



УДК: 159. 422. 76. 376. 33

## РОЛЬ СИСТЕМИ ДОПОМОГИ У РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Даніела Варшамова, дитячий розвивальний центр «Школа Волшебников», м. Москва, Росія, vdr82@list.ru

Представлено результати апробації експериментальної методики з формування пізнавально-пошукової діяльності дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку. Розглядається проблема розвитку самостійності дітей зазначеної вікової категорії в процесі пізнавально-пошукової діяльності. Запропоновано загальну характеристику показників самостійності дошкільників зі зниженим слухом, складену за результатами проведеного констатувального дослідження рівнів розвитку пізнавально-пошукової діяльності у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим слухом. Основний акцент зроблено на презентацію як одного із шляхів розвитку самостійності – впровадження певної системи допомоги. Розкривається роль та особливості такої системи, особливості її використання, а також спосіб її функціонування в процесі виконання дітьми завдань пізнавально-пошукового типу на заняттях з конструювання, зображувальної діяльності та ознайомлення з довкіллям.

**Ключові слова:** діти з порушеннями слуху, пізнавально-пошукова діяльність, система допомоги, самостійність діяльності.

Даниэла Варшамова, детский развивающий центр «Школа Волшебников», г. Москва, Россия

### Роль системи допомоги в розвитку самостійності слабослышащих дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнавально-пошукової діяльності

Представлены результаты апробации экспериментальной методики по формированию познавательно-поисковой деятельности у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается проблема развития самостоятельности у слабослышащих детей отмеченной возрастной категории в процессе познавательно-поисковой деятельности.

Предложена краткая характеристика показателей самостоятельности слабослышащих дошкольников рассматриваемого возраста, составленная по результатам проведенного констатирующего исследования уровня развития познавательно-поисковой деятельности слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Основной акцент сделан на представление как одного из путей развития самостоятельности – внедрения определенной системы помощи.

Раскрывается роль и особенности структуры такой системы, особенности применения, а также способ её функционирования в процессе выполнения детьми заданий познавательно-поискового типа на занятиях по конструированию, изобразительной деятельности и ознакомления с окружающим.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, познавательно-поисковая деятельность, система помощи, самостоятельность деятельности.

© Варшамова Д., 2016



**Daniela Varshamova**, child development center «Shkola Volshebnikov», Moscow, Russia

### **The role of system of assistance in development of independence of hearing impaired children of senior preschool age in the process of cognitive and search activity**

The article is based on the test results of the experimental method on formation of cognitive-search activity in hearing impaired children of senior preschool age. This publication is devoted to the development of independence among hearing impaired children of this age group in the process of cognitive and search activity.

The article includes a brief description of indicators of independence of hearing impaired children of senior preschool age, based on the results of the ascertaining research of the levels of cognitive-search activities of hearing impaired children of preschool age. The main emphasis is on presentation as a way of development of independence – introduction of system of assistance.

The article reveals the role and features of the structure of this system, the application features and the way of its functioning in the process of performing cognitive and search tasks by children in design classes, art classes and exploration of the surroundings.

**Keywords:** children with a hearing impairments, cognitive and search activity, system of assistance, independence activities

**Ф**ормування пізнавально-пошукової діяльності (ППД) є актуальним напрямом у сучасній системі дошкільної освіти. Володіння навичками даної діяльності зумовлено необхідністю сьогодення, з його стрімкими темпами розвитку в усіх сферах життя та постійними процесами оновлення інформації, яким наповнене життя будь-якої сучасної людини, у тому числі й з порушеннями слуху. Саме ця діяльність може забезпечити якісним інструментарієм для швидкого адаптування в даних умовах, оскільки передбачає одночасне функціонування таких важливих психологічних утворень як пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, а також критичність мислення, самоконтроль, ініціативність, планування власних дій у здійсненні пошуку рішення проблеми, самостійність тощо.

Результати проведеного нами дослідження дітей старшого дошкільного віку зі знизеним слухом виявили низький рівень пізнавально-пошукової діяльності у більшості досліджуваних, несформованість операційного компонента діяльності, та значне відставання від показників однолітків без порушення слуху [1].

Безумовно, серед якісних показників рівня розвитку ППД важливе місце займає міра самостійності суб'єкта у діяльності.

У психології самостійність розглядається з різних позицій: з позиції загальної категорії активності, особистісної властивості, суб'єктності, вікових особливостей, умінь та умов розвитку (Л. Виготський, О. Матюшкін В. Моросанова, О. Осницький, М. Подд'яков, С. Рубінштейн та ін.).

Такі дослідники, як К. Платонов, Г. Щукіна визначали самостійність як здатність до незалежної реалізації структурних блоків діяльності, а саме планування, систематизації, регулювання і здійснення власної діяльності без постійного керівництва та допомоги.

Також самостійність можна розглядати як уміння поширювати свої знання, уміння та здатності за власною ініціативою.



Наукові дослідження свідчать про те, що у старшому дошкільному віці в умовах оптимального виховання та навчання діти можуть досягти значних показників самостійності у різних видах діяльності.

При цьому, як свідчать дані, отримані в ході нашого констатувального дослідження рівнів розвитку ППД у старших дошкільників зі зниженим слухом, у більшості досліджуваних при вирішенні ними завдань проблемного типу було виявлено загально низький рівень самостійності. Надання допомоги виявилось необхідним протягом усіх етапів діяльності: під час орієнтовної частини в аналізі умов завдання, побудові пошукових дій, відборі способів їх реалізації, у висновках тощо. Часто для розв'язання завдань діти потребували допомоги більш розгорнутого характеру, іноді, за мірою просування у завданні, вона могла набувати більш згорнутих форм. Характерним було часте звернення до дорослого, очікування його підказки, спостерігалась невпевненість на початку виконання завдання – необхідною виявлялась постійна підтримка та ініціатива з боку дорослого, іноді спостерігалась чітка спрямованість винятково на сумісне здійснення завдання. Отже, домінувало орієнтування на провідну роль дорослого.

При цьому для їх однолітків без порушення слуху, які складали контрольну групу на даному етапі нашого дослідження, характерний більш високий ступінь самостійності, незначна кількість звернень до дорослого, більша спрямованість на самостійне вирішення завдання, часто достатньою виявлялась допомога у вигляді спрямованих запитань до дитини.

До того, ми фіксували не тільки самостійність дитини при розв'язанні завдань – окрему увагу було приділено здатності до самостійного виправлення помилок, оскільки цей показник є невід'ємною частиною повноцінного функціонування пізнавально-пошукової діяльності.

Було виявлено, що значна частина досліджуваних зі зниженим слухом, допускаючи помилки, не намагалася самостійно виявити та виправити їх, при тому, що значна частина їх однолітків без порушення слухової функції взагалі їх не допускала, або здійснювала самостійне виявлення та усунення. Кількість самостійних виправлень помилок у дітей з нормальним слухом суттєво перебільшувала зафіксовані кількісні дані дошкільників зі зниженим слухом.

Такі показники свідчать не тільки про здатність останніх помічати помилки, тобто критично ставитись до власної мисленнєвої діяльності, а й про обсяг знань, та досвід, яким володіють обидві категорії дошкільників.

Низький показник критичності мислення у дітей зі зниженим слухом ми також пов'язуємо з несформованістю самоконтролю діяльності. Гальмування даного процесу часто закладається власне у побудові навчального процесу, коли виправлення помилки, що допустила дитина, здійснює безпосередньо педагог, не надаючи вихованцю можливість самостійно переглянути завдання, виявити та здійснити спроби щодо виправлення. Таким чином, дошкільники позбавляються необхідності контролювати результати власної діяльності. Що також впливає на загальні показники самостійності.

Отже, перед нами було поставлено завдання скорегувати низькі показники за таким аспектом пізнавально-пошукової діяльності, як її самостійність, що входило у загальну експериментальну методику з формування ППД у старших дошкільників зі зниженим слухом, яка була нами розроблена та апробована [2].



Вважаємо необхідним коротко зупинитись на підході до визначення самостійності, що міститься у роботі К. Осницького [3]. Він розглядає самостійність як продуктивну активність та суб'єктний досвід. При цьому, як зазначає вчений, суб'єктність залежить від сформованості та розвиненості компонентів суб'єктного досвіду: ціннісного досвіду, досвіду звичної активності, досвіду рефлексії, операційного досвіду і досвіду співпраці. Формування цих п'яти компонентів, на думку автора, відбувається у віковий період від дитинства до юнацтва [3].

Зупиняючись на розкритті вченим кожного з вищезазначених компонентів, ми знайшли підтвердження для побудови нашої експериментальної корекційної роботи.

Отже, за О. Осницьким, досвід цінностей пов'язаний з формуванням інтересів, переконань, ідеалів, моральних норм, переваг; досвід рефлексії – це досвід співвідношення людиною знань про свої можливості й можливості перетворень у предметному світі з вимогами діяльності, що виконується, про можливі перетворення у собі; досвід звичної активності зорієнтований на певні умови роботи, зусилля й рівень досягнення успіху; операційний досвід містить загальнотрудові знання та вміння, що пов'язані з предметним перетворенням і вміннями саморегуляції; досвід співпраці збігається з уміннями здійснювати, налагоджувати співпрацю, взаємодію [3].

З-поміж механізмів розвитку суб'єктного досвіду, у низці інших, автор виділяє: інтенсивне випробування власних можливостей, дослідження варіативності, удосконалення, наслідування, емоційну підтримку.

На думку О. Осницького, розвитку продуктивної самостійності сприяє, а також супроводжує удосконалення системи усвідомленої регуляції, що виявляється у формуванні відповідних умінь саморегуляції. При цьому роботу системи саморегуляції визначає усвідомлений людиною процес цілепокладання і цілездійснення. Безумовно, важливим для нас було зазначення вченого на те, що формуванню системи регуляції сприяє увага до власної діяльності, оцінка і практичне випробування способів подолання труднощів, що виникають, досвід у розподілі зусиль при вирішенні завдань.

У нашій методиці розвиток самостійності мала забезпечити певна система допомоги, яка супроводжувала поступовий перехід дітей від сумісної діяльності до найбільш самостійної. Отже, до експериментальної корекційної методики було впроваджено систему допомоги для дошкільників.

Розроблені та введені види допомоги давали змогу досягти найбільш самостійного рішення, використовуючи при цьому мінімально необхідну для дитини допомогу, що, в свою чергу, досягалось завдяки покроковому просуванню у завданні. Така умова давала можливість повною мірою враховувати індивідуальні потреби дітей. До того, така система роботи сприяла формуванню у вихованців відчуття власного досягнення та успішного здійснення діяльності, та створювала загальне позитивне ставлення до пізнавально-пошукової діяльності. Окрім надання вищезазначених можливостей, передбачені види допомоги, що містились у системі, стимулювали бажання самостійних спроб, а також будували для дитини певний алгоритм дій для розв'язання подальших завдань, які містили подібні проблемні ситуації.

Допомога передбачалась на всіх «проблемних» етапах завдань, і розгорталась за загальним принципом з більш згорнутої форми – незначного спрямування у вигляді



запитання чи дії (в залежності від змісту завдання) до все більш розширеної форми, конкретизованої деталями шляху розв'язання.

Пропонування допомоги дошкільникам відбувалось за умов, коли вони не починали діяльність, або здійснювали неадекватні до завдання дії. Безпосередньому розгортанню передбачених видів допомоги передувало з'ясування педагогом чи є зрозумілим дитині власне завдання. Після цього за необхідності проводилось його додаткове пояснення, і надавався деякий час для початку вихованцем дій щодо рішення. У разі повторювання ситуації бездії експериментатор переходив до першої міри допомоги.

Наше завдання поставало у тому, щоб поступово мінімалізувати ступінь допомоги, що надається дитині в процесі здійснення нею ППД, і досягнення найбільш можливої самостійності. Збільшення самостійності дошкільників здійснювалось, як у напрямі визначення дій та їх послідовності, так і в реалізації плану рішення.

Оскільки експериментальна методика формування ППД досягала різні сфери дошкільних діяльностей, а саме: конструювання, зображувальну діяльність, та ознайомлення дошкільників з властивостями та закономірностями об'єктів живої та неживої природи, передбачені види і рівень допомоги мали свою специфіку, зумовлену сферами діяльності.

Отже, систему допомоги складала, розроблені до кожного завдання кожної серії занять групи рівні допомоги, що за своїм принципом давали можливість надати мінімальну необхідну допомогу та, у разі необхідності, здійснити покрокове просування дитини у завданні.

Розглянемо на конкретних прикладах реалізацію такої покрокової допомоги.

Так, у серії занять з конструювання «Різнокольорові кубики», за завданням до яких дитині необхідно було побудувати за певними умовами представлені на схемі конструкції, у тих випадках, коли дитина зазнавала труднощів у вирішенні отриманого завдання, передбачались міри допомоги, що за своєю структурою мали повторюваний алгоритм, який набував лише деякі доповнення у зв'язку з появою у кожному наступному завданні нового ускладнення (різнокольорових деталей, деталей з мітками). Отже, допомога складалась з таких кроків (при варіанті споруди з мітками):

1) експериментатор пропонував дитині порахувати у нижньому ряді спочатку кількість кубів за кольорами, після цього порахувати скільки кубів одного кольору мають мітки, потім здійснити це з кубиками іншого кольору та відібрати необхідне з будівельного матеріалу, аналогічні дії проводились для кубиків без позначок. Якщо вихованцю було важко зорозово відокремити перший ряд, експериментатор використовував спосіб із закриванням аркушем верхніх рядів споруди, з повторенням пропозиції порахувати кількість тих та інших деталей. Після чого дитині пропонували побудувати ряд, як на малюнку;

2) у випадку, коли дошкільник не здійснював необхідне, експериментатор аркушем закривав призму – крайню деталь того ряду, з яким працювали. Після чого знов пропонувалось побудувати ряд, звертаючи увагу на чередування кольорів кубиків, наявності на них міток, а також на напрями рисочок: для цього експериментатор здійснював поступовий рух руки по першому ряду схеми, керуючи, порядком появи певних кубиків безпосередньо у споруді дитини. Після побудови ряду з кубів, на схемі відкривали призму і дошкільник приєднував деталь до ряду.



Якщо після надання вищезазначеної допомоги вихованець не розгортав подальшого самостійного рішення, експериментатор переходив до третього рівня;

3) дитині пропонували порахувати деталі другого ряду, враховуючи наявність міток та кольори кубів, та розташувати їх у споруді. Якщо зі здійсненням цієї пропозиції виникали труднощі, експериментатор закривав аркушем третій ряд, після чого повторював інструкцію;

4) у разі неефективності попередніх двох мір допомоги, дитині пропонувалось накладання на схему деталей конструкції, з додатковим привертанням уваги до напрямку рисочок на кубах, із подальшим відтворенням споруди поряд зі схемою.

Отже, як уже було зазначено, у заняттях з конструювання така покрокова допомога не тільки допомагала отримати мінімально необхідну допомогу для максимально самостійного розв'язання, а й збагачувала дошкільників алгоритмом створення конструкції за заданою схемою.

Рівні допомоги передбачались також у роботі над виправленням помилок. У випадку, коли дошкільник вирішував завдання самостійно, але допускав помилку в споруді, експериментатор також покроково надавав дитині можливість максимально самостійно здійснити її виправлення:

- 1) повідомляв про наявність помилки;
- 2) визначав безпосередньо ряд, у якому допущена помилка;
- 3) вказував на конкретну помилку, а дитина шукала спосіб її виправлення;
- 4) здійснював сумісне виправлення помилки.

У ланцюзі завдань з малювання «Домалою картину» дітям пропонувалось самостійно домалювати пейзаж відповідно до вже розміщеного на аркуші символу тієї чи іншої пори року. Одне із занять за даною темою передбачало необхідність орієнтування одразу на дві сезони позначки-символи, однак, проблемність даного завдання полягала у тому, що одна з них була ознакою одразу двох пір року (наприклад, сонце, зелене листя, голуба річка, квітка, голе дерево). Отже, для правильного визначення дитині треба було звернутись до другого символу, та враховуючи одночасно дві умови остаточно здійснити свій вибір.

Напочатку експериментатор дізнавався у дошкільників, яку пору року вони будуть малювати, і чому було прийняте саме таке рішення. У випадку, коли дитина не розпочинала виконання завдання, тобто створення малюнка, і зазнавала труднощів у визначенні пори року, яку необхідно зобразити, експериментатор уточнював власне розуміння вихованцем обох позначок-символів. У ситуації, коли після цього дошкільник не приступав до вирішення завдання, експериментатор починав використовувати допомогу, яка при кожному наступному «кроці» доповнювалась все більш конкретними вказівками на той чи інший аспект, що призводив до встановлення необхідної для зображення пори року.

Отже:

1) якщо дитина не могла визначитись яка пора року, їй надавали розглянути картини «Пори року», на яких вона могла знайти відому ознаку і, впізнати яка пора року. «Подвійну» ознаку, звичайно, вона знаходила одразу на двох картинах, що відповідали двом різним сезонам;

2) у разі, коли дитина не змогла знайти шляху вирішення проблеми, тобто зорієнтуватись на другий символ, експериментатор зауважував на нього, та з'ясував,



до якої пори року належить він. Після чого до вихованця знов ставилось запитання про те, яку пору року необхідно намалювати;

3) якщо дошкільник не міг самостійно прийти до узагальнення, експериментатор приступав до сумісного визначення пори року, після чого дитина розпочинала її зображення.

У серії занять з аплікації кожного разу вихованці створювали фігури тварин з певного набору деталей, однак, щоразу перед ними поставало певне ускладнення, що і створювало проблемність у завданнях.

Як і в завданнях з малювання, перед тим, як розпочати покрокову допомогу, педагог спочатку надавав деяке спрямування для вихованців, в даному випадку, що деталі треба розподілити за певною ознакою: в одному разі це був колір, в іншому – розмір, тощо). Наприклад, у занятті «Ведмеді» експериментатор використав таке спрямування: мама ведмедиця – велика, а ведмежа – мале, що мало наштовхнути дитину на первісно необхідний розподіл деталей за розміром. Якщо цього не відбувалось – їй надавалась пряма вказівка на цю дію. І якщо після групування деталей за розміром вихованець не переходив до подальшого виконання, тобто складання власне фігури тварини, і зазнавав труднощів, передбачалось поступове розгортання допомоги за такими рівнями:

- 1) пропонувався загальний контур тварини без окресленого розташування деталей у ньому;
- 2) надавався контур з окресленою однією частиною;
- 3) надавався контур з двома окресленими частинами;
- 4) надавався контур, де окреслені всі деталі тварини;
- 5) дитині пропонувалось накладання деталей на повністю прокреслений контур, після чого вона викладала тварину поряд з контуром.

Дещо інший вид допомоги був передбачений у серії занять щодо ознайомлення з навколишнім середовищем, що було пов'язано з принципово новою для дітей зі зниженим слухом формою отримання знань: заняття будувались на основі дослідів та експериментів з об'єктами живої та неживої природи. Ця форма пізнання відбувається в процесі активної діяльності, пошуку, де необхідними є спостереження, аналіз низки чинників, дослідження залежності явища від різноманітних умов, формування висновків тощо.

На початкових етапах упровадження такого типу діяльності педагог ставив пізнавальне завдання, організовував аналіз умов завдання, продукував припущення, організовував мисленнєву та практичну діяльність, спрямовану на їх перевірку. За рівнем опанування дітьми вміння приймати завдання, він частіше спонукав вихованців до самостійного висування припущень з тієї чи іншої проблеми, або пояснення отриманих результатів. Щоб привести дошкільників до правильних висновків, у процесі виконання завдання використовувались додаткові запитання, експерименти, спостереження. У подальшому дошкільники вчилися здійснювати планомірні пошукові дії, визначати їх послідовність, тобто засвоювали алгоритм діяльності, який призводив до вирішення поставленого завдання, вчилися аналізувати та оцінювати власну пошукову діяльність. Отже, відбувалось формування, збагачення та актуалізація суб'єктивного досвіду вихованців. За мірою оволодіння дітьми новим способом вирішення пізнавальних завдань здійснювався рух у напрямі збільшення самостійності вихованців на всіх його етапах.



Відбувалось поступове залучення дітей у сумісну діяльність з дорослим, з подальшим їх переходом до активних дій на основі стійкої зацікавленості та збільшення ступеня самостійності на оволодіння структурними елементами пізнавально-пошукової діяльності.

Під час оволодіння дошкільниками структурою проведення досліду широко використовувалась допомога дорослого у вигляді послідовних запитань, відповіді на які фактично створювали алгоритм необхідних дій, логіку побудови вирішення завдання. Так, наприклад, загальний алгоритм діяльності міг бути представлений за допомогою таких запитань: Що у нас є? Що треба дізнатись? Що треба для цього взяти?; що треба зробити спочатку? Що потім? Що отримали? Чому?

У межах роботи над певним етапом досліду були передбачені більш вузько спрямовані запитання: запитання для осмислення умов завдання (що у нас є? чим будемо діяти?), запитання-припущення, які спрямовані на планування та виконання діяльності (що буде, якщо...?), при недостатності умов (що треба взяти, щоб...?), при недостатності дій (що треба зробити, щоб...?), запитання для знаходження додаткових (альтернативних) варіантів дій, способів (як ще можна зробити? що ще можна використати?) тощо. Та, встановлювали всі компоненти процесу реалізації досліду.

При виникненні труднощів на певній стадії вирішення завдання, експериментатор розпочинав сумісні розмірковування, що призводили до формування відповідей на послідовно поставлені запитання. Так на занятті «Зміна агрегатних станів», де діти вперше вчилися планувати хід досліду, даний етап складався з таких запитань:

- 1) Лід необхідний?
- 2) Як його нагріти?
- 3) Що треба? (вогнь – де його взяти? що можна використати? – електроплиту).
- 4) Як покласти лід на вогнь?
- 5) Отже, нам потрібно: лід, миска, електроплита (дорослий надавав дітям прерогативу у підсумку);

6) Що робимо спочатку? – відповідь дошкільників тощо.

Після цього відбувалась безпосередня реалізація досліду.

Усі етапи у проведенні досліду у вигляді опорних висловів з'являлись на дошці в порядку їх виконання («ми поклали лід у миску»; «увімкнули електроплиту»; «поставили миску на електроплиту» тощо).

Даний вид допомоги з послідовним пред'явленням запитань використовувався і коли вихованці ознайомлювались з новим аспектом дослідницької діяльності – створенням умов для проведення досліду. Педагог надавав дітям можливість «самостійно» розробити дослід. Усі запитання були зафіксовані у вигляді табличок та викладались експериментатором по порядку перед дошкільниками. Таким чином, діти у будь-який момент могли звернутись до них, щоб уточнити чи скоригувати свої дії. Отже, за допомогою запитань педагог фактично презентував необхідний порядок добору матеріалів та визначення етапів досліду, що мав відбутись. Так, здійснювалось формулювання послідовності дій. На завершення заняття дошкільникам пропонували розповісти про етапи створення досліду, використовуючи схему, або опорні слова та словосполучення, а пізніше і про його результати.

У такий спосіб, діти поступово залучались до побудови та здійснення певних етапів діяльності, добираючи умови, матеріали, тощо, отже, оволодівали плануванням діяльності, що давало змогу здійснити перехід до значного рівня самостійності. Фак-





тично на основі алгоритму здійснення конкретного завдання-дослідження вихованці за-  
своювали загальну структуру пізнавально-пошукової діяльності.

Отже, впроваджена в експериментальну методику система допомоги надала мож-  
ливість значно підвищити рівень самостійності старших дошкільників зі зниженим  
слухом під час здійснення ними пізнавально-пошукової діяльності, за умов оволо-  
діння її структурними компонентами, про що свідчать результати контрольного ета-  
пу дослідження. Структура допомоги, яка складалась на основі покрокових рівнів,  
що передбачали різний обсяг допомоги, з урахуванням індивідуальних потреб дітей  
для досягнення ними найкращих результатів за умов максимально можливої само-  
стійності, сприяла не тільки успішному просуванню дошкільника в процесі реаліза-  
ції ППД, а також додатково забезпечували його алгоритмом дій під час виконання  
завдань пошукового проблемного типу, та певним необхідним досвідом. Що в ре-  
зультаті сприяло усвідомленішому та цілеспрямованішому використанню пошукових  
дій, підвищенню рівня критичності власної діяльності, виявленню ініціативи та са-  
мостійності в організації та плануванні пізнавально-пошукової діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Варшамова Д. Р. Особливості розвитку пізнавально-пошукової діяльності дошкільни-  
ків зі зниженим слухом / Д. Р. Варшамова // Особлива дитина : навчання та виховання. –  
2012. – № 1 (61) – С. 28 – 31.
2. Варшамова Д. Р. Особливості формування пізнавально-пошукової діяльності у старших  
дошкільників зі зниженим слухом / Д. Р. Варшамова // Особлива дитина : навчання і ви-  
ховання. – 2012.– № 2 (62). – С. 34 – 38.
3. Осницкий А. К. Психология самостоятельности : методы исслед. и диагностики / Пси-  
холог. ин-т РАО. Центр социал.-психолог.помощи им. Ж. Казанко. – М.; Нальчик : Эль-  
Фа, 1996. – 125 с.
4. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Украї-  
ні (проект) / О. Таранченко, О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. –  
№ 1(73). – 2015. – С. 26 – 33.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Varshamova, D. R. (2012). Peculiarities of development of cognitive and search activity of  
children of the senior preschool age hard of hearing. Exceptional Child: Teaching and Upbringing,  
1(61), 28 – 31. (In Ukrainian).
2. Varshamova, D. R. (2012). Peculiarities of formation of cognitive and search activity of  
children of the senior preschool age hard of hearing. Exceptional Child: Teaching and Upbringing,  
2(62), 34 – 38. (In Ukrainian).
3. Osnickij A. K. (1999). Psihologija samostojatel'nosti: Metody issled. i diagnostiki / Psiholog. in-t  
RAO. Centr social.-psiholog.pomoshhi im. Zh. Kazanoko. – M.; Nal'chik : Jel'-Fa (In Russian).
4. Taranchenko, O., Fedorenko, O. (2015). The concept of the national system of education of  
persons with hearing impairment in Ukraine. Exceptional child: teaching and upbringing, 1 (73),  
26 – 33 (In Ukrainian).