів вимагають від аналізу різного рівня глибини, оскільки в його результаті можуть відтворюватися не лише внутрішні, а й зовнішні ознаки предмета, що лежать, відповідно, в основі теоретичних та емпіричних знань. Тим часом аналіз та порівняння – це ті розумові дії, що сприяють здобуттю знань різних рівнів на основі теоретичних та емпіричних узагальнень. Отже, говорячи про усвідомленість учбової діяльності, ми маємо на увазі передусім спосіб здобуття знань, який визначається передусім діями аналізу, порівняння, узагальнення. Відповідно, розвиток усвідомленості учіння передбачає формування насамперед цих загальних для всіх окремих проявів діяльності дій, а також конкретної системи дій, мета яких - розкрити зміст матеріалу (аналогічно до системи дій учбової діяльності за В. Давидовим). Не слід випускати і значення для процесу усвідомлення і сформованості перцептивних дій та дій уявлювання, що забезпечують формування знань про зовнішні властивості предметів [14].

Усвідомлення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Мова – його субстрат: засіб, умова та форма (С. Рубінштейн, 1957). Виділення в предметі усвідомлюваного найістотнішого та його абстрагування здійснюються в актах словесного позначення; а словесно позначене стає усвідомленим (О. Леонтьєв, 1974) [14; 18]. На думку О. Потебні, саме мова характеризує перехід від несвідомого до свідомого. При цьому вважається, що усвідомлюване – обов'язково відтворюване (О. Леонтьєв, 1983). Відтворення в слові є вербалізація (Дж. Уотсон, Л. Виготський, В. Лубовський та ін.). З огляду на це стверджується, що усвідомлене є те, про що людина може дати звіт (О. Леонтьєв, 1983) [7]. А адекватним до діяльності звіт буде лише в тому разі, коли через свідомість пройдуть хід подій, хід власної діяльності, коли логіка її виконання буде відтворена подумки (Г. Дульнєв, 1969) [14 та ін.].

У звіті може відобразитися минула, поточна чи майбутня діяльність. Відповідно й мовлення, у формі якого здійснюється звіт,

буде фіксуєчим, супроводжуючим чи плануючим. Найскладнішим є плануюче (В. Лубовський, 1978 та ін. ). Вміння дати звіт різної міри складності може розглядатися певним показником усвідомленості діяльності. Її рівень визначається і на основі доказовості звіту: чи може людина переказати, пояснити, обґрунтувати зміст, спосіб дії тощо (О. Раєв, 1967). При цьому про найвищий рівень свідчить обґрунтованість вербального звіту (Л. Доблаєв, 1967; І. Єременко, 1985; О. Раєв, 1967; В. Синьов, 1975 та ін.) [4; 14].

Крім таких найважливіших показників, як уміння звітувати про свою діяльність (яка здійснюється у певному часі), ступінь доказовості звіту, застосування осмисленого в діяльності, регульованість останньої, для характеристики усвідомлення діяльності школярів використовують і такі його особливості: глибина, ясність, опосередкованість, узагальненість, співвідношення емоційних і логічних компонентів, що розкривають певну його сторону (Л. Доблаєв, 1967) [14].

Так, глибина характеризується істотністю тих зв'язків, що відображаються у звіті. За ознакою ясності можна виділити такі рівні усвідомлення: 1) предмет належить до найбільш загальної категорії, але знання про нього та його категорію відсутні; 2) уже є знання про загальну категорію предмета, в ньому осмислюються лише загальні особливості, 3) у предметі розкриваються як загальні, так і конкретні його особливості. Крім того, до конкретних проявів глибини усвідомлення відносять: уміння виділяти найістотніші властивості як у предметі в цілому, так і в його частинах; розуміння взаємозв'язку цілого й частин та їх властивостей; розуміння походження явищ та їх причин; уміння встановлювати логічні зв'язки в змісті осмислюваного тощо. За ознакою ясності розрізняють такі рівні: 1) "відчуття" смислу, який не можна виразити словами; 2) можна виразити, але чужими словами; 3) можна виразити своїми словами (Л. Доблаєв, 1967) [14]. На прикладі глибини та ясності усвідомлення бачимо, що розуміння кожної його особливості наповнюється змістом складових, які показують певний рівень проникнення думки в сутність явища. А результатом цього і, таким чином, найістотнішим його показником є здатність дитини застосувати в практичних діях усвідомлюване.

Отже, для становлення усвідомленості учіння важливим є розвиток у дитини словесного опосередкування діяльності. Воно передбачає становлення в неї передусім уміння словесно звітувати про власну діяльність у вигляді фіксуєчого, супроводжуючого та плануючого мовлення. Це передбачає розвиток у дитини щонайперше вміння переказати, пояснити, обґрунтувати зміст відтворюваного. Водночас зауважимо, що становлення словесного опосередкування діяльності можливе за умови засвоєння дитиною необхідної для цього

термінології і має починатися із звичайного вербального відтворення інструкції, умов виконання завдання.

На основі проведеного аналізу проблеми можна визначити, що дотримання принципу свідомості навчання дітей з ментальними порушеннями, суть якого полягає у формуванні у дітей усвідомленого учіння, передбачає: 1) виконання та засвоєння ними цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; 2) формування мисленнєвих дій, які безпосередньо забезпечують процес усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; 3) формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання завдання; 4) застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо.

Формування усвідомленого учіння у школярів за такими складовими передбачає спеціальну організацію як їх учіння, так і навчання, з використанням можливостей спеціально дібраних методики, змісту та форм навчання, враховуючи також, що усвідомити свою діяльність дитина може лише тоді, коли вона потрапляє у ситуацію необхідності це зробити (О. Леонт'єв, 1983) [7].

**Висновки та перспективні напрями дослідження.** Одним з найважливіших в освіті учнів з ментальними порушеннями є принцип свідомості навчання. Умовою ефективної педагогічної реалізації цього принципу є посилення психологічного його обґрунтування.

У результаті спеціального теоретичного дослідження було з'ясовано, що дотримання принципу свідомості навчання дітей з ментальними порушеннями передбачає виконання та засвоєння ними цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; формування мисленнєвих дій, які забезпечують процес усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання завдання; застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо. Розуміння таких складових дотримання принципу свідомості у навчанні розглядається як психологічні засади його педагогічної реалізації, в основу якого покладається трактування змісту свідомості й процесу усвідомлення.

Перспективи дослідження вбачаються в систематизації та узагальненні результатів досліджень з педагогічного забезпечення реалізації принципу свідомості у навчанні дітей з ментальними порушеннями, виконаних на різному навчальному матеріалі.

### **Бібліографія**

1. **Выготский, Л.С.** (1982). Собрание сочинений. В 6-ти т. Москва: Педагогика. Т.1.;
2. **Выготский, Л.С.** (1982). Собрание сочинений. В 6-ти т. Москва: Педагогика. Т.5.;
3. **Дульнев, Г.М.** (1981). Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Москва: Просвещение.;
4. **Еременко, И.Г.** (1985). Олигофренопедагогика. Киев: Вища школа.;
5. **Коберник, Г.Н., & Синев, В.Н.** (1984). Введение в специальность «Дефектология». Киев: Вища школа.;
6. **Леонтьев, А.Н.** (1981). Проблемы развития психики. Москва: МГУ.;
7. **Леонтьев, А.Н.** (1983). Психологические вопросы сознательности учения. *Избранные психологические произведения*. В 2 т. Москва: Педагогика. Т.1. С.348-380.;
8. **Ломов, Б.Ф.** (1984). Методологические и теоретические основы психологи. Москва: Наука.;
9. **Миронова, С.П.** (2015). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський.;
10. **Основи спеціальної дидактики** (1986). Київ: Радянська школа.;
11. **Синьов, В.М.** (1971). Розвиток розумової діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання. Київ.;
12. **Синьов, В.М.** (2009). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. У 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова.;
13. **Синьов, В.М., & Хохліна, О.П.** (2020). Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 16. Том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 230-244. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244.;
14. **Хохліна, О.П.** (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка.;
15. **Хохліна, О.П.** (2012). Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. Вип. XXI в двох частина, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 252-258.;
16. **Хохліна, О.П.** (2018). Сутність формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 12 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 310-320.;
17. **Хохліна, О.П.** (2018). Особливості формування розумової сфери в учнів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання навчально-практичних завдань. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 45-54.;
18. **Хохліна, О.П.** (2021). Теоретико-методологічні проблеми психології. Київ: Симоненко О.І.;
19. **Хохліна, О.П., Мерсіянова, Г.М., & Глоба, О.П.**

(2002). Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи. Луганськ: Альма-матер.

### References

1. **Vygotskiy, L.S.** (1982a). *Sobraniye sochineniy. V 6-ti t.* Moskva: Pedagogika. T.1. [in Russian].;
2. **Vygotskiy, L.S.** (1982b). *Sobraniye sochineniy. V 6-ti t.* Moskva: Pedagogika. T.5. [in Russian].;
3. **Dulnev, G.M.** (1981). *Uchebno-vospitatelnaya rabota vo vspomogatelnoy shkole.* Moskva: Prosveshcheniye. [in Russian].;
4. **Eremenko, I.G.** (1985). *Oligofrenopedagogika.* Kiyev: Vishcha shkola. [in Ukrainian].;
5. **Kobernik, G.N., & Synyov V.N.** (1984). *Vvedeniye v spetsialnost «Defektologiya».* Kiyev: Vishcha shkola. [in Ukrainian].;
6. **Leontev, A.N.** (1981). *Problemy razvitiya psikhiki.* Moskva: MGU. [in Russian].;
7. **Leontev, A.N.** (1983). *Psikhologicheskiye voprosy soznatelnosti ucheniya. Izbranne psikhologicheskiye proizvedeniya. V 2 t.* Moskva: Pedagogika. T.1. S.348-380. [in Russian].;
8. **Lomov, B.F.** (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy psihologi.* Moskva: Nauka. [in Russian].
9. **Myronova S.P.** (2015). *Korektsiina psikhopedahohika. Olihofrenopedahohika.* Kamianets-Podilskiyi. [in Ukrainian].;
10. **Osnovy spetsialnoi dydaktyky** (1986). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].;
11. **Synyov, V.M.** (1971). *Rozvytok rozumovoi diialnosti uchniv dopomizhnoi shkoly v protsesi navchannia.* Kyiv. [in Ukrainian].;
12. **Synyov, V.M.** (2009). *Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: sub-educator. : in 2 parts. Part 2: Education and upbringing of children.* Kyiv: Division of the NPU named after M.P. Dragomanova. [in Ukrainian].;
13. **Synyov, V.M., & Khokhlina, O.P.** (2020). *Category of activity: essence and application in psychological and pedagogical researches. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats.* Vyp. 12 / za red. O.V. Havrylova, V.M. Synyova. Kam'ianets-Podilskiyi: PP Medobory-2006, 310-320.; DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244. [in Ukrainian].
14. **Khokhlina, O.P.** (2000). *Psikhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku.* Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].;
15. **Khokhlina, O.P.** (2012). *Katehoriia svidomosti: sut ta vykorystannia u pedahohichnomu protsesi spetsialnoho osvitnoho zakladu. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka / [za red. O.V.Havrylova, V. I. Spivaka].* Vyp. XXI v dvokh chastyna, chastyna 1. Serii: sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskiyi: Medobory-2006, 252-258. [in Ukrainian].;
16. **Khokhlina, O.P.** (2018). *Peculiarity of general labor skills formation among schoolchildren with insufficient intellectual capabilities. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences) Collection of scientific papers. Issue 12 / edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov.* Kamyanets-Podilskiy: PP Medobory-2006, 310-320. [in Ukrainian].;
- 17.

**Khokhlina, O.P.** (2018). Features of formation of mental sphere in students with different intellectual possibilities in the process of implementation of educational and practical tasks. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 1, 45-54 [in Ukrainian].; 18. **Khokhlina, O.P.** (2021). Teoretyko-metodolohichni problemy psykhologhii. Kyiv: Symonenko O.I. [in Ukrainian].; 19. **Khokhlina O.P., Mersiianova H.M., & Hloba O.P.** (2002). Formuvannia usvidomlenosti diialnosti v protsesi trudovoho navchannia uchniv dopomizhnoi shkoly. Luhansk: Alma-mater. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Хохліна О. – 50%, Синьов В. – 50%.  
Стаття отримана 10.03.2024 р.

УДК 376.011.3-051-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.346-355

**О. ШУЛЬЖЕНКО**

<https://orcid.org/0009-0004-5105-1243>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

**Відомості про автора: ШУЛЬЖЕНКО Олександр**, кандидат психологічних наук, викладач Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна). У колі наукових інтересів: підготовка фахівця до роботи у спеціальній освіті.

**Contact: SHULZHENKO Oleksandr**, Candidate of Psychological Sciences, Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov (Kyiv, Ukraine). Research interests: training a specialist to work in special education.

**Відомості про наявність друкованих статей: 1. Шульженко О.Є.** Методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього психолога під час контактної взаємодії з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2014. № 26. С. 421-426. **2. Шульженко О.Є.** Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. V, у 2-х т. 2015. Т. 2. С. 378-390. **3. Шульженко О.Є.** Показники емоційної стійкості студентів як компонента психологічної