

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ
МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ПЕТРИКІНА АННА СЕРГІЇВНА

УДК [37.015.31-057.87:617.75:069](043.5)


ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ
УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ
ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

01 Освіта / Педагогіка

016 Спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело


/ А.С. Петрикiна
(підпис, ініціали та прізвище автора)

Науковий керівник:
Омельченко Ірина Миколаївна
доктор психологічних наук, старший науковий
співробітник, провідний науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Київ – 2022

АНОТАЦІЯ

Петрикіна А.С. Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2022.

У дисертації вперше науково обґрунтовано теоретико-методичні засади формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору та використання музейної педагогіки у цьому процесі. Виокремлено інтегральний потенціал поняття «творча активність особистості» (проявляється у високому рівні ініціативності, що характеризується зосередженістю на процесі втілення внутрішньої цілі у принципово нових: об'єктивних та суб'єктивних або вдосконалених значущих утвореннях), що стало конструктором у контексті наукового дослідження.

Окреслено зв'язок ефективності реалізації фаз формування творчої активності з сенситивними віковими періодами. З огляду на твердження, що фаза «спеціалізованої творчості», яка відповідає за формування творчих здібностей у відповідній сфері людської діяльності та забезпечує перехід до творчості оригінальної, припадає на час навчання школярів у 5–8 класах, у дослідженні уточнено особливості особистісного розвитку цієї категорії учнів у зазначений віковий період у контексті формування їх творчої активності. Визнаючи обґрунтований факт, що порушення зорових функцій можуть негативно впливати на розвиток і формування особистісних якостей школярів, їхньої емоційно-вольової регуляції, знижувати їх активність, ключовим визначено твердження, що поведінкові відхилення в онтогенезі осіб із порушеннями зору вторинні, отже підлягають корекції. Це дало підстави для подальшого вивчення окресленої проблеми.

Розроблено критеріальну базу дослідження стану сформованості творчої активності, її структурну модель, де кожній складовій частині творчої

активності відповідає певний критерій (складовій частині «*person*» – ресурсний критерій, складовій частині «*process*» – мотиваційний критерій, «*product*» – діяльнісно-поведінковий критерій, «*environment*» – синергетичний). Окреслено організаційно-методичні підходи до проведення констатувального етапу дослідження та, з опорою на структурну модель творчої активності, розроблено діагностичний комплекс, виявлення стану сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору, який становить п'ять методик і охоплює дослідження чотирьох складових частин творчої активності: «*person*», «*process*», «*product*» та «*environment*».

Всього в експериментальному дослідженні взяли участь 68 учнів із порушеннями зору, з них 38 респондентів 10–12 років і 30 респондентів 13–15 років; та 43 їх однолітка без порушень зору: 14 респондентів 10–12 років і 29 респондентів 13–15 років. Окрім того, було залучено 19 педагогів (10 – із загальноосвітніх шкіл та 9 – зі спеціальних загальноосвітніх шкіл), які працюють класними керівниками учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без них, які стали респондентами нашого дослідження. З огляду на загальновідоме твердження, що приблизно в 12 років починають з'являтися вагомні особистісні новоутворення як-от: здатність оперувати абстрактними поняттями, аналізувати наслідки роботи та робити відповідні висновки, внутрішній план дій тощо, в експериментальних групах, до складу яких увійшли учні 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) та без них (ЕГ2), було виокремлено по дві підгрупи: ЕГ1 (I) для учнів 5–6 класів (10–12 років) та ЕГ1 (II) для учнів 7–8 класів (13–15 років) з порушеннями зору; ЕГ2 (I) та ЕГ2 (II) відповідно, без порушень зору.

За допомогою розробленого діагностичного комплексу визначено особливості стану сформованості складових частин творчої активності учнів 5–8 класів із порушенням зору, що полягають у низькому рівні потенційної здатності до творчості більш ніж половини респондентів (складова частина «*person*»); утримання зниженого рівня сформованості вольової саморегуляції (складова частина «*process*»); превалювання типу поведінкової активності

«Тип – Б», що характеризується м'якістю характеру, тактичним підходом до справ, розважливістю в прийнятті рішень (складова частина «product»); низькому рівні прояву креативності (складова частина «environment»). Також, унаслідок діагностики складової частини «environment», серед учнів 5–8 класів із порушеннями зору було виявлено переважне поширення високого та низького рівнів емоційного відгуку.

Отже, констатувальний етап дослідження засвідчив, що в учнів 5–8 класів із порушеннями зору становлення та розвиток складових частин творчої активності («person», «process», «product» та «environment») відбувається специфічно й нерівномірно внаслідок своєрідності функціонування всіх психосоціальних процесів в умовах дизонтогенезу. Відповідно до отриманих результатів, значимої відмінності між учнями 10–12 років (5–6 класи) та 13–15 років (7–8 класи) виявлено не було. Загалом спостерігалися кращі результати в учнів 7–8 класів, проте у них виокремилася негативна динаміка показників вольової саморегуляції (на противагу результатам їх однолітків без порушень зору).

На основі визначених критеріїв та показників, охарактеризовано рівні сформованості творчої активності: низький, знижений, середній, підвищений та високий. Результати діагностики засвідчили, що третина учнів 5–6 класів та трохи більше третини учнів 7–8 класів показали знижений рівень, а також майже третина учнів обох експериментальних вікових підгруп проявили низький рівень сформованості творчої активності.

З огляду на множину фактів, було обґрунтовано припущення про необхідність розгляду нових сфер та осередків, які б мали відповідний потенціал для формування особистісних якостей учнів із порушеннями зору. Визнаючи вагу інтегрованого пізнання в сучасній науці та освітньому процесі зокрема, враховуючи актуальність сучасної стратегії індивідуалізації освітнього процесу водночас із поширеними підходами сучасного музеєзнавства, було визнано доцільним зосередитися на дослідженні

музейної педагогіки та діяльності музею закладу загальної середньої освіти зокрема.

Реалізовано компаративний аналіз поняття «музейна педагогіка» (міждисциплінарна галузь знань, яка є шляхом до отримання неформальної освіти; покликана не лише передати інформацію та сформувати знання, а розвинути активну особистісну позицію відвідувача на шляху емоційного, чуттєвого, творчого та динамічного пізнання музейних колекцій) за матеріалами наукових джерел декількох країн світу, як-от: США, Індії, Великої Британії, Швеції, Франції, Італії, Чехії, Польщі; уточнено та поглиблено сучасний зміст ключових понять, що окреслюють категоріальний апарат музейної педагогіки: «культурно-освітній процес у музеї» (динамічна система компонентів, спрямованих на формування системного, асоціативного мислення, естетичного смаку, емпатії; розвитку навичок декоративно-ужиткового, технічного спрямування, активізації творчого потенціалу та творчої активності) й «музейне середовище» (складне утворення, у складі якого такі компоненти: простір навколо музею; будівля/приміщення, де розташоване зібрання; власне експозиція, фонди та медійний простір музею).

Розроблено науково-обґрунтовану й експериментально-перевірену педагогічну технологію формування творчої активності цієї категорії учнів засобами музейної педагогіки, що має чітку структуру й компоненти, як-от: *модель* формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки; *музейно-педагогічна програма* формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки та *алгоритм* її реалізації; *методичні рекомендації* для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Змістовий компонент розробленої моделі охоплював: діагностичну складову (діагностичний комплекс), концептуальну складову (мета, завдання,

основні принципи, підходи й умови), технологічну складову (зміст та інструментарій освітнього процесу); водночас, процесуальний компонент – алгоритм реалізації музейно-педагогічної програми формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Розроблена та експериментально апробована педагогічна технологія базувалася на позиціях особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системного, аксіологічного, середовищного та технологічного підходів; принципах індивідуалізації, освітнього процесу, активності, проблемності, культурологічного спрямування, фасилітації, діалогічності та креативності, де особистість з її потенційними можливостями та особливою організацією психологічної діяльності є в центрі педагогічного впливу. Вона передбачала алгоритм формування творчої активності, що визначав зміст і визначені види діяльності як учнівського колективу, так і педагога в межах чотирьох модулів (пропедевтично-ресурсний, мотиваційно-цільовий, діяльнісно-поведінковий, синергетичний), які відповідали складовим частинам творчої активності.

Аналіз результатів експериментальної роботи підтвердив ефективність розробленої педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки. Результати формувального експерименту, отримані після реалізації освітньої роботи, продемонстрували наявність якісних та кількісних змін у сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Узагальнений аналіз рівнів сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору до формувального експерименту та після свідчить про те, що більшість школярів цієї категорії показали позитивну динаміку розвитку. Значно знизилася кількість учнів із низьким (із 27,8% до 3,61%) та зі зниженим рівнем (із 30,38% до 11,98%) сформованості творчої активності, водночас кількість учнів із середнім рівнем зросла більш ніж удвічі (з 24,88% до 53,43%) так само, як і кількість учнів із підвищеним рівнем (із 12,9% до 26,13%). Незначною виявилася різниця між кількістю

учнів із високим рівнем сформованості творчої активності до та після формувального експерименту (з 4,04% до 4,85%), проте динаміка все ж позитивна.

Практичне значення одержаних результатів аргументоване розробленням і впровадженням у освітній процес діагностичного комплексу вивчення стану сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору, який може використовуватися як складова комплексного обстеження особистісного розвитку цієї категорії школярів; розробленням педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору з огляду на виявлені їх особистісні особливості; створенням методичних рекомендацій з реалізації процесу формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору, що сприятимуть оптимізації їхнього подальшого виховання, а також методичного забезпечення з адаптації культурних об'єктів до потреб людей із інвалідністю за зором.

Матеріали дослідження можуть бути використані в системі підготовки й перепідготовки спеціальних педагогів та асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, педагогів спеціальних закладів загальної середньої освіти, працівників закладів позашкільної освіти й закладів культури; під час вдосконалення існуючих і розробки нових навчальних програм та посібників із комплексної реабілітації й інклюзії осіб із порушеннями зору в освітній і загальнокультурний простір.

Ключові слова: творча активність особистості, учні 5–8 класів із порушеннями зору, музейна педагогіка, культурно-освітній процес, музей закладу освіти.

ABSTRACT

Petrykina A.S. Creative activity formation of 5–8 grades students with visual impairments by means of museum pedagogy. – Qualifying scientific work as the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD degree) in the specialty 016 Special Education. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2022.

In the thesis theoretical and methodical bases of creative activity formation of 5–8 grades students with visual impairments and use of museum pedagogy in this process have been scientifically substantiated for the first time. The integral potential of the «personal creative activity» concept (manifested in a high level of initiative, characterized by a focus on the implementation of internal goals in fundamentally new: objective and subjective or improved significant formations), which became a construct in the context of the scientific research.

Effectiveness of creative activity phases is linked to sensory age periods. Considering the statement that the phase of «specialized creativity», which is responsible for the formation of creative abilities in the definite sphere of human activity and ensures the transition to original creativity, is necessary during the students studying in 5–8 grades, the study clarifies personal development of this category of students during this period in the context of their creative activity development. Recognizing the well-known fact that visual impairments can negatively effect the development and formation of the schoolchildren personal qualities, their emotional and willful regulation, reduce their activity, a key statement has been made, that behavioral disorders in the ontogenesis of persons with visual impairments are secondary, therefore they are a subject to correction. This has led to further study of the issue.

The criteria for the study of the state of creative activity have been developed, as well as its structural model, where certain criterion corresponds to each component of creative activity (component part «person» – resource criterion,

component part «process» – motivational criterion, «product» – activity-behavioral criterion, «environment» – synergetic). Organizational and methodological approaches for carrying out the ascertaining experiment of the thesis have been defined and, on the basis of creative activity structural model, a diagnostic system for identifying the state of 5–8 grades students with visual impairments creative activity has been developed. This diagnostic system consists of five methodologies and covers research of four component parts of creative activity: «person», «process», «product», and «environment».

The study engaged 68 visually impaired students, 38 of them were 10–12 years old and 30 ones were 13–15 years old; also there were 43 students without visual impairments: 14 of them were 10–12 years old and 29 ones were 13–15 years old. In addition, 19 teachers (10 from comprehensive secondary schools and 9 from special comprehensive secondary schools) as classroom supervisors of the 5–8 grades students with and without visual impairments who have become respondents in our thesis were involved with the diagnostics.

Considering the truism that at around the age of 12, new significant personal formations, such as ability to operate in abstract terms, analyze the effects of work and draw appropriate conclusions, an internal plan of action, etc., begin to appear, two sub-groups were identified in experimental groups, consisting of 5–8 grades students with and without visual impairments (EG1) and (EG2): EG1 (I) for 5–6 grades students (10–12 years) and EG1 (II) for 7–8 grades students (13–15 years) with visual impairments; EG2 (I) and EG2 (II) accordingly, for students without visual impairments.

Characteristic of component parts of creative activity of 5–8 grades students with visual impairments state was defined by means of the developed diagnostic complex. It was consisted in low level of potential creativity of more than a half of these respondents (component part «person» of the creative activity); reduced level of self-regulation formation (component part «process» of the creative activity); prevailing type of behavioral activity «Type–B», which is characterized by amenity of temper, tactical approach to cases, rationality in decision-making

(component part «product» of the creative activity); low level of creativity (component part «environment» of the creative activity). Also predominance of high and low levels of emotional response among students of 5–8 classes with visual impairments was found due to the diagnostic of component part «environment» of the creative activity.

Thus, the ascertainment stage of the research showed that the formation and development of component parts of creative activity («person», «process», «product» and «environment») of 5–8 grades students with visual impairments is peculiar and unbalanced because of the specific functioning of all psycho-social processes under dysontogenesis. According to the results, no significant difference was found between students aged 10–12 (5–6 grades) and 13–15 (7–8 grades). Overall, 7–8 grades students performed better, but showed a negative trend in self-regulation (as opposed to their peers without visual impairments).

Levels of creativity have been described as low, reduced, medium, increased, and high on the basis of defined criteria and indicators. The results of the diagnostics showed that one third of 5–6 grades students and slightly more than one third of 7–8 grades students had a low level, and almost one third of students in both experimental age groups showed a reduced level of creative activity.

Taking into consideration the set of facts, it has been suggested the importance of considering new fields and spheres which could have an appropriate potential to develop the personality of visually impaired students. Recognizing the importance of integrated knowledge in modern science and education in particular, given the relevance of the current strategy of individualizing the educational process alongside with the prevailing approaches of modern museology, it was considered as appropriate to focus on the research of museum pedagogy and the activities of the comprehensive secondary school museums in particular.

Comparative analysis of «museum pedagogy» concept (an interdisciplinary field of knowledge which is the way to non-formal education; it is intended not only to transmit information and to form knowledge, but also to develop active personality of visitor by means of emotional, sensual, creative and dynamic

knowledge of museum collections) has been realized from scientific sources of several countries of the world, such as: USA, India, UK, Sweden, France, Italy, Czech Republic, Poland; the modern content of key concepts, which define the categorical apparatus of museum pedagogy: «cultural and educational process in museum» (dynamic system of components aimed at forming systemic, associative thinking, aesthetic sense, empathy, development of skills of decorative-applied, and technical orientation, activation of creative potential and creative activity) and «museum environment» (complex formation, which includes such components as space around museum; building / room where the collection is located; actual exposition, funds and media space of the museum) has been refined.

Scientifically based and experimentally verified pedagogical technology of the formation of creative activity of this category of students by means of museum pedagogy has been developed. The technology has a clear structure and components, such as the model of creative activity of 5–8 grades students with visual impairments formation by means of museum pedagogy; the museum pedagogical programme for the creative activity of 5–8 grades students with visual impairments formation and the algorithm for its implementation; methodical recommendations for teachers of educational institutions museums on issues of 5–8 grades students with visual impairments creative activity formation.

Substantive component of the developed model covered the diagnostic component (diagnostic set), conceptual component (objective, objectives, main principles, approaches, and conditions), and technological component (educational content and tools). At the same time, the procedural component is an algorithm for the implementation of the museum pedagogical programme for the formation of creative activity of 5–8 grades students with visual impairments by means of the museum pedagogy.

Developed and experimentally approved pedagogical technology was based on learner-centered, activity, system, axiological and environmental approaches; the principles of individualization, educational process, activity, principle of problematicity, culturological orientability, facilitation, dialogics principles and

principles of creativity, where the person, with his or her abilities and special organization of psychological activity, is at the centre of pedagogical influence. It provided for algorithm of creative activity formation, defined the content and certain activities of students as well as teacher within four modules (propaedeutic and resources module, motivational and purposeful module, pragmatist and behavioral module, synergistic module), which were responded to the creative activity component parts.

Analysis of the results of the experimental work confirmed the effectiveness of the pedagogical technology developed for the formation of creative activity of 5–8 grades students with visual impairments. The results of the experiment, which was developed after the implementation of educational work, showed the existence of qualitative and quantitative changes in the creative activity of 5–8 grades students with visual impairments.

Generalized analysis of the levels of creative activity of 5–8 grades students with visual impairments to the emerging experiment and afterwards shows that the majority of students in this category have shown positive dynamics of development. The number of students with low level of creative activity (from 27.8% to 3.61%) and reduced level of creative activity (from 30.38% to 11.98%) has declined significantly, while the number of students with medium level has more than doubled (from 24.88% to 53.43%) as well as the number of students with increased level (from 12.9% to 26.13%). The difference between the number of students with high level of creative activity before and after the educational experiment (from 4.04% to 4.85%) was slight, but the trend was still positive.

Practical significance of the obtained results is substantiated by the development and implementation of diagnostic complex for the studying of the state of creative activity formation of 5–8 grades students with visual impairments into educational process (can be used as a part of a comprehensive survey of the personal development of this category of students); the development of pedagogical technology for the formation of creative activity of 5–8 grades students with visual impairments, taking into account their personal characteristics;

the creation of methodological support for the process of formation creative activity of 5–8 grades students with visual impairments, which will help to optimize their further education; as well as methodological support for adaptation of cultural facilities to the needs of people with visual impairments.

The materials of the research can be used in the system of training and retraining of special education teachers and teaching assistants of comprehensive secondary schools with inclusive and mainstreaming education, and teachers of special comprehensive secondary schools, teachers of out-of-school education facilities and cultural institutions; in the process of improvement of existing and of development of new curricula and textbooks for the comprehensive rehabilitation and integration of visually impaired persons into the educational and general cultural space.

Key words: creative activity of personality, 5–8 grades students with visual impairments, museum pedagogy, cultural-educational process, museum of educational institution.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Петрикiна А.С. Компаративний аналіз поняття «музейна педагогiка». *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020, № 1, С. 48–56.

2. Piekharieva A., Omelchenko I., Kobylchenko V., Pikanova N., Petrykina A. Pedagogia da parceria na educaçao inclusiva dos países da UE. *Laplage em Revista*. 2021, № 7 (Extra-C), P. 10–19. <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/979>.

3. Петрикiна А.С. Порiвняльний аналіз особливостей сформованостi особистiсного компонента творчої активностi пiдлiткiв iз порушеннями зору та з нормальним зором. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. Baltija Publishing. 2021, № 2, С. 64–76.

4. Petrykina A. Formation of specialized creativity as basis for successful personal self-realization. *Knowledge management competence for achieving*

competitive advantage of professional growth and development: collective monograph. BA School of Business and Finance, Riga, Latvia, 2021. P. 238-251. ORCID ID: 0000-0002-3841-9312.

5. Петрикіна А., Омельченко І., Кобильченко В. Порівняльний аналіз особливостей сформованості синергетичного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору й із нормальним зором. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2021. № 3, С. 233–240.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Петрикіна А.С. Шкільний музей як особливий освітній простір. Практики взаємодії. *Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 15 червня 2017р.). Київ : Задруга, 2017. С. 66–70.

7. Петрикіна А.С. Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору, засобами музейної педагогіки. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : зб. наук. роб. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15–16 грудня 2017 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2017. С. 145–147.

8. Петрикіна А.С. Музейна педагогіка як ефективний засіб формування творчої активності в учнів 5–8 класів із порушеннями зору. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : зб. тез наук. роб. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22–23 грудня 2017 р.). Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2017. С. 105–107.

9. Петрикіна А.С. Розвиток творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору як ефективний шлях їх соціально-психологічної реабілітації. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 02–03 лютого 2018р.). Київ : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2018. Ч. 2. С. 71–73.

10. Петрикіна А.С. Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору як актуальна педагогічна проблема. *Modernization of*

educational system: world trends and national peculiarities : Proceedings of the international scientific conference (Kaunas, 23th February 2018). Kaunas : Baltija Publishing, 2018. P. 69–72.

11. Петрикiна А.С. Теоретичнi передумови дослiдження проблеми формування творчої активностi учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору. *Освiта осiб з особливими потребами: виклики сьогодення* : зб. матерiалiв всеукр. наук.-практ. конф. (м. Киiв, 21 червня 2018р.). Киiв : Наша друкарня. 2018. С. 120–123.

12. Петрикiна А. С. Шкiльний музей як засiб модернiзацiї освiтньо-виховної роботи. *Сучасний свiт i незрячi* : матерiали VIII мiжнар. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 19–21 вересня 2019р.). Луцьк : Иванюк В.П. 2018. С. 75–77.

13. Петрикiна А.С. Безбар'єрний шкiльний музей як особливий освiтнiй простiр для учнiв з порушеннями зору: форми, методи та реалiзацiя. *Психолого-педагогiчнi стратегiї безбар'єрного освiтнього середовища для дiтей з порушеннями зору* : матерiали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Киiв, 12 березня 2019 р.). Киiв : iнтерсервiс. 2019. С. 35–37.

14. Петрикiна А.С. Корекцiйно-розвиткова складова музейної педагогiки у роботi зi школярами, якi мають порушення зору. Спецiальна педагогiка. *Педагогiка та психологiя: виклики i сьогодення* : матерiали мiжнар. наук.-практ. конф. (м. Киiв, 1–2 травня 2020р.). Киiв : Киiвська наукова органiзацiя педагогiки та психологiї. 2020. С. 22–25.

15. Петрикiна А.С. Музейна педагогiка як один iз вагомих елементiв сучасного неформального сегмента освiти школярiв iз порушеннями зору. *Сучаснi науковi дослiдження у психологiї та педагогiцi – прогрес майбутнього* : зб. наук. роб. мiжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15–16 травня 2020 р.). Одеса : Пiвденна фундацiя педагогiки. 2020. С. 189–193.

16. Петрикiна А.С. Науково-методичнi засади дослiдження творчої активностi учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору. *Освiта дiтей iз порушеннями зору: виклики сучасностi* : матерiали всеукр. тифлофоруму.

(м. Київ, 15 травня 2020р.). Київ, 2020. С. 91–94. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721686/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%20%D0%A4%D0%9E%D0%A0%D0%A3%D0%9C%20%D0%86%D0%86%20%20%2020.pdf>.

17. Петрикіна А.С. Віртуальний потенціал освітнього простору музею. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., присвяченої 75-річчю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. (м. Київ, 15 травня – 15 червня 2020 р.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3841-9312>. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/petrykina_anna_2020.pdf.

18. Петрикіна А.С. Інтерактивні методи навчання учнів з порушеннями зору в музеї. *Секція 9. Сучасні психологічні та педагогічні методи викладання. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Люблін, 25–26 вересня 2020 р.). Люблін : Baltija Publishing, 2020. С. 165–169. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-2.43>.

19. Петрикіна А.С. Актуальні питання діагностики стану сформованості творчої активності учнів із порушеннями зору. *Сучасний освітній простір: трансформація національних моделей в умовах інтеграції*: зб. тез IV між нар. наук. конф. (м. Лейпциг, 23 жовтня 2020р.). Лейпциг : Baltija Publishing. 2020. С. 159–162.

20. Петрикіна А.С. Музей при закладі освіти як засіб формування особистості школяра з порушеннями зору. *Музейна педагогіка в науковій освіті* : зб. тез II всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26 листопада 2020р.). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 273–278.

21. Білоусов О.М., Петрикіна А.С. Музей закладу освіти як прогресивний культурно-освітній простір у роботі зі школярами з порушеннями зору (із досвіду роботи). За загальною редакцією Ю.Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2021. С. 18–22.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

22. Петрикiна А. С. Музей iсторii навчального закладу як прогресивний комунiкативний простiр. *Теорiя i практика тифлопедагогiки*. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації «Асоціація тифлопедагогів України». 2017. № 16–17. С. 20–26.

23. Петрикiна А. С. Аналіз наукових джерел з питань формування творчої активності школярів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2019. Вип. 18. С. 96–101.

24. Петрикiна А. Методичні рекомендації щодо адаптації музейного культурно-освітнього простору та музейних програм для роботи з людьми, які мають порушення зору. *Інформаційно-методичні рекомендації з адаптації культурних об'єктів до потреб людей з інвалідністю / за заг. ред. к.н.д.у. О. Шершньової*. Рівне, 2020, С. 19–35.

25. Петрикiна А.С. Методичні рекомендації для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання i виховання*. 2020. №4, С. 62–71.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	
1.1. Аналіз наукових джерел з визначення понять «активність», «творчість», «творча активність».....	35
1.2. Особливості формування особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору в спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	53
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	
2.1. Організація дослідження та діагностичний комплекс виявлення стану сформованості складових частин творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.....	70
2.2. Порівняльний аналіз рівня сформованості складових частин творчої активності в учнів 5–8 класів із нормальним та порушеним зором.....	95
2.2.1. Особливості сформованості складової частини «person» ТА за ресурсним критерієм.....	95
2.2.2. Особливості сформованості складової частини «process» творчої активності за мотиваційним критерієм.....	98
2.2.3. Особливості сформованості складової частини «product» творчої активності за діяльнісно-поведінковим критерієм.....	104
2.2.4. Особливості сформованості складової частини «environment» творчої активності за синергетичним критерієм.....	107
2.3. Рівні сформованості творчої активності учнів 5–8 класів.....	115
Висновки до другого розділу.....	121
РОЗДІЛ 3. МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	

3.1. Аналіз понять «музейна педагогіка», «культурно-освітній процес у музеї», «музейне середовище»	124
3.2. Музей закладу освіти (спеціальної школи) як важливий засіб формування творчої активності особистості школяра з порушенням зору.....	138
Висновки до третього розділу.....	151
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
4.1. Педагогічна технологія формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.....	154
4.2. Музейно-педагогічна програма формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.....	179
4.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	188
4.4. Методичні рекомендації для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.....	199
Висновки до четвертого розділу.....	207
ВИСНОВКИ.....	209
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	213
ДОДАТКИ.....	258

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ТА – творча активність

МП – музейна педагогіка

ЕГ1 (I) – експериментальна група (учні 5–6 класів із порушеннями зору (10–12 років)

ЕГ1 (II) – експериментальна група (учні 7–8 класів із порушеннями зору (13–15 років)

ЕГ2 (I) – експериментальна група (учні 5–6 класів без порушень зору (10–12 років)

ЕГ2 (II) – експериментальна група (учні 7–8 класів без порушень зору (13–15 років).

ВСТУП

Актуальність теми. Державна освітня політика рішуче відстоює розвиток таких вмінь підрастаючого покоління як активність, здатність творити та творчо сприймати навколишню дійсність, проявляти самостійність та ініціативу, критично та нестандартно мислити.

Аналіз наукової літератури показав широке розповсюдження та актуальність досліджень феномену творчої активності (ТА) в психологічній науці. Ґрунтовне вивчення природи творчості й ТА особистості (Teresa M. Amabile, Д. Богоявленська, L. Gabora, J. Guilford, John R. Hayes, J.M. Rhodes, О. Туриніна та ін.), а також дослідження проблеми розвитку творчих здібностей особистості, механізмів і шляхів формування ТА (Г. Альтшулер, В. Моляко, М. Oppizzo & D. L. Schwartz, Ellis P. Torrance та ін.) простежується в роботах низки науковців всього світу. Поза тим, із огляду на пріоритетність завдань формування та розвитку ТА й творчого потенціалу школярів, простежується велика кількість наукових досліджень у педагогіці. Серед них – праці Г. Бондаренка, О. Граматюк, Н. Данько, Г. Іванюк, В. Кременя, І. Лернера, В. Ревенчук, А. Самолюк, Н. Слюсаренко, С. Соловейчика, І. Теплицького, Л. Тихенко, Л. Хабірової, Л. Якубової та багатьох інших.

Особливого значення ця проблема набуває в сфері спеціальної освіти. Зокрема, часткове або глибоке порушення зору впливає на зниження активності особистості загалом, позначається на всіх видах її діяльності, пригнічуючи розвиток пізнавального інтересу (Ching-Chih Kuo, О. Легкий, О. Литвак, І. Моргуліс, Є. Синьова, Л. Солнцева, С. Федоренко, J. Foster та ін.). Певною мірою це призводить до труднощів у сфері комунікації, що значно ускладнює процес соціальної інтеграції учнів із порушеннями зору в соціум (П. Залюбовський, В. Кобильченко, Є. Клопота, Л. Плаксіна, О. Тельна, С. Федоренко та ін.).

Сутнісними постають вікові періоди сенситивності особистості до формування ТА. Зокрема формування спеціалізованої ТА, яка забезпечує

подальший перехід до творчості оригінальної, припадає на час навчання учнів у 5–8 класах (В. Дружинін, Є. Ільїн, С. Симоненко, Ellis P. Torrance тощо). Школярі з порушеннями зору саме в цьому віці починають усвідомлювати власний дефект. З огляду на тезу, висловлену Л. Виготським, що компенсаторні можливості по-справжньому розкриваються тоді, коли індивід усвідомлює свій дефект, можна припустити, що створення відповідних корекційно-розвиткових умов та систематичне залучення досліджуваної категорії учнів до активної діяльності саме в цей період можуть сприяти їх позитивній мотивації до прояву ТА.

Із огляду на результати сучасних досліджень низки вчених (М. Васишин, Л. Гайди, О. Караманова, Р. Маньковської, О. Міхна, І. Самсакової, Б. Столярова та інші), на процес виховання особистості, формування творчого способу її мислення, підвищення активності у процесі освітньої діяльності впливає музейна педагогіка (МП). Музей є простором для ефективного залучення та включення до активної творчої діяльності всіх учасників освітнього процесу (Н. Ганнусенко, Г. Елькіна, З. Огризко, В. Туманова та інші). Отже, МП може виступати потужним інструментом, який сприятиме формуванню ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, а сам музей – простором для реалізації процесу її формування.

Водночас на сьогодні спостерігається недосконалість теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення процесу становлення ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та ролі МП в цьому процесі. Відсутні відомості про особливості розвитку цих учнів, у контексті здатності до прояву ТА, особливостей її формування. Відсутні критерії, параметри та показники діагностики, що унеможлиблює створення цілісної технології формування ТА в умовах зниження особистісної активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Актуальність проблеми, її практична значущість і недостатня розробленість обумовили вибір теми дисертаційного дослідження:

«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України: «Теоретичні і методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та у контексті теми відділу освіти дітей з порушеннями зору: «Особистісно зорієнтовані технології навчання дітей з порушеннями зору» (2018-2020 рр.).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 11 від 20 листопада 2017 року) та уточнено на засіданні вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 30 листопада 2020 року).

Мета дослідження – розроблення науково-обґрунтованої та експериментально-перевіреної педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Для досягнення поставленої мети дослідження було визначено наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, визначити зміст теоретичного конструкту «творча активність» та його структурної моделі.

2. Розробити діагностичний комплекс та виявити стан сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

3. Проаналізувати категорії «музейна педагогіка», «культурно-освітній процес у музеї», «музейне середовище».

4. Теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати модель і педагогічну технологію формування творчої активності учнів 5–8 класів із

порушеннями зору засобами музейної педагогіки, визначити її ефективність та розробити відповідні методичні рекомендації.

Об'єкт дослідження – творча активність учнів 5-8 класів із порушеннями зору.

Предмет дослідження – процес формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: особистісно зорієнтований підхід у навчанні дітей із порушеннями психофізичного розвитку (В. Засенко, Т. Костенко, С. Кульбіда); закономірності психічного розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі (В. Кобильченко, І. Омельченко), методологічні основи та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи (Н. Пахомова), дидактичні підходи до організації спеціального освітнього процесу школярів із порушеннями зору (С. Федоренко, Т. Костенко); теорія цілісної моделі творчості 4P's (J.M. Rhodes); компонентна теорія креативності (Teresa M. Amabile); психологічна теорія творчості й творчого мислення (В. Моляко); діяльнісний підхід до становлення особистості (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) та до формування її (особистісної) ТА (В. Дружинін, Є. Ільїн, Ellis P. Torrance); аксіологічний підхід у музейній комунікації (І. Удовиченко); особистісно зорієнтований підхід (І. Бех, В. Кремень); положення про особливу сенситивність підліткового періоду школярів із порушеннями зору (В. Кобильченко, Є. Синьова); роль моральної самосвідомості в гармонізації життєдіяльності особистості (І. Бех, Д. Болдуїн, Л. Плаксина, К. Свенкон, О. Хохліна, В. Хофман); вплив освітнього простору на формування особистості (В. Кремень, І. Добрянський, С. Гершунський, І. Романова, С. Покутнєва); важливу корекційно-розвиткову роль екскурсій в умовах спеціальної школи (Є. Синьова); особливу роль безпосереднього тактильного сприйняття музейних експонатів (В. Акімушкін, І. Моргуліс); умови реалізації компенсаторних можливостей (Л. Виготський, Л. Вавіна, С. Покутнєва); особливості організації виховного процесу у спеціальних

освітніх закладах для дітей з порушеннями зору (Є. Синьова, С. Федоренко); універсальність МП як ефективної навчальної технології (О. Караманов, М. Васишин); освітні можливості музейної педагогіки (С. Троянська); синергетику в сучасній освіті (О. Богуславська, М. Каган, В. Кремень); наукові та прикладні основи естетичного виховання (Ю. Бондаренко, К. Довгопола, Т. Костенко, Л. Куненко, Л. Нафікова); дидактичного проєктування педагогічних технологій (О. Аніщенко, І. Зязюн, Jo Coldwell-Neilson, Н. Пахомова, Т. Пушкар, М. Сибірська, Н. Яковець).

Для забезпечення достовірності положень і висновків та виконання окреслених завдань використовувався **комплекс методів**, серед яких:

– *теоретичні*: методи аналізу та синтезу, а також конкретизації застосовувалися для вивчення категорій: «активність», «творчість», «творча активність», «музейна педагогіка», «культурно-освітній процес у музеї», «музейне середовище»; порівняння та систематизація – для аналізу педагогічних та психологічних наукових джерел із теми дослідження, виокремлення теоретичних засад і базових підходів до формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору; дедуктивний – для цілісного та комплексного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, їх систематизації на основі отриманих результатів в емпіричній частині дослідження; логіко-семантичний – для поглиблення понятійного апарату, деталізації складових частин творчої активності, особливостей її формування в онтогенезі та дизонтогенезі в учнів 5–8 класів із порушеннями зору; моделювання – для побудови структурної моделі творчої активності, а також структурно-функціональної та знакової моделі формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки;

– *емпіричні*: під час проведення психолого-педагогічного експерименту в його констатувальній та формувальній частинах було використано діагностичний комплекс, що дав змогу визначити особливості сформованості

складових частин творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору за відповідними критеріями:

1. особливості сформованості складової частини «person» творчої активності за ресурсним критерієм було досліджено за допомогою експериментальної методики «Визначення особистісної здібності до творчості» Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak, за редакцією Б. Пашнєва;

2. особливості сформованості складової частини «process» творчої активності за мотиваційним критерієм було досліджено за допомогою експериментальної методики «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверьков та Е. Ейдман;

3. особливості сформованості складової частини «product» творчої активності за діяльнісно-поведінковим критерієм було досліджено за допомогою тестової методики «Тип поведінкової активності» розробленої на основі опитувальника Jenkins Activity Survey (JAS), розробленого С. David Jenkins, Stephen Zyzanski й Ray Rosenman (1979) та адаптованого А.А. Гоштаутасом;

4. особливості сформованості складової частини «environment» творчої активності за синергетичним критерієм було досліджено за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» розробленого А. Меграбяном і Н. Епштейном та методики «Вивчення особистісних креативних здібностей» (Creativity Checklist (CCh) Д. Джонсона в модифікації О. Тунік.

– *методи математичної статистики*: якісний та кількісний аналіз емпіричних показників із застосуванням методів математичної статистики, а саме: непараметричний U -критерій Манна-Уїтні для встановлення міжгрупових розбіжностей, непараметричний критерій рангової кореляції r_s Спірмена для встановлення взаємозалежностей між структурними одиницями творчої активності. Всі обчислення були проведені з використанням програми Microsoft Excel та пакету статистичних програм SPSS 20.0 for Windows.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням засадничих положень дисертаційного дослідження, застосуванням розробленого комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету й завданням дослідження; застосуванням взаємопов'язаних теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що співвідносяться з предметом і завданнями дослідження; репрезентативністю вибірки; ефективністю експериментальної роботи в спеціальних школах, навчально-реабілітаційному центрі, закладах вищої освіти та музеях.

Експериментальна база дослідження: Комунальний заклад «Валківський ліцей імені Олександра Масельського» Валківської районної ради Харківської області, Слов'янська спеціальна школа № 23 Донецької обласної ради, Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради, Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 38 Харківської міської ради Харківської області, Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 72 Харківської міської ради Харківської області.

Всього в експериментальному дослідженні взяли участь 68 учнів із порушеннями зору, з них 38 респондентів 10–12 років і 30 респондентів 13–15 років; та 43 їх однолітка без порушень зору: 14 респондентів 10–12 років і 29 респондентів 13–15 років. Окрім того, було залучено 19 педагогів (10 – із загальноосвітніх шкіл та 9 – зі спеціальних загальноосвітніх шкіл), які працюють класними керівниками учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без них, які стали респондентами нашого дослідження.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– науково обґрунтовано теоретико-методичні засади формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору;

– розроблено критеріальну базу дослідження стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, з огляду на яку створено структурну модель ТА особистості;

– виокремлено показники та п'ять рівнів сформованості ТА: низький, знижений, середній, підвищений та високий;

– науково обґрунтовано теоретико-методичні засади використання МП у процесі формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору;

– розроблено науково-обґрунтовану та експериментально-перевірену педагогічну технологію формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП, яка передбачає алгоритм, що визначає зміст та визначені види діяльності учнівського колективу й педагога в межах чотирьох модулів (пропедевтично-ресурсний, мотиваційно-цільовий, діяльнісно-поведінковий, синергетичний).

– визначено організаційно-методичні та психолого-педагогічні умови та принципи формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору;

уточнено та поглиблено:

– поняття «творча активність особистості», яке стало конструктом у контексті наукового дослідження та інтерпретується як інтегральна властивість особистості, яка проявляється у високому рівні ініціативності, що характеризується зосередженістю на процесі втілення внутрішньої цілі у принципово нових (об'єктивних та суб'єктивних) або вдосконалених значущих утвореннях. Творча активність базується на певних здатностях особистості та формується шляхом систематичного й цілеспрямованого їх вдосконалення;

– реалізовано компаративний аналіз поняття «музейна педагогіка» за матеріалами наукових джерел декількох країн світу як-от: США, Індії, Великої Британії, Швеції, Греції, Франції, Італії, Чехії, Польщі;

– особливості особистісного розвитку учнів 5–8 класів із порушеннями зору в контексті формування їх ТА;

– сучасний зміст понять, що окреслюють категоріальний апарат музейної педагогіки (культурно-освітній процес у музеї, музейне середовище);

подальшого розвитку набули:

– наукові підходи (особистісно зорієнтований, діяльнісний, системний, аксіологічний, середовищний, технологічний) до формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору;

– положення про роль музею закладу освіти в сучасному освітньому процесі.

Практичне значення одержаних результатів полягає у:

– розробленні діагностичного комплексу вивчення стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, який може використовуватися як складова комплексного обстеження особистісного розвитку цієї категорії школярів;

– розробленні педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору з огляду на виявлені їх особистісні особливості;

– створенні методичних рекомендацій щодо реалізації процесу формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, що сприятимуть оптимізації їхнього подальшого виховання, а також методичних рекомендацій щодо адаптації культурних об'єктів до потреб людей з інвалідністю за зором;

– матеріали дослідження можуть бути використані в системі підготовки та перепідготовки спеціальних педагогів та асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, педагогів спеціальних шкіл, працівників закладів позашкільної освіти та закладів культури;

– матеріали та результати дослідження зокрема можуть використовуватись під час вдосконалення існуючих та розробки нових навчальних програм і посібників із комплексної реабілітації й інклюзії осіб із порушеннями зору в освітній та загальнокультурний простір.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в практику роботи Миколаївського спеціального навчально-виховного комплексу для дітей зі зниженим зором Миколаївської міської ради Миколаївської області (довідка № 389 від 03.11.2020р.) (див. додаток У); Самгородоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Козятинського району Вінницької обласної ради с. Самгородок, Козятинського району, Вінницької області (довідка № 184/01 від 03.11.2020р.) (див. додаток Р); Слов'янської спеціальної школи № 23 Донецької обласної ради м. Слов'янська (довідка № 118/01, від 26.10.2020р.) (див. додаток Л); комунального закладу «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради (довідка № 324 від 09.11.2020р.) (див. додаток М); комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради (довідка № 73, від 04.11.2020р.) (див. додаток П); позашкільного закладу комунального закладу «Центр дитячої та юнацької творчості м. Слов'янська» (довідка № 69 від 02.11.2020р.) (див. додаток С); комунального закладу «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради (довідка № 01-25/211 від 28.10.2020р.) (див. додаток Н); Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-937 від 10.11.2020р.) (див. додаток З); Харківського національного педагогічного університету імені В.Г. Сковороди (довідка № 01/10-679 від 02.11.2020р.) (див. додаток Т); Дніпропетровського художнього музею (довідка № 255/04 від 04.11.2020р.) (див. додаток К); Національного заповідника «Софія Київська» (довідка № 251/01-19/11 від 30.10.2020р.) (див. додаток Ф).

Особистий внесок здобувача. У спільній науковій статті «Педагогіка партнерства в інклюзивній освіті в країнах ЄС» особистий внесок авторки полягає в обґрунтуванні переваг міжпрофесійної взаємодії всіх зацікавлених сторін інклюзії [388]. У науковій статті «Порівняльний аналіз особливостей сформованості синергетичного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору й із нормальним зором» особистий внесок здобувачки

полягає в реалізації порівняльного аналізу особливостей сформованості синергетичного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору [215]. В спільній публікації «Музей закладу освіти як прогресивний культурно-освітній простір у роботі зі школярами з порушеннями зору (із досвіду роботи)» [23] особистий внесок авторки полягає в аналізі сучасних форм роботи в музеї закладу освіти, які застосовуються в музеї Комунального закладу «Харківська спеціальна школа ім. В.Г. Короленка» Харківської обласної ради. У праці, що написано у співавторстві «Інформаційно-методичні рекомендації з адаптації культурних об'єктів до потреб людей з інвалідністю», авторці належать методичні рекомендації щодо адаптації музейного культурно-освітнього простору та музейних програм для роботи з людьми, які мають порушення зору (див. додаток Ж).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення та результати роботи висвітлено й обговорено на:

– *міжнародних науково-практичних конференціях*: XIII Міжнародна науково-практична конференція «Євроінтеграційні процеси в сучасній Україні: культурно-мистецькі аспекти розвитку» (м. Рівне, 2017); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2017); «Психологія і педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 2017); «Сучасний світ і незрячі: інклюзивна освіта, інтелектуалізація праці, активізація дозвілля – запорука соціальної інтеграції осіб з інвалідністю» (м. Луцьк, 2018); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2018); «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (м. Запоріжжя, 2019); «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (м. Каунас, Литовська республіка, 2018); «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 2020); «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (м. Київ, 2020); VIII Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній

простір: психологічні проблеми», присвячена 75-річчю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, 2020); «Сучасний освітній простір: трансформація національних моделей в умовах інтеграції» (м. Лейпциг, 2020); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» (м. Люблін, Республіка Польща, 2020);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Теорія і практика тифлопедагогіки: витоки, сьогодення та перспективи» (Рівненська обл. смт Клевань, 2017); «Мандрівка з перешкодами та без: національний і міжнародний туризм для людей з інвалідністю» (м. Харків, 2017); «Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації» (м. Київ, 2017); «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 2018); «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 2018); «Інклюзія в музеї: простір рівних можливостей» (м. Київ, 2019); «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (м. Київ, 2019); Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушенням зору» (присвячена 100-річчю факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова) (м. Тербовля, 2019); «Музейна педагогіка в науковій освіті» (м. Київ, 2020); Всеукраїнський тифлофорум «Освіта дітей із порушеннями зору: виклики сучасності» у межах XIV Всеукраїнського фестивалю науки (м. Київ, 2020);

– *засіданнях* обласних методичних об'єднань Харківської області, на педагогічних радах спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору;

– *навчально-практичних семінарах* «Міжнародний та всеукраїнський досвід організації інклюзивного навчання для дітей з важкими порушеннями зору – правові та психолого-педагогічні засади» (м. Харків, 2017); «Особливості проведення екскурсій у музеї навчального закладу» (м. Харків,

2017); «Відвідувачі з особливими потребами. Як забезпечити ефективну взаємодію» (м. Харків, 2017); «Пріоритетні напрями роботи спеціальної школи для дітей з порушеннями зору в умовах Нової Української Школи» (м. Запоріжжя, 2018); навчального регіонального семінару «Історія України ХХ століття: виховний потенціал історичної правди» (м. Харків, 2019); ІІ Київському музейному форумі (м. Київ, 2019);

– *засіданнях відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2017-2021 рр.);*

– *в межах музейних культурно-освітніх проєктів та програм: проєкт «Дотик до мистецтва» за підтримки Федерального міністерства закордонних справ Німеччини, Дніпропетровський художній музей, м. Дніпро, 2018 р. Цивільно-правовий договір № 04 від 24.08.2018 р., тренер-консультант; освітньо-пізнавальна програма для дітей «Мудре царство Шарлеманя: звірі відомі й невідомі», адаптована для дітей з порушеннями зору, Національний заповідник «Софія Київська», м. Київ, 2019 р. Освітньо-пізнавальна програма затверджена рішенням Науково-методичної ради Національного заповідника «Софія Київська» від 10.08.2019 р., консультант; проєкт «Культурні продукти Рівненщини без обмежень» за підтримки Українського культурного фонду, м. Рівне, 2020 р., експерт, співавтор інформаційно-методичних рекомендацій [24].*

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлено в 25 публікаціях авторки. Основні наукові результати дисертації представлено у 5 наукових статтях, у т.ч. з яких: 1 колективна стаття видана в закордонному виданні, проіндексованому в базах даних Web of Science Core Collection, 1 колективна монографія – у науковому виданні країни Європейського Союзу (видання Латвії), 1 одноосібна стаття у періодичному науковому фаховому виданні країни Європейського Союзу (видання Латвії), 1 стаття у науковому фаховому виданні України, яке включено в міжнародні науково-метричні бази, 1 колективна стаття у

науковому фаховому виданні України (Категорія «Б»). Апробацію матеріалів дисертації висвітлено у 16 збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 4 статті авторки додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (413 найменувань, з яких 79 іноземними (9) мовами), 19 додатків на 69 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 311 сторінок, зокрема основного тексту – 191 сторінка. Робота містить 20 таблиць та 14 рисунків на 31 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

1.1. Аналіз наукових джерел з визначення понять «активність», «творчість», «творча активність»

Творчу активність (ТА) визначають як якість, багатогранну психологічну складову особистості (О. Болденко, В. Палаткіна [27, с. 61–66]; Л. Гончарова [52, с. 73–82]; Т. Коваленко [107]; В. Тушева [288, с.140–144]; В. Філімонова, [297, с. 51–55]), як складне інтегральне утворення (З. Валєєва [36]; С. Ковальова [109, с. 50.], І. Фуфаєв [308, с. 252–258]), як складне особистісне утворення динамічного характеру (О. Граматюк [55, с. 153–157]; О. Музика [174, с. 91–93.]), як результат зовнішніх виховуючих впливів та самовиховання (Т. Бірюкова [22, с. 226–233.], Л. Божович [26, с. 34]), як характеристику діяльності (Т. Ільїна [88], О. Кононко [114, с. 3–7], С. Сисоєва [258, с. 127–128]), як якість та міру діяльності (Ю. Гончаренко [51, с. 103–107] Т. Житнік [76, с. 129–133], Г. Костюк [118], Т. Мальковська [150] та інші), як якість особистості (А. Богуш, Л. Березовська [25], О. Харьковська [316, с. 115–121], Т. Іванова [86, с. 94–96], В. Кузін [121], І. Кон [112, с. 117–121], В. Максакова [148, с. 58–63], Л. Новікова [183, с. 271] та інші), як складову духовного розвитку особистості (Т. Мельничук, [160, с. 28–33]), як інтегративну якість індивіда (В. Гаврилюк [47, с. 95–100]) тощо.

У психологічній науці тема ТА й творчого розвитку простежується у роботах Г. Альтшулера [7]; Д. Богоявленської, [24, с. 77–90]; А. Брушлинського [32, с. 39–56]; L. Gabora [359, с. 1–28]; В. Дружиніна [69]; Т. Дуткевич [71, с. 99, 154]; В. Зінченка [83, 503–519]; Є. Ільїна [87]; John R. Hayes [366, с.15]; J. Plucker, R.A. Beghetto, & G. Dow [390, с. 83–96]; Т. Коваленко [107]; В. Козлова [110]; О. Кульчицької [124, с. 3–10];

Е. Лебединського [132]; Н. Лейтеса [229, с. 138–164.]; Л. Мамчук [151, с. 96–100], В. Ямницького [332, с. 96–100], С. Максименка [149], Ю. Мороза [168, с. 58–60], Л. Міщика [163]; В. Моляко [165, с. 52–65.]; О. Ніколаєвої [179]; М. Ніколаєнко [180]; Я. Пономарьова [230]; М.А. Ranco & G.J. Jaeger [395, с. 92–96]; О. Туриніної [287, с. 156–157]; М. Orpezzo, М.А. Ranco, D.L. Schwartz [384, с. 1142–1152]; М. Холодної [318] та інших. Більшість із зазначених науковців зосереджуються на понятті ТА, як ініціативної діяльності на шляху до самовдосконалення, саморозвитку та реалізації внутрішнього потенціалу. Слід також підкреслити, що стрижневим елементом ТА, з точки зору сучасної психолого-педагогічної думки, є баланс між внутрішньою потребою особистості в прояві активності та зовнішнім каталізатором, який цю потребу викликає.

У педагогіці проблемі формування та розвитку ТА й творчого потенціалу школярів також присвячена велика кількість наукових досліджень. Серед них – Ю. Бондаренка [31], Г. Бондаренко [30, с. 302–305], О. Граматюк [55, с. 153–157], О. Гурін [59], Н. Данько [62, с. 62–69], О. Захаренко [80, с. 17–25], Г. Іванюк [90], В. Киричук [103, с. 31–38], В. Кременя [73, с. 432, 899], І. Лернера [137, с. 41–48], А. Макаренка [146], Т. Мальковської [150], М. Махмутова [156], О. Музики [171, с. 215–220], Т. Остафійчук, Ю. Мороз [185, с. 67–70], В. Ревенчук [233, с. 128–132], А. Самолюк [242], М. Скаткіна [259], Н. Слюсаренко [262], С. Соловейчика [265], І. Теплицького [278, с. 225–232.], Л. Тихенко [280, с. 33–36], Л. Хабірової [310, с. 182–185], В. Холоденка [317, с. 22–28], Т. Шамової [322], Л. Якубової [331] та багатьох інших.

Прийняття нестандартних рішень, оперативне орієнтування в нових обставинах, творчий підхід до розв’язання нагальних задач, здатність до самоосвіти – це неповний перелік необхідних властивостей сучасної успішної особистості. Тож ознайомлення з природою ТА й пошук ефективних шляхів її формування та розвитку постають важливою проблемою сучасної педагогіки України.

Вважаємо за необхідне зауважити, що існує характерна складність у дослідженні терміну «творча активність», обумовлена лінгвістичними чинниками. У східнослов'янських, деяких західно- (чеська) та південнослов'янських (болгарська) мовах термін, який несе в собі «позначення результату інтелектуальної (аналітико-синтетичної чи евристичної) діяльності людини (творчої діяльності) або позначення того, що зроблене (створене) ким-небудь і реально існує (має форму), що дає змогу його поширення, отримання, зберігання, обробки, відтворення для використання різними засобами, методами, способами, технологіями» [180] являє собою слово з коренем «твір», «твор». Людина або група людей відповідно – «творець», «творці». З огляду на це, процес – творіння або творчість. Якщо спиратися на медіацію східнослов'янського концепту «творчість» у царину романських мов, які походять із латини; германських, навіть південно- та західнослов'янських, спостерігаємо таке: ця конотація передається через латинське «creatus» та «creative». Поняття «креативність» є загальноживаним у відповідних країнах та контекстуально означає «творчість», і «творчу активність», і «здатність до творчості». В Україні та країнах ближнього зарубіжжя кожен із зазначених термінів – окреме поняття. У деяких дослідженнях ці поняття не розмежовуються, трапляється, що одне замінюється іншим. Зважаючи на це, ми вирішили цитувати авторів зі збереженням їх термінології, як спостерігається у навчальному посібнику «Психологія творчості» Н. Карпенко [98].

Сучасні перетворення в соціумі, викликані динамічним технологічним прогресом, появою радикальних інновацій, ведуть до появи нової цифрової культури з властивими їй патернами. У світовій науці спостерігається поширення терміну «творча/креативна людина». Вчені зазначають виокремлення нової формації людей «Homo creativus» (Р. Флорида). За результатами тривалих емпіричних досліджень, вони поступово стають динамічним ядром соціуму [301]. Активність як життєва позиція, здатність проявляти самостійність та ініціативу, творити та творчо сприймати

навколишню дійсність, впливати на формування навколишнього середовища, своїх здібностей, критично та нестандартно мислити нині визнаються характеристиками успішної людини майбутнього.

ТА є складним терміном, у складі якого – два основні компоненти: «активність», як родове поняття, та «творча/творчість», як видова його складова. Задля розкриття й розуміння природи ТА маємо детально вивчити/дослідити природу вищезазначених її складників.

Слово «активність» походить від латинського «actio», яке перекладається як «дія». В Енциклопедії сучасної України поняттям «дія» позначається найпростіша ланка, з якої формується процес або діяльність. Вона є чинником змін і виконується тим, хто володіє здатністю (енергією або силою) змінювати наявний стан речей [141]. За твердженнями О. Пешковського, який протиставляє поняттю «дії» рух: діяти можуть лише живі істоти, бо вони рухаються за своєю волею, що зі свого боку передає конотацію волі та наміру [217]. Подібне знаходимо в дослідженнях О. Флярковської, яка виокремлює діяльність, як суто людську активність. Водночас зазначаючи, що активність проявляється в діяльності сукупністю обумовлених індивідом моментів руху, забезпечуючи її становлення, реалізацію та розвиток [302]. На думку Г. Щукіної, активність як найважливіша риса особистості проявляється у здатності змінювати навколишню дійсність відповідно до потреб, поглядів, цілей і проявляється в інтенсивній діяльності: праці, навчанні, творчості [325].

У колективній монографії «Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей», спрямованій висвітлити суть компетентнісного підходу, знаходимо узагальнення результатів сучасних наукових досліджень у визначенні понять «компетенція», яка ототожнюється з потенційною активністю (готовністю та прагненням до діяльності), а «компетентність» – із активністю реальною (якістю, що визначає ефективність процесу та результату діяльності) [304].

Особистість позиціонується А. Петровським, як суб'єкт активності в пізнанні, усвідомленні й зміні навколишнього світу та діяльності. Дослідивши історичне становлення феномену діяльності, він виділив три послідовні етапи: 1) функціонування індивіда (перший і найпростіший прояв буття) як передумова діяльності; 2) діяльність як умова виживання суб'єкта; 3) активність як вища форма розвитку діяльності у процесах пізнання дійсності [216].

Слушною вбачаємо думку К. Абульханової-Славської про те, що активність, по своїй суті, є потребою в діяльності [1, с. 150–167]. Тож, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що поняття: «активність» та «діяльність» не тотожні за своєю природою. З огляду на результати досліджень вищезазначених авторів, ми схильні припустити, що діяльність є практичним регульованим результатом, способом/шляхом прояву активності. Вона проявляється у продукованих змінах оточуючого середовища, залежно від тої мети/потреби, яка стала каталізатором активності. На відміну від діяльності, активність може проявлятися у зміні внутрішнього стану людини, особистісних новоутвореннях. Про це йдеться в численній кількості наукових робіт із психології.

Розвиваючи свою теорію про ендо- та екзопсихіку О. Лазурський запропонував класифікувати типи особистості відповідно до рівня активності у взаємодії з середовищем (три рівні) та її змісту (низка типів та їх різновидів). Автор зауважував, що активність людини щодо навколишнього середовища залежить від її (людини) пристосованості, яка обумовлюється зовнішніми впливами та природженим запасом фізичних та духовних сил як рівня обдарованості.

Згідно з його класифікацією, є три типи людей: ті, хто абсолютно підпорядковується умовам середовища; люди, діяльність яких є успішною в умовах будь-якого середовища та люди, які здатні змінювати середовище відповідно до своїх цілей (таланти, генії). Тож третій тип характеризується не пристосованістю до середовища, а тим рівнем ініціативної активності, що

його перетворює. Проте, важливою є думка, що навіть ті з людей, хто має достатньо життєвих сил на прояв своєї активної життєвої позиції, стають творцями не відразу, вони зростають поступово, від того ж пасивного пристосування та наслідування – до перетворення навколишнього світу у всіх його проявах, з огляду на високорозвинене духовне життя [129].

Австрійський вчений А. Адлер наголошує на тому, що активність людини будується на її прагненні досягти своєї цілі: долаючи недоліки й труднощі теперішнього, завдяки прагненню досягти конкретної цілі майбутнього. Адлер вважав соціальний фактор вагомим чинником людської поведінки. Оцінюючи ступінь соціальної зацікавленості, поєднуючи цей показник зі ступенем активності особистості у вирішенні життєво необхідних задач, він виокремив чотири типи настанов (атитюдів), що відповідають стилю життя: 1) керуючий (люди з цією настановою активні, але не завжди соціально-зацікавлені, опікуються своєю перевагою над оточуючими); 2) корисливий (люди з низьким рівнем активності в цілому, підлаштовуються під обставини задля задоволення власних інтересів за рахунок або з допомогою інших); 3) той, що уникає/остерігається (люди, які не володіють достатнім рівнем активності задля вирішення важливих завдань, не мають соціальної зацікавленості, надають перевагу бездіяльності задля уникнення невдач); 4) соціально-корисний (люди зі зрілим рівнем особистого розвитку, активні, налаштовані на встановлення та підтримання міжособистісної взаємодії) [2].

Відповідно до умовиводів Ж.-П. Сартра, всі люди схожі або мають багато спільного в характеристиках, як-от: соціальних, політичних, класових, біологічних. Проте, неповторність людей присутня у проявах їх свободи – діях. Зароджені мотивами як рушійними силами, з метою досягнення майбутніх цілей, дії проявляють свободу людини. Водночас індивідуальність людини проявляється в реалізації її прагнень – свободі активності [245].

Схожа думка була закладена в праці «Читання про виховання» П. Юркевича, який стверджував, що вибір способу життя та улюблених

занять залежить від стану волі людини, від переважаючих душевних устремлінь, спрямувань і зацікавленостей [329].

Вивчаючи природу активності, вважаємо за необхідне звернутися до результатів досліджень Д. Узнадзе. Цей вчений порушував питання ваги психічної активності, в якій відбувається становлення так званого спрямування. Мається на увазі готовність людини до сприйняття майбутніх подій та дій, яка виникає за умови наявності потреби її задоволення у взаємодії людини з середовищем [291].

Спираючись на свої дослідження, З. Фрейд зазначав, що поведінка, дії людей пояснюються їх основним прагненням: стати й бути щасливими за умови відсутності болі та незадоволення або ж задля переживання сильного почуття задоволення. Людина діє відповідно до однієї з цих умов. Вчений стверджував, що мета уникнути страждання витісняє прагнення задоволення. З огляду на теорію З. Фрейда, страждання людини криються у трьох чинниках: людське тіло, зовнішній світ та соціальні відносини. Визнання обмеженості власних можливостей у абсолютній владі над природою й неможливості позбавлення від усіх страждань призводить до рішення про часткове усунення одних страждань, послаблення інших. Цим спостереженням пояснюються шляхи вибору особистісної активності. Серед них можна виділити такі: спрямування власних потреб і бажань у ті сфери діяльності, в яких вони можуть легше задовольнитися (професійна діяльність); використання своєрідних «замінників» задоволення (фантазування, мистецтво, релігія); різноманітні інтоксикації, які впливають на хімічні процеси в організмі.

Відповідно до результатів своїх досліджень, вчений висунув дві концепції: перша ґрунтується на думці про те, що джерелом життєвої активності є сексуальний інстинкт або лібідо; у другій – наголошується на тому, що активність особистості живиться протидією інстинктів життя та смерті [306].

На противагу фрейдистській теорії, яка базувалася на вазі внутрішніх чинників поведінки людини, виокремлюється біхевіоризм Д. Уотсона. Згідно з його вченням, активність людини визначається й спрямовується оточуючим середовищем [284].

У роботах швейцарського психолога К. Юнга, джерелом активності людини є боротьба між свідомим і несвідомим. Отже, вона скеровується внутрішніми чинниками, а саме: інстинктивними потребами та первинними психічними образами (архетипами) [327].

Постаючи однією з невід'ємних складових і базових умов існування всього живого, активність покликана задовольняти потреби всіх рівнів буття людини: від найнижчого – фізіологічного, до найвищого рівня індивідуальних запитів – самовираження, відповідно до ієрархічної моделі потреб людей створеної А. Маслоу. Тож, із огляду на його теорію, поведінка людини, здійснювані нею дії мають залежати від внутрішніх інстинктів, мотивів [154].

Унаслідок своїх досліджень, М. Бернштейн доходить висновку, що активність є найважливішою рисою всіх живих систем. Водночас активність людини, обумовлена спрямованістю на втілення родової програми розвитку та самозабезпечення, є творчою [18].

Спираючись на результати своїх наукових досліджень, В. Хайкін [308] висуває гіпотезу, що людська активність – це особлива властивість, яка є вирішальним фактором соціальної еволюції.

Продовжуючи вивчення розвитку наукової думки про феномен активності та його видового поняття «творчої активності», необхідно згадати про працю Е. Фромма «Втеча від свободи», в якій синтезуються й переосмислюються певні ідеї епохи Античності, актуалізуються питання природи активності й їх взаємозв'язку з рівнем розвитку особистості. В ній автор підкреслює, що особистість сильна тією мірою, якою вона діяльна, до того ж він зазначає, що праця має бути творчістю, яка єднає людину з природою в акті творіння. Е. Фромм виокремлює спонтанну активність, як

діяльність особистості позбавлену примусу ззовні. Де під терміном «діяльність» позначено все ж творчу активність, яку здатна проявляти цілісна особистість. А основною складовою частиною спонтанності за Е. Фроммом є любов, яка виростає з прагнення подолати відокремленість і веде до єднання, але не знищує індивідуальність [307]. Отже, у роботі цього вченого, ми спостерігаємо синтез декількох теорій, вдало організованих у бачення, яке є досить актуальним і сьогодні.

Серед сучасних досліджень активності як такої у сфері педагогіки можна виокремити бачення Г. Пустовіт, в якому активність постулюється специфічним станом психіки учня, його ставленням до власної поведінки та діяльності в соціокультурному й соціоприродному середовищі, мобільності в реагуванні на зміни форм, видів і сутності діяльності [231, с. 3–6].

У Педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка виокремлено два терміни: «активність особистості» та «активність учнів». Перша – як здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища та самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури. Вона проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральний характер її проявляється в активній життєвій позиції людини: принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, психологічній готовності до діяльності. Друга зазначається як дидактичний принцип, спрямований на організацію освітнього процесу так, аби активізувати ініціативність учнів, їх самостійність, підвищити успішність засвоєння знань, розвинути когнітивні здібності [50].

Отже, спираючись на варіативність трактувань, доходимо висновку, що термін «активність» все ще не набув чіткого визначення ані в психології, ні в педагогіці. Проте простежується тенденція до бачення активності як відносно стійкої якості, що проявляється в інтенсивній діяльності, спрямованій на перетворення/пристосування зовнішнього світу, та внутрішніх (когнітивних) процесах, покликаних до якісних змін особистості/самовдосконалення.

Активність людини першочергово залежить від її природних якостей/здібностей/спрямувань, а також: статі, вікових особливостей тощо; значний вплив на інтенсивність і спрямування активності мають зовнішні чинники: соціум, а відтак національна та етнічна ідентичність, релігійна приналежність, культура, економічний і політичний устрій країни, епоха.

Далі маємо на меті перейти до висвітлення питання про видовий складник активності – «творчість», із досліджуваного нами терміну «творча активність».

О. Леонтьєв розглядає декілька джерел активності: мотиваційні, цільові й інструментальні. Виділяючи періоди пауз, уповільнення та піків активності, наголошує на тому, що вона є парціально-безпервним процесом. За сферою втілення активності/її практичної реалізації, науковець визначає її вид, а саме: виробнича, трудова, інтелектуальна, пізнавальна й, зокрема, творча [136].

І. Бех зазначає, що людина має п'ять типів життєвої активності: екзистенційний; віртуально-ідеальну активність як спроможність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами; перетворюючо-творчу, трудову активність; рольову активність; надситуативну активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі (цілепокладання) [19, с. 5–17].

В. Ямницький виокремлює такі провідні типи активності: адаптивну, продуктивну (творчу), пізнавальну й суб'єктивну. Він зазначає, що життєтворча активність особистості проявляється у взаємозв'язку адаптації та творчості, де кінцевою метою адаптаційних процесів є самореалізація, а творчість розглядається як інтегральна характеристика життєвої активності [332].

Зважаючи на результати своїх досліджень, О. Флярковська зазначає й ми з тим погоджуємося, що високорозвинену активність у будь-якій сфері можна назвати творчою [302, с. 359–367]. Підтвердження правомірності припущення знаходимо, зокрема, в працях сучасного українського психолога

В. Моляко. Він вирізняє: навчальну, наукову, літературну, музичну, технічну, образотворчу, ситуаційну, побутову, військову, управлінську, ігрову, комунікативну творчість [166, с. 1–4].

Творчість, як і активність, є багатовимірним поняттям, проявляється у всіх сферах буття, чим наближається до об'єктивності. С. Рубінштейном постулюється думка про те, що об'єктивне знання не може бути пасивним спогляданням, воно формується в реалізації творчої самодіяльності. Єдність особистості полягає у прояві актів ТА, які водночас є результатом діяльності суб'єкта й актами формуючими його самого. Отже, активність суб'єкта є запорукою об'єктивності його знань про об'єкт діяльності. Організацією реальних, творчих діянь визначати образ людини – шлях і задача педагогіки, на думку С. Рубінштейна [240, с. 101–109].

На переконання Р. Рорті, призначення людини полягає у безперервній творчості. Саме творча діяльність є по-справжньому «людською» [238].

З. Фрейд наголошував, що радість творчості художника під час втілення образів своєї фантазії або радість вченого під час вирішення проблем та пізнанні істини мають особливу властивість. І хоч їх інтенсивність не зрівняється з інтенсивністю первинних потягів, людина отримує найбільше задоволення від психічної та інтелектуальної роботи [268].

Творчість розуміється М. Бердяєвим як таємниця, яка проявляє себе в акті свободи. Він підкреслює, що творчість є тим, що йде з середини, з бездонної та незбагненої глибини, не ззовні, не зі світової необхідності. Вчений стверджує, що людям апріорі властива творча енергія, тож вони створюють «із самих себе». В цьому проявляється свобода виправдана Богом. М. Бердяєв виокремлює думку про те, що «дерзання та тягар свободи – чеснота релігійного повноліття». Так само, це означає пізнати абсолютну свободу [16].

Ф. Гундольф відстоював думку, що життя людини є одним цілим із творчістю, а мистецтво є первинною формою буття, через яке митець проявляє себе.

В Академічному тлумачному словнику української мови творчість визначається як діяльність, що спрямовується на створення матеріальних та нематеріальних цінностей [261].

У Вікіпедії подається переклад цього поняття 45-ма мовами світу й розглядається багатьма сферами, серед яких: філософія, теологія, психологія, соціологія, когнітивна наука, освіта, технології, мистецтво тощо. Більшою мірою воно значить діяльність, розумовий або фізичний процес, у результаті якої/го з'являються якісно нові, невідомі раніше духовні або матеріальні цінності; властивість людини бути творчою або по-творчому активною [276].

Педагогічний словник дає таке тлумачення терміну творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства та виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань [50, с. 326].

У наукових колах побутує думка, що психологія творчості й творчих здібностей в Україні зародилася на теренах Харківської психологічної школи, в роботах О. Потебні та його учнів-послідовників (О. Білецького, «У пошуках нової повістярської форми», 1923; А. Горнфельда, «Шляхи творчості», 1922 [53]; І. Лапшина, «Художня творчість», 1922 [131, с. 3–142]; Б. Лезина, «Художня творчість як особливий вид економії думки», 1911 [135, с. 202–244.]; Д. Овсяніко-Куліковського, який аналізує вплив психічної організації митця на його творчість («Етюди про творчість І.С. Тургенєва», 1896; «Л.М. Толстой як художник», 1899; «Етюди про творчість О.П. Чехова», 1909; «Поэзия Генриха Гейне, 1909) [293]; О. Погодіна, «Мова як творчість», 1913; Т. Райнова, «Теорія творчості», 1914; В. Харцієва,

«Елементарні форми поезії. Питання теорії і психології творчості», 1911 [314, с. 347–399]; «Міфотворчість, поезія і наука. Питання теорії і психології творчості», 1914 [313, с. 510–556]). У наукових працях зазначеної групи вчених закладалися принципи єдиної, загальної теорії на основі закономірностей художньої та технічної/наукової творчості. Зокрема, у працях О. Потебні знаходимо твердження про те, що мова є не лише засобом передачі думки, а й засобом її творення, з тим акт мовлення – акт прояву творчості [221, с. 7–8].

Визнаючи, що найвагоміші історичні досягнення у сфері творчості можуть належати лише геніальній меншості, Л. Виготський відстоював думку про те, що творчі акти супроводжують людину протягом всього її життя, тим самим творчість – необхідна умова існування. Науковець підкреслював зв'язок творчості з епохою та середовищем, пояснюючи це тим, що відкриття виникають там, де вже створені матеріальні й психологічні умови для їхньої появи. Джерелом появи творчості він називав непристосованість, з якої виникає потреба та стверджував, що творчість, як продукт творення нового, властива кожному тією або іншою мірою.

Творчість, за Л. Виготським, є постійним супутником розвитку дитини, проте її цінність криється не в результаті (продукті творчості), а в самому процесі творіння. Розвиваючи творчу уяву дитини, він закликав звертати значну увагу на втілення створених образів [45].

На початку 60-х років минулого століття, з появою досліджень В. Моляко у сфері конструкторської діяльності, відбулося зародження вивчення стратегій творчої діяльності людини в Україні. Досить швидко цей напрям набув широкого розповсюдження та виокремився в самостійну школу психологічних стратегій творчої діяльності (м. Київ). Вчений зазначає, що творчість як процес створення чогось нового, притаманна кожній людині. Проте, у нього також знаходимо характеристики творчої особистості, серед них: прагнення до нового, наполегливість, високий рівень знань та умінь аналізувати й порівнювати. В роботах В. Моляко простежується

неоднозначність із приводу впливу знань на творчі здібності особистості, які являють собою ґрунтовну основу для створення нового й водночас мають схильність призупиняти, заводячи в «глухий кут» загальновідомого [164, с. 221–229].

Слід зазначити, що довгий час у наукових колах побутувала думка про те, що творчість обов'язково має бути пов'язана з інтелектуальним розвитком особистості. Проте, емпірично було доведено, що люди з невисоким рівнем інтелекту можуть проявляти неабиякі досягнення, спираючись на здібність використовувати подану в задачах інформацію різними способами та у швидкому темпі. Зазначену здатність було згодом визначено як «креативність» [239, с. 153–160].

Нині поширеною є думка, що інтелектуально розвинені особистості не завжди креативні, але люди з низьким рівнем розвитку інтелекту бути креативними взагалі не можуть. Результати актуальних досліджень свідчать, що передумовою творчості є певний рівень інтелекту, а саме – IQ 120.

Е. Торренсом були виокремлені основні параметри креативності. Серед них: продуктивність, що виражається у здатності виробляти численні ідеї, які стосуються завдання/діяльності; оригінальність, що проявляється у здатності створювати абсолютно нові ідеї; детальна розробка ідеї/складне конструювання; гнучкість/мобільність, як здатність тлумачити однакові стимули багатьма способами [407].

В. Дружинін описує креативність як загальну творчу здібність, невід'ємну складову процесу пізнання, яка відповідає за перетворення отриманих знань. Також, автор зазначає, що для кожної складової когнітивного процесу властива своя мотивація або форма активності. Посилаючись на теорію А. Маслоу, він співвідносить креативність із мотивацією до самоактуалізації та до творчої активності. Як складова структури інтелектуальних здібностей, креативність, за визначенням В. Дружиніна, проявляється стрімкістю/темпом, оригінальністю,

метафоричністю й сприйнятливістю; значною мірою залежить від впливу середовища [69].

У працях В. Сухомлинського знаходимо акценти ваги розвитку активної діяльності учнів, їх активного мислення [272, с. 536–551]. Талановитий педагог стверджував, що жива, допитлива, творча думка формується у вихованця тоді, коли щодо знань він займає свою особисту життєву позицію. Активне вираження особистого ставлення до набутих знань – це і є тим, що слід називати розумом особистості, яка формується. Знання з кожного предмета несуть у собі виховний потенціал для становлення, формування живого, творчого розуму [271, с. 55–206, 93–94].

В. Кремень наголошує, що нинішня тенденція до творчості, як обов'язкової умови діяльності, має розумітися як вимога до творчого мислення людини. Потрібно акцентувати особливу увагу на творчому началі та гнучкості, з метою розвитку їх здатності постійно адаптуватися до вимог економіки, що ґрунтується на знаннях [119].

Л. Ткаченко обґрунтовує думку про те, що креативність передує процесу творчої дії та є особистісною якістю, яку можна розвивати за певних умов. Загальний розвиток особистості, мотивація до творчої діяльності, врахування свободи індивідуальності й творчий характер управління становлять базові умови розвитку креативності, що так само обумовлює формування ТА [282, с. 32–35].

Нідерландський нейробіолог, фахівець у галуззі досліджень головного мозку Д. Свааб виокремлює наукову й мистецьку творчість, наголошуючи на їх відмінності на сутнісному, генетичному рівні та рівні подальшого відтворення. На противагу продуктові творчості науковця, який набуває цінності в можливості його подальшого відтворення та застосування, продукт творчості митця має містити в собі унікальний неповторний елемент. Він зазначає, що стимуляції творчості сприяють такі чинники як-от: так зване «виривання з усталених порядків» (зміна оточення); міждисциплінарний розгляд проблеми або проблемної ситуації; регулярне

тренування мозку (мозковий штурм); активізація дивергентного мислення; підвищення рівня інтелектуального розвитку.

Вчений зазначає, що у творчих людей більше клітин мозку в задній частині правої скроневої частки. Блокуючи когнітивні механізми мозку, які пригнічують креативність, можна досягти покращення творчих здібностей. Цей ефект простежувався у багатьох відомих творців, які зловживали алкогольними напоями та наркотичними речовинами. Проте він підкреслює, що метод стимуляції творчої активності особистості суто індивідуальний [405].

Проведений нами аналіз наукової літератури виявив широке розповсюдження та актуальність досліджень феномену ТА. На сьогодні існують два базових підходи, в межах яких вона вивчається, а саме: ТА як теорія вивчення психологічних особливостей формування творчої ініціативи (Л. Хабірова [309, с. 409–421]) та як теорія розвитку творчої уяви (І. Тітов [281]; Н. Мрака [170, с. 153–157]; І. Грузинська [57, с. 30–35]).

Серед низки робіт є ті, в яких порушуються питання дослідження проблеми розвитку творчих здібностей і потенціалу (Г. Бондаренко [29, с. 302–305]; М. Orpezzo, D.L. Schwartz [384]; В. Ревенчук [233, с. 128–132]; А. Самолюк [242]; Н. Слюсаренко [262]), формування готовності до творчої самореалізації (О. Флярковська [302, с. 359–367]), розвитку творчих здібностей у дошкільників (О. Андрощук [10]), формування ТА й розвитку творчого потенціалу молодших школярів (Л. Бондар [28]; І. Демченко, М. Пічкур, Т. Близнюк [62]; С. Доценко [68]; Т. Коваленко [107]; М. Лук'янчук [142, с. 82–87]; Н. Міщенко [162, с. 138–144]; В. Ревенчук, 2018 [233, с. 128–132]; О. Філістович, 2012 [298]), школярів середніх та старших класів (О. Граматюк [55, с. 153–157], Е. Лебединський [132, с. 17–22], 2016 [252, с. 140–147]; А. Татьянчиков [275, с. 130–134]; С. Дмитрієва, І. Ревенчук, [65, с. 49–53]; Л. Яременко [333, с. 62–66]) різними засобами.

З нашої точки зору, важливими для розуміння феномену ТА й активності людини зокрема є думки видатного американського філософа

Р. Емерсона. Як рослинна брунька, в його філософії визріває людина в своєму вдосконаленні. Спонукувана інстинктами, підтримана натхненням, як невичерпним джерелом плідної думки й дії, людина творить тією мірою, наскільки здатна відчувати [326].

За результатами дослідження проведеного групою вчених на чолі з В. Михайловою, було виокремлено три рівні творчого розвитку особистості. Відповідно до них, нижчим рівнем позначено здатність до аналізу предметної ситуації з метою її перетворення, в усвідомленні життєвих проблем та власного досвіду вирішення практичних задач. Новоутворенням цього рівня визначено альтернативність мислення. Середній рівень характеризується розумінням детермінант власного розвитку, вмінням ставити цілі самовдосконалення. Новоутворення цього рівня – об'єктивне самосприйняття, аналіз власних дій та їх наслідків. Вищий рівень – ефективний вплив на інших людей, не помітно для них самих; вміння прогнозувати дії інших, відстоювати власну точку зору й враховувати точку зору інших [161, с. 341–342].

Л. Китаєв-Смик розглядає компілятивну, проєктивну та інсайтно-креативну творчість, позиціонуючи їх як рівні. Отже, компілятивна творчість – найнижчий рівень, який характеризується когнітивними процесами обробки вже наявних розрізнених фактів; проєктивна творчість передбачає створення нового, спираючись на наявні знання; найвищий рівень творчості, інсайтно-креативний, проявляється через осяяння, коли «творець» помічає щось нове, що ще не розглядалося в об'єкті вивчення [102, с. 69–82].

Отже, провівши глибокий міждисциплінарний аналіз терміну «творча активність», природи його складових: «активності» та «творчості», ми вважаємо, що він означає інтегральну властивість особистості, яка проявляється у високому рівні ініціативності, що характеризується зосередженістю на процесі втілення внутрішньої цілі у принципово нових (об'єктивних і суб'єктивних) або вдосконалених значущих утвореннях.

Творча активність базується на певних здатностях особистості та формується шляхом систематичного й цілеспрямованого їх вдосконалення.

В якості підтвердження своєї теорії знаходимо результати досліджень Є. Завгородньої. Вона стверджує, що під творчим потенціалом треба розуміти динамічне інтеграційне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння та продуктивного здійснення різних видів діяльності [78].

Особливого значення ця проблема набуває у спеціальній освіті. В дослідженнях низки вчених тифлопедагогів і тифлопсихологів зазначено, що часткове або глибоке порушення зору впливає на зниження активності особистості загалом, позначається на всіх видах її діяльності, тим самим пригнічуючи розвиток її пізнавального інтересу (Л. Вавіна, І. Гудим, Т. Костенко, Ching-Chih Kuo, О. Легкий, Л. Нафікова, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева, О. Толмачова, О. Федорова, J. Foster та ін.). Зі свого боку, це призводить до труднощів у сфері спілкування, що значно ускладнює процес соціальної інтеграції учнів із порушеннями зору в соціум (Г. Григор'єв, Л. Єгоров, В. Єрмаков, П. Залюбовський, В. Кобильченко, Є. Клопота, Л. Плаксіна, Л. Солнцева, О. Тельна, С. Федоренко та ін.).

Сутнісними постають вікові періоди сенситивності особистості до формування ТА. В. Дружинін [69] виокремлює дві основні фази формування творчості, а саме: фаза «первинної креативності» як загальної здібності до прояву творчості. Їй відповідає віковий період від 3 до 5 років, коли основним механізмом формування творчості є наслідування значущому дорослому як креативному взірцю. Друга фаза, так звана «спеціалізована креативність», припадає на період підліткового віку. Вона формується на основі попередньої як здібність до творчості у відповідній сфері людської діяльності. Важливою умовою успішного завершення другого етапу формування ТА є її перехід до оригінальної творчості.

З огляду на суперечливість підліткового віку як такого, зокрема, школярам із порушеннями зору в цьому віці характерні певні прояви, які можуть суттєво впливати на процес формування їх ТА.

Із тим, у межах нашого дослідження, в наступному підрозділі, ми розглянемо особливості розвитку та формування особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору більш детально.

1.2. Особливості формування особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору в спеціальній психолого-педагогічній літературі

Проблема формування особистості школяра – одна з найбільш актуальних нині у психолого-педагогічній теорії й практиці нашої країни. Питання визначення поняття «особистість», проблеми її формування та розвитку детально вивчалися й продовжують вивчатися широким колом провідних науковців світу та нашої країни зокрема (І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кремень, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець тощо). Як зазначав І. Зязюн, сучасна мета національної освітньої системи має орієнтуватися не лише на опанування учнями певної суми знань, а й на розвиток їхніх особистісних творчих і пізнавальних якостей [85, с. 104–119]. Нашому суспільству необхідні активні особистості, зацікавлені в постійному цілеспрямованому самовдосконаленні, навчені шляхам встановлення продуктивної комунікації та нестандартним підходам у вирішенні складних ситуацій.

У сучасній українській психології теорія психічного розвитку особистості базується на твердженні, що його рушійною силою є невідповідність потреб об'єктивним можливостям їх задовольнити. Подолання протиріччя, шляхом опанування способами забезпечення потреб, стає результатом розвитку особистості. З тим, одним із основних завдань формування особистості стає генерування, відбір і розвиток особистісно зорієнтованих, суспільно-значущих потреб.

У психолого-педагогічній теорії та практиці, спрямованій на розвиток особистості, обов'язково враховуються вікові анатомо-фізіологічні й психологічні особливості, можливості суб'єктів освітнього процесу. Так формується поетапна наступність цього процесу, в якому структурні рівні зазнають постійних змін і перебувають у взаємодії. Значна увага приділяється зовнішнім та внутрішнім факторам розвитку, до яких належать відповідно: природне й соціальне середовище та індивідуальне на них реагування особистості.

Розвиток особистості школяра з порушеннями зору відбувається відповідно до загальних закономірностей. Проте, важливим є врахування безумовного факту паралелізму психічного й соматичного. Зміни функціонального стану зорового аналізатору, меншою або більшою мірою, спричиняють специфічні прояви в закономірностях особистісного функціонування.

З огляду на ці положення, у своїй теорії про структуру психічного розвитку, що відхиляється від нормального, Л. Виготський виокремив поняття «первинного дефекту» та «вторинного», який являє собою наслідок уповільненого й специфічного/своєрідного розвитку порушених функцій/систем [45, с.101–106].

Зоровий аналізатор є складовою сенсорної системи, що забезпечує зв'язок центральної нервової системи людини з оточуючим її середовищем, шляхом сприйняття, розпізнавання та передачі образів цього середовища відповідним ділянкам кори й підкірки головного мозку, де проходить остаточний аналіз і синтез збудження та формування відчуттів. Так, отримані органом зору сигнали, стають джерелом уявлень людини про навколишнє середовище. Це сприяє процесам пристосування до цього середовища, його змін відповідно до своїх потреб.

В. Кобильченко слушно підкреслює синкретичну природу сліпоты, виокремлюючи три рівні прояву органічного дефекту, а саме: фізіологічний, психологічний та соціальний.

Порушення функцій зорового аналізатору відповідають фізіологічному рівню (фізіологічний рівень прояву дефекту), який визначає зміни в будові й функціонуванні зорового аналізатора, а також протікання нервових процесів у корі великих півкуль мозку [105, с. 201]. Зміни характеризуються зниженням гостроти зору, чіткості бачення, порушенням бінокулярності, окорухових функцій, звуженням поля зору, викривленням стереоскопічності та кольоросприймання. Водночас, частково збережена, сенсорна функція залежить від умов її використання.

Унаслідок первинного дефекту, виникають порушення функцій у самій зоровій системі, які виокремлюються як внутрішньосистемні вторинні дефекти. Серед них: порушення функцій цілісності сприйняття простору, окремого об'єкта чи їх низки, здатності до встановлення просторових зв'язків між предметами, окоміру та простежувальної функції, які виокремлюють контур предмета, забезпечуючи створення образу його форми.

Ускладнений процес формування просторових уявлень, знижені можливості практичного мікро- й макроорієнтування можуть спричинити недоліки розвитку рухової сфери (ритмічної діяльності, формуванні й самоконтролі рухів, їх точності та інтенсивності), що, за відсутності відповідної корекційно-розвиткової, орієнтаційної роботи, призводить до зниження рухової активності особистості загалом [115].

Сприйняття, забезпечуючи цілісне відображення предметів та явищ під час їх дії на органи чуття, створює образи навколишнього світу, якими оперують мислення, пам'ять, увага. З огляду на цей факт, логічним стає значне скорочення потоку інформації, яке спричиняється порушеннями функцій зорової системи.

Результати низки експериментальних досліджень доводять, що адекватність сприйняття у разі наявності порушень зору залежить не лише від стану зорового аналізатору, але й від характеру перцептивної діяльності (системності роботи інших аналізаторних систем, навичок сприйняття,

активності суб'єкта сприйняття). Слід також враховувати й перцептивні можливості збережених аналізаторних систем.

У разі наявності порушень зору, відповідно, спостерігається вагоме підвищення значення слуху, нюхових і смакових вражень. У науковій літературі, зокрема зазначається схожість між зоровими та дотиковими враженнями, проте можливості дотикового сприйняття обмежені переважно зоною рук. У роботі І. Сеченова знаходимо підтвердження, що рука, яка доторком вивчає предмет, надає незрячій людині всю інформацію про нього, окрім кольору. Поза тим, вона не відчуває дистанційно [249, с. 396–397]. Звісно, поле сприйняття може розширитися завдяки переміщенню тіла у просторі й інструментальним доторкам, проте тут іде мова лише про предметно-пізнавальний простір.

Обмеженість поля сприйняття та специфічні здібності інших аналізаторних систем спричиняють скорочення впливу нових подразників, які забезпечують задоволення перцептивної потреби. Це може призводити до звуження кола мотивів дій, що так само впливає на внутрішню активність особистості. Тоді, як внутрішня активність відіграє важливу роль у процесі становлення особистості, створенні відповідних умов для повного розкриття її потенційних можливостей (М. Боришевський, Л. Галушко, В. Киричук, С. Максименко, О. Мачушник, Р. Сімко).

Переважає більшість сучасних наукових досліджень доводить, що ефективно застосування збережених органів чуття у разі наявності порушень зору є не безумовним, а потенційним, й формується відповідно до усвідомлення їх необхідності в процесі пізнавальної та практичної діяльності. Включення збережених органів чуття, як зазначали В. Акімушкін та І. Моргуліс, відбувається саме завдяки активній діяльності, спрямованій на пробудження дієвих стимулів до розвитку процесів компенсації сліпоти [3, с. 17].

Відомо, що школярі з порушеннями зору, в яких переважає мотив досягнення, рідше входять у бездіяльні й депресивні стани, швидше

адаптуються до функціонального стану свого зорового аналізатора, мають активну життєву позицію та позитивну установку. Психологічно ж слабкі школярі, які скеровуються мотивом уникнення труднощів як домінуючим, заглиблюються в себе, глибоко переживають проблеми. Це спричиняє у них формування усвідомлення власної неповносправності, травмує психіку.

Аномалії психічного розвитку (психологічний рівень прояву дефекту), які впливають на психічні процеси й стани, проявляються в усіх видах діяльності особистості, виокремлюються в групу міжсистемних вторинних відхилень [99, с. 25–26]. Порушення зору можуть спричинити фрагментарність і схематизм уявлень, своєрідність розвитку мовлення (оперування поняттями без чіткості уявлень про їхню форму), проблеми із запам'ятовуванням (викликані труднощами аналітико-синтетичного мислення, браком повторень і вербалізмом накопичених знань), а також ускладнювати процес мислення (викликаний своєрідністю сприйняття та формування цілісного образу).

Важливою є думка, що мислення, у разі наявності порушень зору, також залежить від активного характеру діяльності особистості. Проводиться паралелізм між рівнем складності творчої діяльності й можливостями формування операцій мислення, способами та прийомами розумової діяльності.

Важливим також є розширення когнітивного досвіду школяра, як форми фіксації й відтворення у психіці об'єктивного світу та як інструменту структурування й регуляції всього життєвого досвіду, психічного життя особистості; здатність до саморегуляції під час взаємодії з оточуючим середовищем; схильність до соціальної активності.

Результат тематичного експериментального дослідження, проведеного групою вчених із Сербії, проявив значне обмеження когнітивного функціонування у школярів із порушеннями зору, що є доволі очікуваним. Передумовою гармонійного розвитку когнітивної сфери постають якісний загальний розвиток особистості, здібності до диференціації візуального й

тактильного сприйняття зокрема, розвинені на відповідному рівні. Обмеженість візуального та тактильного досвіду спричиняє обмеження у формуванні навичок предметно-перетворювальної діяльності, когнітивних операціях і процедурах. Також, низка досліджень доводить, застосовуючи ефективні стратегії тактильного сприйняття, школярі з порушеннями зору значно покращують свої когнітивні здібності [356, с. 157–162].

Проте, є свідчення й того, що відсутність візуального досвіду не стає на заваді побудові уявних образів і виконанню зображувальних операцій. [381]. Існує велика кількість робіт, в яких йдеться про успішне застосування школярами з порушеннями зору мнемотехніки, навичок створення ментальних моделей на основі словесного опису.

Невід'ємною складовою становлення особистості є її здатність до саморегуляції. Як показують результати багаторічних досліджень, саме прийняття особистістю самої себе, розуміння власного внутрішнього світу, своїх потреб, мотивів, сприяє її особистісному зростанню (І. Булах, К. Роджерс). Низка дослідників (І. Бех, Д. Болдуїн, К. Свенкон, О. Хохліна, В. Хоффман) підкреслюють вагу моральної самосвідомості, яка є засобом гармонізації способів життєдіяльності та базується не лише на внутрішніх, але й на зовнішніх передумовах розвитку особистості.

І. Булах зазначає, що особистісна рефлексія є основним новоутворенням у підлітковий період. Вона полягає у переосмисленні особистістю підлітка власних здібностей, можливостей, якостей, рис характеру. Переосмислення зокрема торкається сфери взаємодії, акцентуючись на категоріях норми (належного) та категоріях добра (цінностей) [35].

Як слушно зазначає В. Кобильченко, саме в цей період незрячі школярі починають поступово усвідомлювати свій дефект. Шляхом формування суб'єктивного ставлення до об'єктивного явища, відбувається перехід сприйняття сліпоту від органічного дефекту до психологічного фактора [106, с. 201].

Є. Синьова влучно підкреслює особливу сенситивність підліткового періоду для розвитку самосвідомості школяра з порушеннями зору: у свідомості цих учнів виникають протиріччя [254]. Це супроводжується зростанням напруги, відчаю, помітною замкнутістю, пасивністю, відсутністю допитливості, байдужістю, накопичується негативний емоційний досвід (Г. Григор'єв, В. Журов, Л. Єгоров, В. Єрмаков, П. Залюбовський, В. Кобильченко, Є. Клопота, Л. Плаксина, Л. Солнцева, О. Тельна, С. Федоренко та ін.).

Як свідчать результати низки досліджень, підлітки з порушеннями зору, мають низький рівень саморегуляції (Г. Субботіна, О. Легкий). Г. Субботіна розглядає її в двох аспектах, як-от суб'єктності, де її компонентами є гнучкість та оцінка власних результатів діяльності; а також, міжособистісній взаємодії, де компонентами саморегуляції постають планування й моделювання. Результати проведеного дослідження засвідчили, що більшості підлітків із порушеннями зору властива низькі самозначимість і самоактуалізація, вони проявляють залежність від оцінки оточуючих, їх показники нижчі, порівнюючи з показниками їх однолітків без порушень зору [269, С. 630–644].

Подібну думку знаходимо в роботі А. Шимгаєвої. Вона підкреслює, що учням 5–8 класів із порушеннями зору властиве бажання проявити себе, як яскраву та незалежну особистість, проте на заваді стає невпевненість у собі й своїх силах, високий рівень залежності від чужої думки про себе [323].

Як відомо, вольова саморегуляція нерозривно пов'язана з психічними станами особистості. М. Pinquart та Jens P. Pfeiffer у 2012 році провели порівняльне дослідження психологічних особливостей підлітків незрячих та з порушеннями зору. Відмінності між груповими показниками були незначними, обидві категорії дітей демонстрували однакові рівні психологічних змін. Відзначилася тенденція росту емоційних проблем від молодшого – до старшого підліткового віку. Дівчата з обох груп проявляли більше емоційних і менше поведінкових порушень порівнюючи з хлопцями.

Водночас, переважна більшість респондентів не потребувала психологічної корекції [389, С.145–155]. Подібні результати знаходимо у роботі Liv Verit Augestad де конкретизується, що дівчата підліткового віку з порушеннями зору частіше проявляють серйозні симптоми тривоги та депресії [340].

Відповідно до висновків О. Литвака, існує три типи емоційних і поведінкових порушень у школярів, а саме: змішаний, збудливий та гальмівний. У складі першого відповідно, присутні ознаки другого й третього. Збудливому типу характерні егоїстичність й агресивність, заглибленість у себе, безініціативність. Водночас, гальмівному типу порушень характерні невпевненість у самому собі, вразливість до зауважень і критики. Вчені наголошують, що порушення зору спричиняють появу великої кількості ситуацій, які провокують появу негативних емоцій [140].

Результати сучасних досліджень свідчать про те, що підлітки з глибокими порушеннями зору, на відміну від слабозорих однолітків, у яких спостерігається надто високий рівень домагань до власних можливостей, скептично оцінюють стан свого здоров'я, власний авторитет і самооцінку. Натомість, незрячі респонденти цієї вікової групи високо оцінюють стан власного здоров'я, маючи найнижчий рівень домагань.

З огляду на це, учні з порушеннями зору в підлітковому віці потребують додаткового психолого-педагогічного супроводу для підвищення/врівноваження впевненості у собі, реалістичної оцінки стану власного здоров'я та формування реалістичного рівня домагань [49].

Гармонійний розвиток особистості, беззаперечно, відбувається на тлі культурного середовища, про що свідчить історична обумовленість біологічних процесів. Проаналізувавши низку визначень поняття «особистість», ми помітили тенденцію надання дослідниками особливої ваги взаємозв'язку особистості з соціумом, на шляху її формування та розвитку. Зокрема, О. Власова стверджує, що особистість є соціальною формою існування людської психіки, яка формується в умовах соціального життя як її

особлива інтегральна властивість, що дозволяє людині продуктивно функціонувати в суспільстві, забезпечуючи її соціальне відтворення, розвиток і самореалізацію [41].

Більшою або меншою мірою, психофізіологічні порушення впливають на процеси інкультурації особистості. Порушення зору створюють певні об'єктивні передумови виникнення специфічних умов життя, які віддзеркалюються на ставленні людини до оточуючого її світу, людей, що є соціальним рівнем прояву дефекту.

О. Морозова підкреслює, що у підлітковому віці, в учнів із порушеннями зору досить часто проявляється дезадаптація афективно-комунікативної функції спілкування [169]. Це пояснюється тим, що у разі наявності порушень зору виокремлюються характерні зміни у сфері зовнішніх емоційних проявів: мінімізація виразних рухів (зокрема й безумовно-рефлекторних), окрім захисних і вокальної міміки. Неможливість або ускладненість дистанційного сприйняття мимічних та пантомімічних проявів, ситуативних жестів оточуючих призводить до невідповідного або неповного розпізнавання їх емоційних станів і характеристик [287]. Поза тим, відсутність можливості наслідування відображається на характерній недостатній виразності міміки й жестикуляції.

Специфічні особливості спілкування, обмеженість активного наслідування поведінки дорослих і можливостей пізнавальної діяльності, ставлять учня з порушеннями зору в ускладнену позицію в соціумі. Вони нерідко спричиняють труднощі під час започаткування соціальних контактів, зниження комунікативної активності, невпевненість у міжособистісній взаємодії. Унаслідок цього можуть закріплюватися негативні риси характеру, які є небажаними в процесі соціального пристосування (Л. Вавіна, Т. Костенко, Ching-Chih Kuo, Л. Нафікова, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева, О. Толмачова, С. Федоренко, J. Foster та ін.).

Визнаючи факт, що порушення зорових функцій можуть негативно впливати на розвиток і формування особистісних якостей учнів, їхньої

емоційно-вольової регуляції, знижати їх активність, ключовим є твердження, що поведінкові відхилення в розвитку осіб із порушеннями зору вторинні, отже підлягають корекції. Як було зазначено, саме у підлітковому віці відбувається поступове усвідомлення учнем із порушеннями зору власного дефекту. З огляду на тезу, висловлену Л. Виготським, що компенсаторні можливості по-справжньому розкриваються тоді, коли індивід усвідомлює свій дефект, можна припустити, що створення відповідних корекційно-розвиткових умов та систематичне залучення зазначеної категорії учнів до активної діяльності саме в цей період можуть сприяти їх позитивній мотивації до прояву ТА.

Отже, вивчаючи напрацювання тифлопедагогів і тифлопсихологів, доходимо висновку, що формуючи й розвиваючи потреби школярів, можна сприяти їх мотивації до пошуку шляхів задоволення своїх потреб. Інакше кажучи, опосередковано впливати на активізацію діяльності, що так само може допомогти створити умови для пробудження стимулів розвитку процесів компенсації зорової депривації, корекції поведінки, успішної інтеграції в соціальне середовище та ефективного функціонування в ньому.

З огляду на всі особливості формування й розвитку особистості учнів із порушеннями зору, неможливо лишити поза увагою широту факторів, які накладають відбиток на цей процес. Причини та час втрати/погіршення зорового сприймання, стан зорових функцій, оточення школяра, умови життя, стать тощо – все це обумовлює своєрідність його/її розвитку. Тож, освітній процес, у першу чергу, повинен бути особистісно зорієнтованим: враховувати індивідуальні особливості психофізичного розвитку, бути спрямованим на виявлення здібностей, інтересів, вмінь і навичок, акцентувати значущість практичної діяльності. До того ж, він має містити систематичну та цілеспрямовану роботу як над розвитком когнітивних здібностей цієї категорії школярів, так і над їх просторовим і соціальним орієнтуванням. Робота обов'язково має ґрунтуватися й на принципах

врахування потреб сучасного суспільства (з точки зору підготовки школярів із порушеннями зору до активної взаємодії з соціумом).

Лише зріла особистість може бути достатньо автономною під час вибору й реалізації своїх життєвих цілей. У підлітковому віці, особливо на ранніх його етапах, мотивація значною мірою є соціально детермінованою. Звідси виникає необхідність порушення низки питань, які стосуються закономірностей переорієнтації підлітків із зовнішньої на внутрішню мотивацію, якої, безумовно, потребує творча діяльність. З іншого боку, саме під час дослідження процесів творчості в респондентів підліткового віку, слід звертати увагу не лише на особливості творчої особистості, а й на особливості розвитку цієї особистості в соціальній групі, особливості групових норм і цінностей.

Основним джерелом компенсації за Л. Виготським, і ми з тим погоджуємося, є саме мовлення. Його використання на належному рівні стає запорукою соціальної повноцінності. В цьому проявляється спорідненість загального й спеціального виховання.

Експресивні ознаки мовлення, як-от: тембр, інтонація, гучність, темп стають досяжними сигналами, за якими люди з порушеннями зору влучно розпізнають емоційний стан мовця. Можливо, це пов'язане з описаними вище змінами у функціонуванні кори та підкірки головного мозку, спричиненими змінами функціонування зорового аналізатора. Якщо так, то ці характерні особливості можуть свідчити про потенційні схильності школярів із порушеннями зору до емпатії, яку можна розвивати шляхом спеціально створених для того умов. Що, відповідно, стає якісно сильною стороною особистості цієї категорії учнів.

Період із п'ятого до восьмого класу є часом, коли творчість у житті школярів може стати універсальним і природним способом їхнього буття. Численні наукові дослідження різних років свідчать про безкрайні можливості розвитку ТА учнів саме перехідного віку. У цей час вона визначається взаємодією внутрішніх та зовнішніх чинників. Серед них:

самооцінка, спрямованість особистості, характер і система сімейного виховання, вплив школи, оточення тощо. Саме у цей період учням властивий потяг до самопізнання, відкриття своєї унікальності та неповторності. До того ж, формування активного, самостійного, творчого мислення є важливою особливістю саме цього віку.

Отже, ми припускаємо, що віковий період розвитку особистості школярів із порушеннями зору з п'ятого до восьмого класу може бути сприятливим у процесі об'єктивізації їхнього рівня домагань із огляду на стан здоров'я; активізації внутрішнього потенціалу та схильностей, розвитку процесів саморегуляції, підвищення внутрішньої активності, закріплення активної життєвої позиції, прояву своєї індивідуальності через стійке прагнення до нестандартного підходу в вирішенні складних ситуацій. Убачаємо в цьому запоруку ефективної соціальної адаптації й успішної майбутньої самореалізації.

Серед науковців, які досліджували питання організації виховної роботи зі школярами з порушеннями зору: М. Земцова [82]; В. Кобильченко [105]; Т. Костенко [117]; Л. Плаксіна [219, с. 5–28]; В. Синьов [253, с. 15–19]; Є. Синьова, С. Федоренко [257]; Л. Солнцева [264] та інші.

Досить велика частка фахівців досліджували питання фізичного виховання й реабілітації школярів із порушеннями зору: Л. Дугіна [70, с. 67–72], Р. Баннікова [14, с. 47–51.], А. Гета [48, с. 71–76], А. Данків [60, с. 143–145], Л. Касаткін [100], В. Ремажевська [234], Б. Сермеєв [248], О. Форостян [305, с. 75–78], В. Акімушкін, І. Моргуліс [5], В. Андрієнко [8], В. Єрмаков [74], О. Легкий [134], Г. Мустафаєв [177], Т. Свиридюк [246], С. Федоренко [294] досліджували компенсаторно-розвиткову, профорієнтаційну роль трудового виховання. Моральним аспектам розвитку особистості школяра з порушеннями зору приділили увагу: Є. Синьова [254], Л. Плаксіна виокремила виключну роль морального виховання школярів, які мають комплексні порушення зорового сприймання й інтелектуального розвитку [215].

Питання естетичного виховання порушували: К. Довгопола [67, с. 27–32], Л. Куненко [299], Л. Нафікова [177], Ю. Бондаренко [31].

Основним осередком і джерелом формування та розвитку особистості школяра з порушеннями зору в переважній більшості досліджень є спеціальна школа. В деяких дослідженнях вагома роль приділяється спеціалізованим спортивним і музичним школам, а також навчально-виробничим майстерням. Це так само значною мірою окреслює звичну професійну й життєтворчу зорієнтованість осіб із порушеннями зорового сприймання.

Слід зауважити, що в низці досліджень (Д. Зорічев, Р. Садикова, В. Сверлов, Н. Костючок) підкреслюється сприятливий вплив навчальних екскурсій. В. Акімушкін та І. Моргуліс виокремили особливу роль можливості безпосереднього тактильного сприйняття експонатів у музеї [4, с. 10]. Є. Синьова підкреслює важливу корекційно-розвивальну роль екскурсій в умовах спеціальної школи та надає змістовну методику їх проведення [257, с. 110–112].

Сучасне суспільство пройшло низку трансформацій, які певною мірою змінили становище людей із інвалідністю, відкрили можливості для реалізації їх успішного включення в життя соціуму, активізації їх участі в ньому як повноправних його членів. Тому логічним є припущення, що нині визріла необхідність у розгляді нових сфер та осередків, які б мали відповідний потенціал для формування особистості школярів, зокрема тих, хто має порушення зору.

У новій концепції середньої освіти помітно простежується тісний міжгалузевий зв'язок сучасної науки. Як зазначають Е. Пелешок та О. Гордієнко, ідея міжпредметних зв'язків у педагогіці не нова, але в останні роки, в світлі завдань всебічного розвитку особистості школяра, вона набула принципово важливого значення. Вони переросли в проблему інтегрованого пізнання, яке сприяє створенню цілісної системи наукових знань із високим ступенем усвідомлення, мобільності й міцності [189, с. 35–37].

Стратегія індивідуалізації освітнього процесу: підтримка прояву індивідуальних рис, мотивація особистої спрямованості та формування власних життєвих цінностей школярами, поступово стають однією з необхідних умов для їх успішного входження в соціум. Саме через призму власних цінностей – до засвоєння цінностей суспільства. Цьому відповідає один із підходів сучасного музеєзнавства, а саме – культура участі. Вона формує образ музею, як простору для активного діалогу й продуктивної взаємодії. Зі свого боку, цей концепт гармонійно втілюється у практиці музеїв закладів освіти, робота в яких принципово має будуватися на взаємодії педагогів і школярів. Підґрунтям цього процесу стає повага до відмінності позицій, врахування різних бачень, неупереджене інформування фактами й обмін захопленням від пізнання.

Важливою домінантою є й те, що освіта в музеї відбувається безпосередньо через комунікацію з матеріальними та духовними зразками культури. Тож сучасний музей закладу освіти є унікальним освітньо-культурним простором, який відкриває можливості реалізації широкого спектру освітніх задач, впровадження новітніх форм музейної роботи та включення усіх сфер життєдіяльності школярів, що може сприяти процесу формування особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Отже, розглянувши базові особливості формування особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору в спеціальній психолого-педагогічній літературі, ми дійшли висновку, що ефективним, у контексті формування ТА цих школярів, може бути особистісно зорієнтований освітній процес, який ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей їх психофізіологічного розвитку, враховує їх інтереси й нагальні потреби, має практичну спрямованість і відповідність сьогоденню за своїм змістом, методами, формами й засобами.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз проблеми дослідження, її ключових понять та основних питань формування творчої активності й творчого розвитку особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору дозволив дійти таких висновків, як-от:

1. Однозначне визначення поняття «творча активність», на момент проведення цього дослідження, відсутнє. Виявлено, що складність дослідження зокрема обумовлена лінгвістичними чинниками. Поняття «креативність» у романо-германських і окремих південно- та західнослов'янських мовах контекстуально може значити: творчість, здатність до творчості, творчу активність, проте в мовах східнослов'янських країн кожен із цих термінів – окреме поняття.

2. З огляду на розповсюдженість синонімічного використання понять «творча діяльність» і «творча активність», дослідження дало змогу з'ясувати, що діяльність є практичним регульованим результатом, способом/шляхом прояву особистісної активності, що проявляється у продукованих змінах оточуючого середовища, залежить від мети або потреби, що стала каталізатором активності.

3. Теоретичний аналіз загальної та спеціальної наукової літератури з проблеми дослідження, природи складових ТА (активність, творчість), дозволив нам розглядати це поняття як інтегральну властивість особистості, яка проявляється у високому рівні ініціативності, що характеризується зосередженістю на процесі втілення внутрішньої цілі у принципово нових (об'єктивних і суб'єктивних) або вдосконалених значущих утвореннях.

4. Узагальнені результати теоретичного аналізу розвитку особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору дали можливість визначити такі їхні особливості, як-от: порушення цілісності сприйняття оточуючого середовища можуть спричиняти фрагментарність і схематизм уявлень, ставати на заваді встановленню просторових зв'язків. Об'єктивна обмеженість поля сприйняття та специфічні здібності аналізаторних систем

спричиняють скорочення впливу широкого кола подразників, які забезпечують задоволення перцептивної потреби, що може спричинити звуження мотивів дій і викликати зниження активності цієї категорії учнів.

З огляду на характерне цьому віковому періоду осмислення школярами наслідків порушень зору, перехід сприйняття цих порушень від органічного дефекту до психологічного фактора може супроводжуватися підвищенням внутрішньої напруги, замкнутості, помітною байдужістю. Характерними в цей віковий період для досліджуваної категорії учнів постають: низький рівень саморегуляції, самозначимості, самоактуалізації, залежність від оцінки оточуючих, невпевненість у своїх силах. Тенденція росту емоційних проблем простежується від молодшого до старшого підліткового віку.

5. Встановлено, що в період із п'ятого до восьмого класу учням також властивий потяг до самопізнання, відкриття своєї унікальності та неповторності. Зважаючи на особливу сенситивність школярів підліткового віку до розвитку самосвідомості й формування активного, самостійного, творчого мислення, припущено, що ТА може стати універсальним і природним способом буття. Результат теоретичного аналізу наукових досліджень засвідчив значні можливості формування ТА учнів саме перехідного віку. У цей час вона визначається взаємодією внутрішніх та зовнішніх чинників, серед яких: самооцінка, спрямованість особистості, характер і система сімейного виховання, вплив школи, оточення тощо.

6. У межах визначення шляхів ефективного формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору було виокремлено відповідність підходів сучасного музеєзнавства умовам, які сприяють розкриттю природного особистісного потенціалу, підтримці індивідуальних рис, мотивації особистісної спрямованості й формування власних життєвих цінностей школярами. До того ж, з огляду на факт, що робота в музеях закладів освіти принципово будується на взаємодії педагогів та учнів, характеризується підтримкою відмінності бачень, врахуванням різних точок зору, неупередженим інформуванням фактами, а сам освітній процес має

відбуватися через безпосередню комунікацію з матеріальними й духовними зразками культури, було зроблено припущення, що музеї закладів освіти можуть стати просторами, що сприятимуть процесу становлення особистості учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Матеріали першого розділу висвітлені в статтях авторки [195], [208], [209], [211].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

2.1. Організація дослідження та діагностичний комплекс виявлення стану сформованості складових частин творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури виявив актуальність досліджень ТА, а також відсутність спільного підходу до її діагностики, зокрема стану та рівнів сформованості ТА учнів із порушеннями зору.

Складність природи досліджуваного феномену породжує розбіжність поглядів на виокремлення основних критеріїв оцінки творчих проявів, творчості, як такої, а відтак і діагностування рівня сформованості ТА. В. Дружинін виокремлює три базові підходи в питанні творчих здібностей їхній взаємозалежності з інтелектом, а саме:

1. Спростування творчих здібностей як таких на користь когнітивних здібностей, мотивації та особистісних рис (А. Танненбаум, А. Маслоу). До цієї групи автор відносить і погляди Д. Богоявленської, яка характеризує творчість як прагнення вийти за межі заданої проблеми та постулює креативний тип особистості, як притаманний всім новаторам [24].

2. Творчі здібності не залежать від інтелекту. До цього підходу В. Дружинін зараховує результати досліджень J. Guilford, К. Тейлора, Я. Пономарьова. Зазначає «Теорію інтелектуального порогу» Е. Торренса, яка обумовлює незначну взаємозалежність.

3. Повна взаємозалежність (Ф. Гальтон, Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг).

Група вчених у процесі дослідження питань формування базових компетентностей вихованців позашкільних навчальних закладів зазначила, що формування ТА особистості слід розглядати крізь феномен самопізнання,

самовиховання, самореалізації на основі сформованих і засвоєних знань, творчих умінь та навичок, певної системи ціннісних орієнтацій і ставлень до об'єктів та суб'єктів навколишнього світу. Цією групою зокрема було виокремлено провідні риси творчої особистості, серед яких: синергічність, автономність, комунікативність, самосприйняття, креативність як здатність до критичного й об'єктивного сприйняття та оцінки уже відомого (або частково відомого) і, на основі цього, створення нового, чого раніше не було; децентрація, толерантність як імператив особистісної зрілості й творчого розвитку; відповідальність, широта емоційних переживань [300].

Українськими дослідниками порушуються такі проблемні питання, як: діагностика творчого потенціалу особистості учня в освітньому процесі (В. Барко, В. Панок, С. Лазаревський, 2000) [15]; діагностика стану розвитку ТА учнів 9–11 класів (О. Граматюк, 2015) [54]; методи дослідження творчих здібностей учнів (С. Дмитрієва, Н. Гаврилова, 2002) [65]; діагностика та розвиток вербальної креативності у підлітків-рекреантів (О. Грек, Н. Овчаренко, 2014) [57, с. 93–98] тощо.

Дослідження ТА учнів із порушеннями зору знаходимо в роботах низки окремих дослідників і наукових шкіл світу. Серед них: J.A. Rubin & J. Klineman (США, 1974) [389]. Ці вчені досліджували потенціал до творчого зростання у дітей із порушеннями зору (5–13 років). David H. Warren (США, 1994) вивчав взаємний зв'язок між інтелектуальними та художніми аспектами творчості незрячих учнів [401, с. 181–204]. У Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University, Al-Zarqa (Йорданія, 2015) група вчених (М.М. al-Masa'deh, Е.М. Oliemat), під керівництвом К.А. Al-Dababneh, провела дослідження впливу авторської тренінгової програми на розвиток творчих здібностей дітей 9–10 років із порушеннями зору [331, с. 317–339]. Група вчених із університету Катанії (Італія, 2019) [345], спрямували своє дослідження на діагностування й розвиток дивергентного мислення незрячих і слабоворих дітей та підлітків.

В Україні питання творчих здібностей та їх проявів у дітей і учнів із

порушеннями зору торкалася О. Толмачова [279]. Окремі аспекти розглядаються в роботах тифлопедагогів і тифлопсихологів: О. Гуренко, Ю. Картавої, В. Кобильченка, Т. Костенко, О. Легкого, Л. Медведок, Є. Синьової, Т. Чумак та інших.

Серед теорій щодо природи ТА однією зі знакових є психологічна теорія цілісної моделі творчості 4Ps, яку розробив та обґрунтував J.M. Rhodes. Автор підкреслює, що ТА не можна пояснити одним аспектом, наскільки б вагомим він не був. Відповідно до цієї моделі, ТА – це єдність чотирьох складових частин, а саме: особистості; її психічних процесів; її ідей та їх втілень, себто продуктів творчості, а також середовища, з яким вона взаємодіє й яке впливає на неї. Мовою оригіналу, відповідно: *person, process, product* та *press* [384, с. 305–310]. Ця теорія, була модифікована Stuart E. Golann. Він замінив поняття «press», поняттям «place» (з англ. «місце»). З часом, модель 4P`s стала базовою для досліджень творчих проявів особистості. Німецький вчений К. Урбан [395], який застосовує цю модель у своїх дослідженнях з 1982 року, замінив поняття «place» на близьке за значенням «environment» і додав поняття «problem» (з англ. «проблема»), пояснивши це тим, що творчість передбачає критичний підхід до сприйняття оточуючої дійсності, відчуття невідповідностей, неточностей тощо.

Подібною до цієї моделі є «Componential Theory of Creativity» (з англ. «Компонентна теорія креативності») розроблена Teresa M. Amabile у 1983 році [332]. Ця теорія покликана сприяти як суто психологічним, так і комплексним діагностуванням творчості. Т. Amabile, як і J.M. Rhodes, наголошує на необхідності комплексного діагностування творчих проявів. Вона також виокремлює чотири базові складові частини ТА. Серед них – три «within-individual» (з англ. «внутрішньоособистісні»):

- вміння та навички, які відповідають певній проблемній сфері (з англ. «domain-relevant skills»);

- процеси, спрямовані на творчий підхід і сприяють прояву ТА, як інтелектуальні, так і особистісні (з англ. «creativity-relevant processes»);

– інтринсивна мотивація особистості до вирішення певної проблеми (з англ. «intrinsic task motivation»).

А також одну «outside individual» складову частину (з англ. «позаособистісну»), яка являє собою «the social environment» (з англ. «соціальне середовище»). Слід підкреслити, що під «intrinsic motivation» (з англ. «внутрішня мотивація») мається на увазі поняття, яке співвідноситься з певним станом людини, коли вона, задля власного задоволення або виклику самій собі, прагне виконувати певну активність. На противагу їй є поняття «extrinsic motivation» (з англ. «зовнішня мотивація»), яке стосується активності, виконуваної задля певної винагороди, визнання, запобігання покарання або будь-якого іншого зовнішнього стимулювання (Heider, 1958; Mc Clelland, 1961; J.M. Rhodes, 1961; T. Amabile, 1983 та ін.).

Відповідно до теорії Т. Amabile, оптимальною умовою максимального прояву ТА особистості є синергетичний зв'язок всіх вищезазначених складових частин. Людина має бути мотивованою, мати розвинені вміння й навички у відповідній сфері, високий рівень розвиненості творчого мислення та знаходитися у середовищі, яке сприяє прояву творчості.

Проаналізувавши дві теорії, ми вирішили взяти за основу метод дослідження творчості 4Ps, з урахуванням модифікації складової частини, яка співвідноситься з оточенням/середовищем, а саме «environment». Припускаємо, що задля визначення схильності учнів до творчості, діагностування наявного рівня їх ТА, слід спрямувати наше дослідження за наступними пріоритетними напрямками:

1. Дослідження складової частини «*person*», що реалізується у творчому потенціалі особистості, її специфічних властивостях і рисах: рівні інтелектуального розвитку, особливостях темпераменту, здатності до нестандартних ідей, захисних механізмів та поведінці.

2. Дослідження складової частини «*process*», що співвідноситься з мотивацією, самосприйняттям, ціннісними орієнтаціями, формами

активності, за допомогою яких людина намагається вирішити проблему або знайти нове рішення.

3. Дослідження складової частини «*product*», що є втіленням думки та проявляється у творчій діяльності суб'єкта. Ця складова частина визначається проявами вищих психічних функцій, як-от: мислення, пам'ять, мова й сприйняття.

4. Дослідження складової частини «*environment*», що проявляється у творчому діалозі/комунікації особистості з полісферним середовищем. Вважаємо, що людина формує ідеї в результаті комплексної реакції на симбіоз своїх потреб, почуттів, відчуттів та уяви.

Отже припускаємо, що ТА може бути єдністю зазначених чотирьох складових частин, які відповідають напрямам прояву особистісної творчості. Відтак, логічно виникає необхідність розробки й обґрунтування критеріальної бази дослідження рівня сформованості ТА в учнів 5–8 класів із порушеннями зору. «Критерій» (з д.гр. здатність розрізнення, засіб судження, мірило) як поняття передає значення правила ухвалення рішення за оцінкою будь-якої сутності або феномену відповідно до висунутих вимог. В. Курило вбачає у понятті «критерій» об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, сукупність таких його якостей, які відображають суттєві характеристики цього явища й, на цій підставі, підлягають оцінці [125, с. 35–39.]. Критерій є ідеальним еталоном найвищого з рівнів досліджуваного явища чи процесу. Враховує, виявляє або відображає взаємодію його структурних частин; передає динаміку формування, розвитку, змін у межах цього явища/процесу; супроводжується низкою якісних ознак (показників), які свідчать про ступінь вираженості цього критерію та відображають найважливіші стійкі властивості досліджуваного феномену. Найчастіше критерій використовується як комплексний оцінний блок. Його характеристика залежить від об'єкта дослідження, внаслідок чого, діагностика може розглядатися як методологічний інструментарій, як засіб, що забезпечує вибір стратегії

формування або розвитку досліджуваного, підстава для оцінки наявного рівня його сформованості тощо. Показник – це конкретний вимірювач критерію, який робить його досяжним для спостереження, фіксування та обліку. Серед головних характеристик показника виокремлюються: діагностичність і конкретність.

У нашому дослідженні кожній складовій частині ТА відповідає певний критерій. У складовій частині «*person*» ми вбачаємо ресурсний критерій, у складовій частині «*process*» – мотиваційний критерій, в «*product*» – діяльнісно-поведінковий критерій, в «*environment*» – синергетичний.

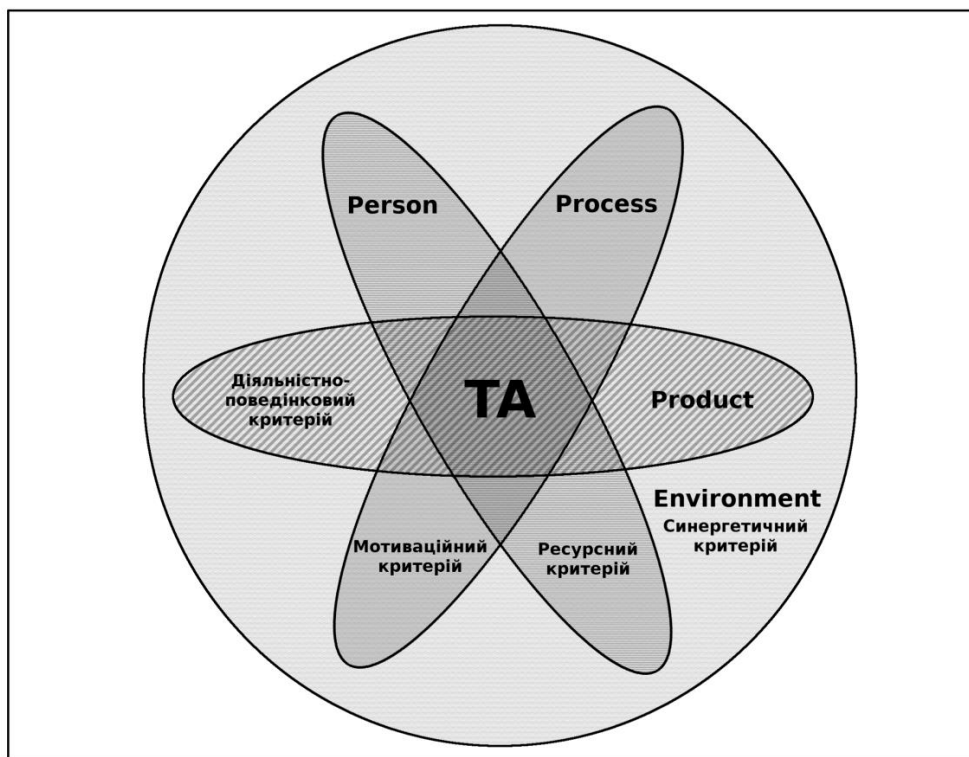


Рисунок 2.1 Структурна модель ТА особистості

Кожен критерій, який відповідає певній складовій частині ТА, характеризується певними показниками. Проаналізуємо їх більш детально.

Ресурсний критерій («*person*»). Як було наголошено низкою дослідників (Г. Альтшуллер, Дж. Келлі, А. Маслоу, Я. Пономарьов, К. Роджерс та багато інших), ТА – природна складова особистості. Рівень її сформованості й прояву, в першу чергу, спирається на такий феномен як творчий потенціал, який проявляє здатність особистості до творчості. Низка дослідників (А. Лукановська, 2010; [142, с. 630–644]; F. Zenasni, T. Lubart,

В. Varbot, 2013 [404, с. 41–50]) вважають, що творчий потенціал особистості визначається умінням сконцентруватися на об'єкті сприймання, від так, спостережливостю й здатністю об'єктивно, цілісно сприймати предмети та явища навколишнього світу в сукупності з їхніми властивостями; умінням моделювати ситуації прояву цих властивостей. Вагомими постають рухливість і точність пам'яті; такі ознаки мислення, як гнучкість, оригінальність, швидкість, лаконічність, інтуїтивність. Вчені також виокремлюють сприятливі риси характеру, як-от: самостійність, рішучість, мужність, оптимізм, наполегливість, цілеспрямованість.

Поза тим, логічно також додати й особистісну чутливість до проблем (Дж. Гилфорд, 1950; Е. Торренс, 1962, 1967; К. Урбан, 1982), схильність виявляти протиріччя й невідповідності, оцінювати їх обсяг і забезпечувати відбір необхідних модифікацій задля оптимізації діяльності (Б. Кедров, 1969; О. Тихомиров, 1969; Д. Богоявленська, 2002; О. Матюшкін, 1972 [155, с. 101–109]; Я. Пономарьов, 1976; А. Брушлинський, 1997; Г. Буш, 1974; В. Моляко, 1983 та ін.), інтуїтивний підхід у виокремленні проблемних сфер у діяльності та їх вирішення (Н. Anderson, 1959; К. Raaheim, 1976, 1984; М. Polanyi, 1981).

Важливо підкреслити соціальну спрямованість ТА особистості, коли творчість реалізується в активності, спрямованій на вирішення конкретних суспільно значущих проблем, не лише в самовираженні.

У **мотиваційному критерії** вбачаємо відповідність структурній одиниці «**process**», бо саме внутрішній потяг до прояву індивідуальної своєрідності та унікальності особистістю в процесі її самореалізації (свобода творчої самореалізації), самовдосконалення, багатьма дослідниками розглядається як процес життєтворчості (Х. Андерсон, Ф. Баррон, Р. Мей, В. Овчинніков, Н. Роджерс, Л. Сохань). З іншої точки зору, низка дослідників (Т. Amabile, S. Armeli, J. Cameron, M. Collins, J. Condry, E. Deci, R. Eisenberger, G. Feist, B. Hennessey, K. Hill, T. Lubart, G. Moneta, M. Mumford, R. Nickerson, J. Pretz, L. Rhoades, M. Ross, R. Ryan, L. Shanock, K. Sheldon, R. Sternberg, E. Tighe, F. Wong, B. Zimmerman) підкреслює пряму взаємозалежність інтринсивної

мотивації з творчістю й самодетермінацією особистості. Внутрішній потяг до самореалізації, самовдосконалення через творчість. Високий рівень домагань, цілеспрямованість, налаштованість на досягнення успіху в процесі прояву індивідуальної своєрідності й унікальності. Е. Фромм зазначав, що посправжньому творчій особистості властива стійкість перед одночасним відчуттям проблеми та напруги, щодо пошуку шляхів вирішення цієї проблеми [307].

Будучи опосередкованою знаннями особистості про власні цінності та можливості, які послуговують підставою для прогнозування й оцінки наслідків активності, обізнаністю про оточуючий світ, вольова саморегуляція тісно пов'язана з розвитком самосвідомості особистості, її мислення, мотивації, емоцій та уяви. Як засвідчили дослідження, проведені Fa-Chung Chiu (Тайбей, 2014), цілеспрямована робота над розвитком вольової саморегуляції сприяє не лише підкріпленню мотивації особистості до свідомої дії, а й підвищує творчу складову її активності [342]. Nanseol Neo (Сеул, 2014), унаслідок свого дослідження, встановила зв'язок між планомірним вдосконаленням вольової саморегуляції особистості з успішним формуванням її ТА [360].

Діяльнісно-поведінковий критерій, що репрезентує структурну одиницю **«product»**. Продукування/створення нового є цільовою характеристикою ТА особистості. Як зазначав J.M. Rhodes, продукти ТА людини постають артефактами її думок і втіленням ідей. Прояв та реалізація ТА вагомою мірою залежить від здатності особистості мислити певним чином і генерувати ідеї. Деякі вчені виділяють творче мислення (Г. Костюк, О. Кульчицька, І. Кучерявий, Н. Макаренко, С. Максименко, В. Моляко, В. Роменець та ін.), як окремий вид. J. Guilford виокремлював такі ознаки творчого мислення: оригінальність, незвичність висловлювання думок, виражене прагнення інтелектуальної новизни; семантична гнучкість, як здатність виділяти об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове застосування, розширювати функціональне використання на практиці;

образна адаптивна гнучкість, як здатність змінити сприйняття об'єкта певною мірою, аби бачити нові аспекти; семантична спонтанна гнучкість, як здатність генерувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, тій, що не має орієнтирів для цих ідей [357]. А. Артимоєць і С. Литвиненко [13, с. 22–25] дійшли висновку, що під поняттям «творче мислення» нині розуміють: продуктивне мислення (П. Блонський, З. Калмикова, Я. Пономарьов, Дж. Пойа, В. Пушкін, В. Рагозіна, М. Смульсон, О. Тихомиров); конструктивне мислення (В. Моляко); креативне мислення (Н. Булка, Е. Ландау, Н. Макаренко, Н. Пов`якель, Н. Череповська, Л. Шрагіна), а також дивергентне й евристичне мислення. З тим, творче мислення виконує як продуктивну, так і репродуктивну функцію. Формує нові концепти, спираючись на знання. Серед компонентів творчого мислення нині розглядаються: швидкість, гнучкість, оригінальність, деталізація мислення, що в повній мірі відображає творчий процес особистості.

Синергетичний критерій. З огляду на синтезуючу природу творчості, вагу нелінійного мислення в творчих процесах та емоційної чутливості особистості, що проявляє ТА, її схильності до творчої взаємодії (D. Bohm), продуктивної фасилітації (R. May, E. Neeka, A. Осборн) і водночас відчуття співвіднесеності та взаємодії як із соціальним (T. Amabile, M. Stein), так і з природним середовищем в умовах, які відповідають вимогам часу й особливостям культурного ландшафту (M. Csikszentmihalyi, H. Gardner), ми вбачаємо доцільною кореляцію структурної одиниці «**environment**» з синергетичним критерієм. «Synergeia» з гр. «спільна, сумісна дія», яка з'являється в якості сумарного ефекту від взаємодії різноманітних нелінійних процесів. Подібне знаходимо зокрема в умовиводах Ж. Піаже, який дійшов висновку, що джерело знань зосереджено не в об'єктах чи-то суб'єкті, а у взаємодії між ними [214].

Одним із основних показників цього критерію вважаємо емпатію. Низка науковців (Є. Басін, І. Бех, S. Russ та ін.) вбачають у ній особливий прояв людської чуттєвості, яка визнається необхідною умовою творчості. Т. Матюх

підкреслює, що процес емпатії лежить в основі трансформації розвиненої чуттєвості митця в продукт його творчості [154, с.17–24].

Поза тим, у синергетичному критерії, в нашому баченні, поєднуються як внутрішня налаштованість та здатність особистості до відчуття, сприйняття, злиття з оточуючим її середовищем, так і умови самого оточення, його вплив на особистість, прийняття її. Мова йде про той «Press», який розглядав у своїй моделі J.M. Rhodes. Умови, створені в середовищі та саме середовище як таке, можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на формування ТА особистості.

В. Васильєв [41] і Л. Зюбін [85] вважають, що вплив середовища на особистість, необхідно розпочинати з особистісного ставлення до середовища, тому що саме воно відіграє роль зокрема у детермінації поведінки підлітків.

Розпочинаючи нашу дослідно-експериментальну роботу зі школярами, ми керувалися Наказом МОН «Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України» (№ 509 від 22.05.2018р.). Зважаючи на природу досліджуваного феномену та сенситивність підліткового періоду розвитку особистості до формування ТА, обираючи контингент респондентів для констатувального етапу експерименту, ми зосередилися на учнях 5–8 класів (віковий період 10–15 років).

Організовуючи наше дослідження, ми спиралися на принципи порівняльного підходу, які дозволяють точніше виявити рівень та особливості сформованості досліджуваного явища, а саме ТА в учнів 5–8 класів із порушеннями зору й школярів, які не мають порушень зорового сприйняття. Зважаючи на те, що немає чіткої, нормативно узгодженої градації зорових порушень як показань до комплектування певних груп за психофізіологічними й офтальмологічними показниками школярів, в одну групу були об'єднані учні 5–8 класів із різними зоровими порушеннями та різною гостротою зору – експериментальна група № 1 (ЕГ1). В

експериментальну групу № 2 (ЕГ2) ми об'єднали учнів 5–8 класів без порушень зору.

Умовно, підлітковий вік поділяється на 2 або 3 періоди: молодший і старший або молодший, середній та старший підлітковий вік. Слід зазначити, що чітко окреслені хронологічні межі як підліткового періоду загалом, так і умовних вікових складових цього періоду відсутні. Відповідно до термінології, якою користуються на практиці у ВООЗ, ООН і дитячому фонді ООН, ЮНІСЕФ, підлітки – особи у віці від 10 до 19 років. Фізіологічна періодизація, ухвалена на Міжнародному симпозіумі з вікової фізіології (1965), виокремлює підлітковий вік для хлопчиків 13 – 16 років і для дівчаток 12 – 15 років.

У переважній більшості періодизацій вікового розвитку (Дж. Біррен, Ж. Піаже, З. Фрейд, В. Ганзен та ін.) проміжок 12 – 13 років виокремлено як початок нового етапу розвитку особистості, коли відбуваються системні зміни на морфологічному, психофізіологічному, соціальному й соціально-психологічному рівнях.

Приблизно з 12 років починає формуватися здатність оперувати абстрактними поняттями, аналізувати наслідки роботи та робити відповідні висновки. Вік, з якого школярі починають обирати свідомо й брати на себе відповідальність за наслідки свого вибору. Більш вираженими стають індивідуалізм та егоцентризм, певною мірою загострюються проблеми самоідентичності й розвитку самооцінки. Проявляється зростання рівня агресивності, збудливості. Виокремлюється криза 12–13 років, яскравим проявом якої є негативізм. Хоча, саме в цей період з'являється важливе новоутворення – внутрішній план дій.

Із огляду на зазначене вище, ми виокремили в кожній із експериментальних груп (ЕГ1 та ЕГ2) по дві підгрупи: ЕГ1 (I) учні 5–6 класів (10–12 років) та ЕГ1 (II) учні 7–8 класів (13–15 років); ЕГ2 (I) та ЕГ2 (II) відповідно.

Усього в експериментальному дослідженні взяли участь 68 учнів із порушеннями зору, з них 38 респондентів 10–12 років (ЕГ1 (I) і 30 респондентів 13–15 років (ЕГ1 (II)); та 43 їх однолітка без порушень зору: 14 респондентів 10–12 років (ЕГ2 (I) і 29 респондентів 13–15 років (ЕГ2(II)).

Окрім того, було залучено 19 педагогів (10 – із загальноосвітніх шкіл та 9 – зі спеціальних загальноосвітніх шкіл), які виконують роль класних керівників тих учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без них, які стали респондентами нашого дослідження.

Експериментальною базою в нашому дослідженні стали: Комунальний заклад «Валківський ліцей імені Олександра Масельського» Валківської районної ради Харківської області, Слов'янська спеціальна школа № 23 Донецької обласної ради, Харківська загальноосвітня школа I–III ступенів № 72 Харківської міської ради Харківської області, Харківська загальноосвітня школа I–III ступенів № 38 Харківської міської ради Харківської області, Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради.

Для цього дослідження найбільш оптимальним постало застосування педагогічної діагностики. Сучасний підхід до її реалізації передбачає створення необхідних умов. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми діагностики й формування ТА учнів, зокрема тих, хто має порушення зору, дав змогу з'ясувати важливість урахування специфічних особливостей розвитку учнів підліткового віку під час організації експериментальної роботи й добору методики діагностики стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за її складовими.

Серед існуючих методик, які спрямовані на діагностування творчих вмінь, визначення творчих схильностей, сформованості ТА респондентів спостерігаються переважно ті, які побудовані на роботі з візуальними матеріалами. Ми зосередили увагу на пошуку методик не пов'язаних із візуальним контентом.

Ми врахували такі чинники, як-от:

- відповідність матеріалу змісту завдання для визначеної вікової категорії на момент проведення дослідження;
- доступність матеріалу для сприймання кожним респондентом;
- діагностична доцільність його використання;
- адаптація відібраного матеріалу з урахуванням особливостей зорового сприймання учнів із порушеннями зору (використання оптимального розміру шрифту для зручності читання друкованих матеріалів, підсилення контрастності, друк шрифтом Брайля).

Метою констатувального експерименту дослідження в цілому було визначення рівнів сформованості ТА учнів 5–8 класів (із порушеннями та без порушень зору).

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Виявити особливості ресурсного, мотиваційного, діяльнісно-поведінкового та синергетичного критеріїв творчої активності за відповідними показниками. Встановити стан сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору й їх однолітків без порушень зору.
2. Визначити рівні сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Відповідно до поставленої мети й завдань констатувального експерименту, спираючись на структурну модель ТА особистості (рис. 2.1), розроблену J.M. Rhodes, покладену в основу нашого емпіричного дослідження, нами був розроблений діагностичний комплекс, який передбачав діагностику чотирьох критеріїв ТА, визначених у теоретичній частині нашого дисертаційного дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Діагностичний комплекс ТА учнів 5–8 класів
із порушеннями та без порушень зору

Критерії ТА	Показники	Діагностичні методики
Ресурсний критерій	<ul style="list-style-type: none"> – потреба в активності, як стійка властивість особистості; – прагнення до ризику, налаштованість на експериментування; – позитивні якості емоційно-вольової сфери, як-от: самостійність, рішучість, мужність, оптимізм, наполегливість і цілеспрямованість; – соціальна спрямованість ТА, альтруїзм; – невдоволення собою та бажання виділитися 	<p>Методика «Визначення особистісної схильності до творчості» (Автори: Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak (1975), за редакцією Б. Пашнева)</p>
Мотиваційний критерій	<ul style="list-style-type: none"> – внутрішній потяг до самореалізації, самовдосконалення через творчість; – високий рівень домагань, налаштованість на досягнення успіху, амбітність; – емоційна стабільність; – стійкість намірів, цілеспрямованість; – високий рівень інтринсивних мотивів (активність заради власного задоволення); – схильність знаходити й відстоювати ідеї-рішення проблем/питань; – свобода вчинків; – вміння прогнозувати й оцінювати наслідки діяльності 	<p>Методика «Дослідження вольової саморегуляції» (тест-опитувальник А. Зверькова та Е. Ейдмана)</p>
Діяльнісно-поведінковий критерій	<ul style="list-style-type: none"> – впевненість у собі; – гармонійність із неявною схильністю до домінування; – активна та цілеспрямована заповзятість; – різнобічність інтересів; – вміння збалансувати активність, напружену роботу зі зміною занять і вміло організованим відпочинком; – помірно виражені моторика та мовленнєва експресія 	<p>Методика «Тип поведінкової активності» (Jenkins Activity Survey (JAS), розроблена С. David Jenkins, Stephen Zyzanski й Ray Rosenman (1979) та адаптована А.А. Гоштаутасом)</p>
Синергетичний критерій	<ul style="list-style-type: none"> – відчуття співвіднесеності та взаємодії як із соціальним, так і з природним середовищем; – прояв емоційного відгуку на переживання іншої людини; – здатність сконцентруватися на об'єкті сприймання; – спостережливість; об'єктивне, цілісне 	<p>Методика «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale - BEES) А. Мєграбяна в модифікації Н. Епштейна; Методика «Вивчення особистісних креативних здібностей» (опитувальник</p>

	сприйняття предметів і явищ навколишнього світу	Д. Джонсона в модифікації О. Тунік)
--	---	-------------------------------------

Тож, для діагностики ТА учнів 5–8 класів із порушеннями та без порушень зору ми використовували надійні методики, які спрямовані на дослідження особистісних креативних здібностей, вольової саморегуляції, стилю мислення, здатності до емоційного відгуку й особистісної схильності до творчості, які відповідають складовим частинам ТА.

Зазначений комплекс діагностичних методик був адаптований нами для обох груп респондентів. Налаштованість педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти, у яких було реалізовано експеримент, сприяла створенню відповідних умов для проведення досліджень. Це забезпечило чистоту експерименту та запобігло впливу сторонніх осіб на відповіді учнів, які стали респондентами.

Задля мотивації учнів до участі в експерименті були застосовані мотив самопрезентації й мотив соціального схвалення, як найбільш відповідні цій віковій групі респондентів експерименту.

Констатувальний експеримент дав змогу отримати емпіричні дані, які відобразили актуальний рівень сформованості ТА у кожного окремого досліджуваного.

Дослідження проводилося за груповою й індивідуальною формами. Групи респондентів розподілялися за класами. Щоб забезпечити незалежність відповідей, кожен респондент отримував тексти опитувальників (на окремому бланку) та бланки збору емпіричної інформації індивідуальних показників, з номерами тверджень і графами для відповідей.

Перед проходженням методики, респондентам зачитувалися інструкції. Коли їм було важко впоратися із запропонованими матеріалами (складнощі розуміння змісту запитання), що могло ускладнити визначення актуального рівня сформованості їх ТА, ми застосовували пояснення, використовували додаткові, спрямовуючі запитання.

Поza тим, нами враховувалися умови дотримання відповідного охоронно-зорового та загально-гігієнічного режиму, особливості

психофізичного розвитку учнів підліткового віку в цілому й підлітків із порушеннями зору зокрема (підвищена втомлюваність, труднощі з концентрацією уваги тощо). Тривалість занять, протягом яких проводилося опитування, відповідала нормам і не перевищувала 90 хвилин на день під час групової діагностики та 30 хвилин під час індивідуального опитування. Результати розраховувалися того ж дня й заносилися у відповідні протокольні форми та узагальнені таблиці.

Далі ми надаємо зміст методик, які були дібрані нами в діагностичний комплекс визначення стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без них, відповідно до критеріїв.

Методика «Визначення особистісної здатності до творчості»

Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak (1975), за редакцією Б. Пашнєва

З метою вивчення рівня сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без них за *ресурсним критерієм*, ми використали методику розроблену Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak (1975), за редакцією Б. Пашнєва [116, с. 42–43]. Обрана методика спрямована на визначення здатності особистості до творчості. Основним її методом є тестування. Воно проводиться в стандартних умовах закладів освіти за груповою формою.

До опитувальника входить 21 запитання, які сприяють діагностуванню зокрема самодостатності, зацікавленості, прагнення до ризику, потреби в активності, ситуативному прийнятті хаосу, відчутті краси, гармонії в оточуючому середовищі, альтруїзмі тощо.

Мета: визначити особистісну здатність респондента до творчості та рівень розвитку креативності.

Інструкція: «Будь ласка, прочитайте висловлювання. Якщо Ви погоджуєтесь зі ствердженням, на бланку для відповідей, навпроти номера цього ствердження, поставте «+», а якщо ні, то поставте «-».

Оцінка й інтерпретація результатів:

Ключ:

«Так» – 2,4,6,7,8,9,10,12,16,17,19.

«Ні» – 1,3,5,11,13,14,15,18,20,21.

За кожен варіант відповіді, який співпав з ключем, нараховується один бал. Потім одержані бали підсумовуються. Сума відповідей вказує на особистісну здатність респондента до творчості (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні розвитку креативності

Стать	Рівні креативності		
	низький	середній	високий
Жіноча	0-10	11-15	16-21
Чоловіча	0-10	11-16	17-21

Методика «Дослідження вольової саморегуляції»

(тест-опитувальник А. Зверькова та Е. Ейдмана)

Для діагностики рівня сформованості ТА респондентів за *мотиваційним критерієм*, нами була обрана методика «Дослідження вольової саморегуляції», розроблений А. Зверьковим та Е. Ейдманом [80].

Мета: визначити узагальнений індивідуальний рівень вольової саморегуляції, сформованість вольової сфери (здатність свідомо керувати власними емоціями, станами та діями).

Окрім загального рівня вольової саморегуляції, обраний тест-опитувальник розрахований на визначення ступеню активності й емоційної зрілості, реалістичності поглядів і стійкості намірів, він дозволяє прогнозувати поведінку респондента під час зустрічі з труднощами.

Інструкція: «Вам пропонується тест, який має 30 тверджень. Уважно ознайомтеся з кожним і вирішіть, чи правильне запропоноване твердження щодо Вас. Якщо правильне, то в бланку для відповідей навпроти номера цього твердження дайте відповідь «так», а якщо Ви вважаєте, що воно щодо вас неправильне, то – «ні». Також, якщо Ви вагаєтеся з відповіддю, то «так»

об'єднує в собі як явне «так», так і «скоріше так, аніж ні». Те саме стосується й відповіді «ні», вона значить як явне «ні», так і «скоріше ні, аніж так».

Цей тест-опитувальник має дві версії, а саме: дослідницьку, зі звітом на кожний пункт за 7-бальною шкалою (від -3 до +3) із градацією ступеня впевненості в позитивній або негативній відповіді та версію для практичних завдань, де застосовується вимушений дихотомічний вибір («так» або «ні»). Саме цю версію ми використали в нашому дослідженні.

Тест-опитувальник містить основну шкалу «ВС» – узагальнений індекс вольової саморегуляції, субшкалу «Н» – сила намірів, доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал до завершення дії («наполегливість»), субшкалу «С» – самоконтроль емоцій, рівень довільного контролю емоційних реакцій та станів («самоконтроль»). Із 30 тверджень: 24 – робочі (24 з них відповідають шкалі узагальненого індексу вольової саморегуляції (ВС), 16 – субшкалі «наполегливість» (Н) та 14 – субшкалі «самоконтроль» (С) та 6 – маскувальні.

Оцінка й інтерпретація результатів:

Мета обробки результатів – визначення величин індексів ВС за пунктами узагальненого індексу вольової саморегуляції (ВС) та індексів за субшкалами «наполегливість» (Н) і «самоконтроль» (С).

Кожен індекс – це сума балів, отримана під час підрахунку збігів відповідей досліджуваного з ключем загальної шкали або субшкали.

У загальному вигляді під рівнем ВС мають на увазі міру володіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами та спонуканнями. Рівень розвитку ВС може бути охарактеризований в цілому й окремо за такими властивостями характеру як наполегливість і самоконтроль. Рівні ВС визначаються в зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більшу половину максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або

самоконтролю. Для шкали «BC» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» – 8, для шкали «С» – 6.

В авторській методиці надається опис інтерпретацій лише крайніх значень тестових показників, проте відсутній опис проміжних градацій. Нами було виявлено більш детальну інтерпретацію даних тестування [81], яка спирається на такі критерії, як-от (табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Рівні вольової саморегуляції

Рівень Шкала	Низький	Знижений	Середній	Підвищений	Високий
BC Загальна шкала (min 0, max 24)	0-5	6-11	12-13	14-18	19-24
Н-субшкала Наполегливість (min 0, max 16)	0-3	4-7	8-9	10-12	13-16
С-субшкала Самоконтроль (min 0, max 13)	0-2	3-5	6-7	8-10	11-13

**Методика «Тип поведінкової активності» на основі тесту-опитувальника
Jenkins Activity Survey (JAS) адаптована співробітниками НМДЦПН
імені В.М. Бехтерєва**

Дослідження рівня сформованості ТА за *діяльнісно-поведінковим критерієм* було здійснено за допомогою тестової методики «Тип поведінкової активності» розробленої на основі опитувальника Jenkins Activity Survey (JAS), розробленого С. David Jenkins, Stephen Zyzanski й Ray Rosenman (1979) та адаптованої А.А. Гоштаутасом [227]. Методика спрямована на визначення типу поведінкової активності особистості та її особливостей. Обраний тест-опитувальник належить до діагностики стратегій поведінкової активності в стресових умовах, а також соціально-психологічної діагностики розвитку особистості.

Тестовий матеріал містить 61 питання. Кожна відповідь може оцінюватися від 1 до 13 балів. Залежно від загальної суми набраних балів,

підбирається тип поведінкової активності (прямо пропорційно кількості набраних балів, починаючи від мінімальної – тип А, до максимальної – тип Б).

Мета: визначити тип поведінкової активності особистості та її особливості.

Інструкція: «Уважно прочитайте кожне питання (ствердження) й оберіть варіант відповіді, який відповідає вашій поведінці».

Оцінка й інтерпретація результатів: авторами тесту-опитувальника було виокремлено п'ять типів особистості:

- 1) Виражена поведінкова активність – тип А. Особистостям із цим типом поведінкової активності властива гіперактивність, нетерплячість, імпульсивність.
- 2) Тенденція до поведінкової активності типу А (умовно – тип А1). Особистості з цим типом поведінкової активності відрізняються енергійністю, прагненням до конкурування, без агресивності та амбітності; їм властива підвищена ділова активність.
- 3) Перехідний тип особистісної активності – тип АБ. Особистості з цим типом поведінкової активності відрізняються емоційною стабільністю, впевненістю в собі, гармонійністю, з неявною схильністю до домінування.
- 4) Тенденція до поведінкової активності типу Б (умовно – тип Б1). Особистості з цим типом поведінкової активності відрізняються раціональністю, обережністю, неквапливістю, помірною активністю.
- 5) Виражений поведінковий тип особистісної активності – тип Б. Особистості з цим типом поведінкової активності все ретельно зважують, відрізняються схильністю до розумової діяльності, м'якістю характеру.

У кожному питанні (твердженні) обрані варіанти відповідей оцінюються в балах. Підрахуйте кількість балів за кожною шкалою. Домінуючим є той стиль, який набрав найбільшу кількість балів. Найменш властивий стиль той, що знаходиться на останньому місці за кількістю балів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Типи поведінкової активності

Тип активності	Тип А	Умовно – тип А1	Тип АБ	Умовно – тип Б1	Тип Б
Сума балів	min 61, max 167	min168, max335	min336, max459	min460, max626	min627, max 793

Методика «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES (1972–1996) А. Меграбяна в модифікації Н. Епштейна

Для визначення рівня сформованості ТА респондентів за *синергетичним критерієм*, ми застосували методику «Шкала емоційного відгуку», розроблену А. Меграбяном і модифіковану Н. Епштейном [159], а також методику «Вивчення особистісних креативних здібностей» (Creativity Checklist (CCh) [370] – опитувальник Д. Джонсона в модифікації О. Тунік [64].

З точки зору автора методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна, емоційна емпатія – це здатність співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, переживати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з ним/нею.

Мета: проаналізувати загальну емпатійну тенденцію респондентів, такі її параметри, як рівень прояву здатності до емоційного відгуку на переживання іншої людини і ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії є соціальні ситуації та люди, яким респонденти могли співпереживати в повсякденному житті.

Опитувальник має 25 суджень закритого типу – як прямих, так і зворотних. Респонденти мають оцінити ступінь своєї згоди/незгоди з кожним із них. Шкала відповідей (від «повністю згоден» до «повністю не згоден») дає можливість виразити відтінки ставлення до кожної ситуації спілкування.

Інструкція: «Прочитайте наведені нижче твердження та оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній

графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як Ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях.

Оцінка результатів: для обробки відповідей використовується бланк підрахунку результатів. Обробка проводиться у відповідності з ключем. За кожну відповідь нараховується від 1 до 4 балів. Загальна оцінка підраховується шляхом підсумовування балів (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівень емоційного відгуку

Рівень	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Сума балів	0-11	12-36	37-62	63-81	82-90

**Методика «Вивчення особистісних креативних здібностей»
(Creativity Checklist (CCh) – опитувальник Д. Джонсона
в модифікації О. Тунік)**

Експрес-метод визначення особистісних креативних здібностей був розроблений Д. Джонсоном. У 1997 році О. Тунік підтвердила можливість використання цього опитувальника креативності в якості психодіагностичного інструмента для оцінки творчих проявів особистості. Під терміном «креативність» тут розуміється здатність створювати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність охоплює певну сукупність розумових здібностей та особистісних якостей, необхідних для прояву ТА.

Опитувальник креативності має вісім характеристик творчого мислення та поведінки. Виокремлює елементи, пов'язані з творчим самовираженням особистості. Це – об'єктивний список характеристик творчого мислення й поведінки, розроблений задля експрес-ідентифікації проявів креативності. Кожен із них має свою специфіку:

- 1) ставлення до проблемної ситуації;
- 2) здатність пропонувати свіжі ідеї;

- 3) гнучкість, як вміння видозмінювати свою ідею залежно від мінливих зовнішніх обставин;
- 4) оцінка винахідливості;
- 5) можливість суб'єкта використовувати уяву;
- 6) оригінальність;
- 7) варіативність, як вміння поліпшити свою ідею з урахуванням нової інформації;
- 8) упевненість у собі.

Мета: ідентифікувати рівень прояву особистісної креативності.

Інструкція: «В аркуші з відповідями та номерами від 1 до 8 зазначаються певні характеристики. Слід оцінити, як часто зазначені характеристики проявляються у Вас».

Можливі бали:

- 1– ніколи,
- 2– рідко,
- 3– інколи,
- 4– часто,
- 5– постійно.

Оцінка результатів: Загальна оцінка креативності є сумою балів за кожен з восьми пунктів (мінімальна – 8, максимальна – 40 балів) (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Оцінка креативності

Рівень креативності	Дуже низький	Низький	Середній, норма	Високий	Дуже високий
Сума балів	8-14	15-19	20-26	27-33	34-40

Тож, під час проведення дослідження нами було використано всього 5 методик: 2 – спрямовані на визначення особистісної схильності до творчості респондентів та їх креативних здібностей; 1 – на визначення сформованості вольової сфери, як здатності свідомо керувати власними емоціями, станами й діями; 1 – на визначення типу поведінкової активності особистості; 1 – на визначення загальної емпатійної тенденції, як здатності до співпереживання.

Варто підкреслити, що підбір методик для діагностичного комплексу був здійснений із урахуванням принципу наявності в них оптимальної кількості найбільш інформативних показників. Зазначені методики не претендують на вичерпність і всеосяжність. Застосування в дослідженні обраного інструментарію діагностики дало змогу окреслити поставлені завдання щодо визначення рівня сформованості ТА за чотирма критеріями, а також виокремити найважливіші аспекти, що становлять феномен ТА як такої.

Унаслідок реалізації констатувального експерименту отримано великий масив емпіричних даних. Процедури кількісної, якісної та статистичної обробки даних експерименту для встановлення статистичних зв'язків між показниками ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору й без порушень зору були реалізовані за критерієм рангової кореляції r_s Спірмена; задля встановлення міжгрупових розбіжностей між респондентами ЕГ1 (I) та ЕГ2 (I), а також між респондентами ЕГ1 (II) та ЕГ2 (II) був застосований U-критерій Манна-Уїтні.

Коефіцієнт Спірмена обчислювався за формулою:

$$r_s = \rho(A, B) = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (R_{1i} - R_{2i})^2}{n^3 - n},$$

де R_{1i} та R_{2i} - ранги i -го об'єкту для кожної з порівнювальних змінних. Значення r_s не залежить від способу впорядкування рангів.

Оскільки цей коефіцієнт є повним аналогом коефіцієнта парної кореляції, після перетворення його було представлено в такому вигляді:

$$\rho(A, B) = 1 - \frac{\sum_{i=1}^n (R_{1i} - \frac{n+1}{2})(R_{2i} - \frac{n+1}{2})}{\frac{1}{12}(n^3 - n)}.$$

За наявності співпадаючих значень (зв'язок) знаменник зменшувався на величину:

$$\frac{\sum_{i=1}^{L_1} (T_{1i}^3 - T_{1i}) + \sum_{i=1}^{L_2} (T_{2j}^3 - T_{2j})}{2},$$

де L_1 та L_2 – кількість зв'язок у T_{1i} , T_{1i} , T_{2j} , T_{2j} – розміри зв'язок (кількість елементів у них).

Статистика U-критерію Манна-Уїтні була реалізована наступним чином:

1. Складено єдиний ранжований ряд із двох вибірок (ЕГ1 (I) – ЕГ2 (I), а потім ЕГ1 (II) – ЕГ2 (II), що зіставлялися, розставивши їхні елементи за мірою зростання ознаки та приписавши меншому значенню менший ранг. Ми отримали загальну кількість рангів, що відповідала наступному:

$$N = n_1 + n_2,$$

де n_1 – це кількість одиниць в першій вибірці (спершу для ЕГ1 (I), а потім для ЕГ1 (II), а n_2 – це кількість одиниць у другій вибірці (спершу для ЕГ2 (I), а потім для ЕГ2 (II).

2. Розділено єдиний ранжований ряд на два, які складаються відповідно з одиниць першої вибірки (спершу для ЕГ1 (I), а потім для ЕГ1 (II) та другої вибірки (спершу для ЕГ2 (I), а потім для ЕГ2 (II). Підраховано окремо суму рангів, що припали на долю елементів першої вибірки, і окремо на долю другої вибірки відповідно. Визначено більшу з двох рангових сум (T_x), таку, що відповідає вибірці з n_x одиниць.

3. Визначено значення U-критерію Манна-Уїтні за наступною формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

4. За таблицею для обраного рівня статистичної значущості визначено критичне значення критерію для даних n_1 та n_2 . За умови, якщо набуте значення U менше табличного або дорівнює йому, то визначається наявність істотної відмінності між рівнем ознаки в цих вибірках. Проте якщо набуте значення U більше за табличне, обирається нульова гіпотеза. З тим, достовірність відмінностей прямо пропорційна значенню U.

Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою використання програми Microsoft Excel і пакету статистичних програм SPSS 20.0 for Windows.

Інтерпретація результатів дослідження та висновки завершили цикл емпіричного вивчення сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

2.2. Порівняльний аналіз рівня сформованості складових частин творчої активності в учнів 5–8 класів із нормальним та порушеним зором

Проведений етап дослідження, представлений у попередньому розділі роботи, репрезентує результати емпіричного аналізу. Для визначення рівня сформованості складових частин ТА учнів, які взяли участь у дослідженні, нами була проведена детальна поетапна діагностика досліджуваного явища. Кожен окремий етап включав вивчення однієї зі складових частин ТА (*person, process, product, environment*).

2.2.1. Особливості сформованості складової частини «person» ТА за ресурсним критерієм

Із метою з'ясування стану складової частини «person» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору, за ресурсним критерієм, було проведено дослідження, яке передбачало вивчення особливостей і рівня її сформованості. Особливості зазначеної складової частини ТА учнів, які взяли участь у дослідженні, було досліджено за допомогою експериментальної методики «Визначення особистісної схильності до творчості» Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak, за редакцією Б. Пашнева [116, с. 42–43].

Із огляду на природу ТА, було виокремлено вплив творчого потенціалу особистості на рівень її прояву. Тож, базовим критерієм рівня сформованості ТА, зокрема її складової частини «Person», було визначено *ресурсний*, а серед його показників, було виокремлено:

- потребу в активності, як стійкої властивості особистості;
- прагнення до ризику, а з тим рішучість, налаштованість на експериментування та прийняття ситуативного хаосу;

– позитивні якості емоційно-вольової сфери, як-то: цілеспрямованість, наполегливість, позитивне самосприйняття;

– соціальна спрямованість прояву активності, схильність до емпатії й альтруїзму, а також налаштованість на облаштування гармонії з оточуючим середовищем.

Виокремлені показники, які проявляють природні інтенції учнів, дали нам можливість з'ясувати потенційну схильність досліджуваних до формування творчого рівня їх активності.

З огляду на специфіку вікового періоду, який припадає на час навчання учнів у 5–8 класах (становлення нової життєвої позиції учнів щодо людей та оточуючого середовища, їх пошуку змісту й спрямованості соціальної активності, виокремлення системи нових прагнень, афективних реакцій та переживань тощо), результати проведеної діагностики на цьому етапі онтогенезу досліджуваних можна вважати базовими індикаторами особистісного творчого потенціалу досліджуваних.

Як свідчать отримані результати, в учнів 5–8 класів із порушеннями зору було виявлено певні відмінності за визначеними показниками.

З огляду на показники, занесені до ключа зазначеної методики, високий рівень потенційної здатності до творчості особистості має корелювати з такими показниками, як-от: стійке прагнення до самоствердження та самовдосконалення в певному виді особистісної активності, яке супроводжується невдоволенням собою й наполегливою працею над помилками; незалежність і самодостатність, зазначеному характерно неприйняття зовнішнього тиску; ризикованість та ситуативне прийняття хаосу; позитивна соціальна налаштованість, що балансує з наданням переваги до усамітненої діяльності, альтруїзм; певний ступінь відмови наслідування соціальних норм, потенціал до підкорення оточуючого середовища своїм потребам; поза тим, почуття співвіднесеності та причетності до оточуючого середовища. Слід визнати, що високий рівень особистісної здатності до творчості мають лише 5,2% і 6,7% учнів 5–6 та 7–8

класів відповідно, з числа респондентів ЕГ1. Водночас, серед респондентів ЕГ2 цей рівень має значно більша кількість учнів (28,6% і 31,1% відповідно).

Середній рівень потенційної здатності до творчості в обраній методиці співвідноситься з 15 балами (ключ тесту). З тим, більшість респондентів ЕГ2 (57,2% учнів 5–6 класів та 62,1% учнів 7–8 класів) і більше третини респондентів ЕГ1 (36,9% учнів 5–6 класів та 40% учнів 7–8 класів) мають ситуативну й тимчасову спрямованість на прояв зазначених і проаналізованих вище показників творчої активності. Вони прагнуть активності, ризику, самовдосконалення, відокремленості й незалежності, проте ці спрямування характеризуються переважною нестійкістю.

Значна кількість респондентів ЕГ1 (57,9% учнів 5–6 класів та 53,3% учнів 7–8 класів), на момент проходження діагностики, мали низький рівень потенційної здатності до творчості. Показники ключа цієї методики свідчать, що ці учні прагнуть упорядкованості, безпеки, сталості, відчувають потребу в підтримці, що пояснюється підвищеною чутливістю та високим рівнем тривожності; вони більш схильні підлаштовуватися під умови оточуючого середовища. Коли мова йде про підлітків, які мають порушення зору, саме тривожність обумовлює їх схильність уникати різного роду активності, а від так і відповідальності. Їм властива сконцентрованість на собі, поступливість, нерішучість, викликані невпевненістю у своїх силах. Недостатня віра в себе спричиняє скептичне ставлення до можливості управляти власною долею. Респондентам із низьким рівнем потенційної здатності до творчості властиво покладатися лише на те, в чому вони впевнені, що добре знають.

Результати, отримані в процесі дослідження стану сформованості й особливостей складової частини «person» ТА за ресурсним критерієм наглядно представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні особистісної здатності до творчості
учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) та без порушень зору (ЕГ2) (у%)

Експериментальні групи		Рівень особистісної здатності до творчості		
		Низький	Середній	Високий
ЕГ1	I	57,9	36,9	5,2
	II	53,3	40	6,7
ЕГ2	I	14,2	57,2	28,6
	II	6,8	62,1	31,1

Тож порівняльна характеристика рівнів особистісної здатності до творчості учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору виявила, що високий рівень особистісної здатності до творчості притаманний незначній кількості учнів 5–8 класів із порушеннями зору та майже третині їх однолітків без порушень зору. Переважній більшості учнів 5–8 класів без порушень зору та більш ніж третині учнів 5–8 класів із порушеннями зору притаманний середній рівень особистісної здатності до творчості. Низький рівень особистісної здатності до творчості, притаманний переважній більшості респондентів, які мають порушення зору та значно меншій кількості з тих, хто не має порушень зору.

Отже, процес формування ТА учнів досліджуваної категорії має спрямовуватися на активізацію їх потреби в активності як такої, сприяти корекції самоствавлення й розвитку позитивного самосприйняття, що, певною мірою, спирається на позитивне ставлення з боку оточуючих; тож важливим елементом зазначеного процесу мають стати відповідні педагогічні умови здійснення освітнього процесу, що передбачаємо реалізувати у формувальному експерименті.

2.2.2. Особливості сформованості складової частини «process» творчої активності за мотиваційним критерієм

Визначення сформованості складової частини «process» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору, за мотиваційним критерієм ми реалізували за допомогою методики «Дослідження вольової саморегуляції» за А. Зверьковим та Е. Ейдманом.

У дослідженні ми розглядали вольову саморегуляцію як одну з основних вихідних точок розвитку ТА, що являє собою свідомий контроль особистості над власною поведінкою, почуттями, думками, регулюванням і плануванням діяльності, що проявляється у ситуаціях певного напруження між мотивацією й перешкодою, коли для досягнення позитивного результату необхідно проявити зусилля. Саморегуляція відіграє вирішальну роль у процесі прояву ТА, коли необхідно свідомо скеровувати напрямок думок та емоційних станів, з огляду на моделювання шляхів утримання від небажаних дій і досягнення цілі діяльності.

Підлітковий вік визнано періодом, коли відбувається динамічне формування вольової сфери, виокремлюється стійке прагнення до самовиховання вольових якостей та інших особистісних рис, відбувається становлення підлітка як особистості. Це проявляється в зростанні самосвідомості, прагнення самоствердження, бажанні проявити себе й зайняти гідне становище в колективі однолітків.

Після досягнення 12 років, простежується тенденція покращення показників ВС у респондентів, які не мають порушень зору, проте у респондентів ЕГ1 спостерігається негативна динаміка показників.

Даний результат можна розглядати як свідчення правомірності твердження про зміщення вікової періодизації, що спостерігається в учнів, які мають певні психофізіологічні особливості розвитку. Закономірні системні зміни, які після 12–13 років починають динамічно відбуватися на всіх рівнях (психофізіологічному, психосоціальному тощо) в учнів, які не мають тяжких психофізіологічних порушень розвитку, все ще не проявляються у тих учнів, які мають зокрема порушення зору. І таке новоутворення зазначеного періоду, як свідомо регуляція власної поведінки, станів, спонукань може з'являтися дещо пізніше.

Поза тим, ускладнення процесу формування ВС може опосередковано залежати від тривожності, пов'язаної зі сприйняттям людиною свого стану здоров'я. Як вже зазначалося раніше, саме у підлітковий період, в учнів із

порушеннями зору загострюються негативні прояви через усвідомлення власної вади. Наші результати підкріплюються результатами емпіричних досліджень зокрема групи вчених з дослідницького університету Кассіно та Південного Лаціо (Італія, 2014), які дійшли висновку, що на здатність до подолання труднощів та стійкість перед випробуваннями на шляху до будь-якої цілі у респондентів із порушеннями зору вагомою мірою впливають їх емоційні стани, як-от: настрій та рівень тривожності, які так само пов'язані зі станом здоров'я [347].

За результатами цього дослідження, залежно від значень показника, респонденти виокремилися в групи за рівнями: *високий, підвищений, середній, знижений, низький*. У процесі діагностичного етапу дослідження за обраною методикою здійснено узагальнення результатів за різними субшкалами, у респондентів ЕГ1 та ЕГ2 (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика рівнів сформованості вольової саморегуляції в учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) та без порушень зору (ЕГ2) (у%)

ЕГ		Рівень ВС														
		Низький			Знижений			Середній			Підвищений			Високий		
		ВС	Н	С	ВС	Н	С	ВС	Н	С	ВС	Н	С	ВС	Н	С
ЕГ1	I	7,9	5,3	15,7	50	29	44,8	28,8	36,8	23,7	10,5	23,6	10,5	2,8	5,3	5,3
	II	16,7	13,3	16,7	46,6	46,6	40	20	20	30	16,7	13,3	6,7	-	6,7	6,7
ЕГ2	I	7,1	7,1	7,1	35,7	14,3	28,5	28,5	28,5	42,9	21,6	35,7	14,3	7,1	14,3	7,1
	II	-	3,5	3,5	31	31	24	38	31	41,5	24	20,7	24	7	13,8	7

Визначено, що респонденти ЕГ1 та ЕГ2 мають різні рівні вольової саморегуляції. Респонденти ЕГ1 мають переважно знижений рівень вольової саморегуляції, а респонденти ЕГ2 – переважно середній рівень.

Загальна шкала ВС – узагальнений індекс вольової саморегуляції.

Знижені показники за цією шкалою було виявлено у 50% учнів 5–6 класів та у 46,6% учнів 7–8 класів, з числа респондентів ЕГ1, що є свідченням

утримання зниженого рівня сформованості ВС за загальною шкалою. Зазначені результати говорять про те, що половині молодших підлітків і майже половині старших, із числа респондентів дослідження, серед тих, хто має порушення зору, властиві емоційна нестійкість, вразливість, що може призводити до відсутності або складнощів із контролем власних емоційних станів. Для цих учнів властивий низький рівень рефлексивності, що свідчить про вірогідність труднощів у плануванні діяльності, аналізу помилок скоєних у минулому; а від так, труднощі із застосуванням як негативного, так і позитивного досвіду у визначенні складних ситуацій. Передбачувані, в такій ситуації, прояви невпевненості в собі, у своїх можливостях, можуть пояснюватися недостатньою сформованістю адекватної самооцінки. Знижений рівень ВС вказує на нестійкість намірів, що може призводити до непослідовності поведінки. Все вищезазначене відображає незрілість вольової сфери особистості в цілому.

У респондентів ЕГ2 ситуація інша, з їх числа, 35,7% учнів 5–6 класів мають знижений рівень за цією шкалою, а більшість учнів 7–8 класів (38%) мають середній рівень, що вказує на позитивну динаміку. Середній рівень свідчить про здатність до планування своїх дій, а також передбачення дій інших людей, проте системність адекватного виконання ще відсутня. Цей рівень говорить про підвищення рефлексивності особи, хоча рефлексивні процеси ще носять нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз здійснюється поверхнево.

На момент участі в дослідженні, серед респондентів обох ЕГ високий загальний рівень розвитку ВС мали лише 2,8% респондентів ЕГ1 (I), 7% та 7,1% респондентів ЕГ2 (I) та ЕГ2 (II), серед респондентів ЕГ1 (II) тих, хто має високий загальний рівень ВС не було виявлено зовсім. Це свідчить про виключність високого рівня сформованості ВС серед підлітків, як тих, хто має порушення зору, так і тих, хто цих порушень не має.

Для більш детального вивчення ВС у респондентів обох ЕГ проаналізуємо результати за субшкалами цієї методики: «наполегливість» і «самоконтроль».

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів особистості – прагнення до завершення розпочатої справи. За даними результатів дослідження у цій субшкалі було виявлено негативну динаміку в обох ЕГ. У 36,8% учнів 5–6 класів із числа респондентів ЕГ1 виявлено середній рівень сформованості ВС, а найбільший відсоток учнів 7–8 класів (46,6%) тієї ж ЕГ1 мають знижений рівень за цією субшкалою. Водночас у найбільшого відсотка учнів 5–6 класів (35,7%) з ЕГ2 виявлено підвищений рівень, та у 31% учнів 7–8 класів із тієї ж ЕГ2 виявлено середній рівень. Слід зазначити, що загалом в учнів 5–6 класів сформованість ВС за субшкалою «наполегливість» вища на рівень, порівнюючи зі школярами 7–8 класів у співвідношенні: середній рівень – низький рівень у респондентів ЕГ1; підвищений рівень – середній рівень у респондентів ЕГ2. Це свідчить про наявність чутливості старших підлітків до зовнішніх впливів.

Низькі значення за цією субшкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності дій і вчинків. Водночас спостерігається схильність до зниженого фону активності та працездатності, які зазвичай, компенсуються підвищеною чутливістю до суперечностей, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного тлумачення соціальних норм. Тож, не зважаючи на схильність до пасивності й певної емоційної нестійкості, цим школярам властиві вагомні особливості, в яких зосереджуються потенції до творчості.

Субшкала «самоконтроль» віддзеркалює рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Із врахуванням отриманих результатів, у досить великої кількості респондентів ЕГ1 (44,8% учнів 5–6 класів та 40% учнів 7–8 класів) рівень довільного контролю емоційних реакцій характеризується спонтанністю, в поєднанні з образливістю. Проте, слід враховувати, що внутрішній спокій, впевненість у собі, які звільняють від страху перед

невідомим, підвищують готовність до сприйняття нового, неочікуваного і, як правило, поєднуються зі свободою вчинків, тенденцій до новаторства – все це поступово формується протягом підліткового періоду та юності, не залежно від наявності психофізичних порушень розвитку особистості.

Відомо також, що соціальна бажаність високих показників за шкалою неоднозначна. Високі рівні розвитку ВС можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності й стосунках із людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, переваги постійного занепокоєння і втоми.

Низькі рівні «Наполегливості» та «Самоконтролю» у багатьох випадках виконують компенсаторні функції, проте вони можуть свідчити й про порушення розвитку властивостей особистості, її вміння будувати свої стосунки з іншими людьми й адекватно реагувати на ситуації різної складності.

Проте, якщо у одних школярів порушення зору постають вагомою перешкодою їх активності, а труднощі, з якими вони зустрічаються переважно призводять до відмови від вирішення нагальних проблем взагалі, що викликає зниження потреби у вольовій діяльності; то в інших – наявність характерних труднощів сприяє укріпленню їх волі. Побутує думка, що індивідуальні відмінності вольових якостей у разі наявності порушень зору залежать від багатьох факторів, таких як час втрати зору, особливостей самої особистості тощо. Проте, одним із найголовніших чинників є саме умови виховання. Лише завдяки високорозвиненим вольовим якостям, як-от: наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, можна подолати хворобливі реакції на дефект зору та виникаючі життєві труднощі.

Зважаючи на отримані результати за методикою «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман), необхідність підтримки вмотивованої поведінки в учнів 5–8 класів із порушеннями зору, формування

вміння визначати важливі для себе цілі, проявляти ініціативу на шляху їх досягнення, постають логічними складовими освітнього процесу. Поза тим, систематичний педагогічний вплив, спрямований на підвищення ВС учнів підліткового віку з порушеннями зору, має обов'язково враховувати їх індивідуальні інтереси, а варіативність діяльності – передбачати можливість їх власного вибору.

Відомо, коли індивід вмотивовано обирає діяльність на власний розсуд і самостійно здійснює контроль за нею, спостерігається зростання особистісної внутрішньої мотивації до активності. Через внутрішньо орієнтовану мотивацію зростає потреба в розвитку компетентності й актуалізується питання досягнення самореалізації, які зберігатимуться навіть після досягнення мети. Розвинена ВС, поза тим, сприяє зниженню стурбованості станом здоров'я, підвищенню адекватності самооцінки, налагодженню рефлексивних процесів і послідовної й цілеспрямованої активності особистості в цілому.

2.2.3. Особливості сформованості складової частини «product» творчої активності за діяльнісно-поведінковим критерієм

Діагностика складової частини «product» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень за діяльнісно-поведінковим критерієм проводилася за допомогою тестової методики «Тип поведінкової активності» розробленої на основі опитувальника Jenkins Activity Survey (JAS), розробленого С. David Jenkins, Stephen Zyzanski та Ray Rosenman (1979) та адаптованої А.А. Гоштаутасом (1982) [227]. Методика спрямована на визначення типу поведінкової активності особистості та її особливостей. Обрана методика належить до діагностики стратегій поведінкової активності в стресових умовах, а також соціально-психологічної діагностики розвитку особистості.

Унаслідок реалізації зазначеної методики, серед респондентів ЕГ1, з огляду на обидві вікові підгрупи, було виявлено тенденцію до превалювання типу поведінкової активності «Тип – Б» (52,6% – серед учнів 5–6 класів; 43%

– серед учнів 7–8 класів) та «Умовно – тип Б1» (29% – серед учнів 5–6 класів; 37% – серед учнів 7–8 класів). Серед респондентів ЕГ2 виявлено такий розподіл у типах особистісної активності: учні 5–6 класів проявляють схильність до типів «Умовно – тип А1» (35,8%) та «Умовно – тип Б1» (28,5%), водночас серед учнів 7–8 класів більше тих, кому властиві «Умовно – тип А1» (41,4%) та «Тип – А» (20,7%) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика типів поведінкової активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) та без них (ЕГ2) (у%)

ЕГ		Тип поведінкової активності				
		А	А1	АБ	Б1	Б
ЕГ 1	І	2,6	7,9	7,9	29	52,6
	ІІ	3,4	6,6	10	37	43
ЕГ 2	І	14,3	35,8	21,4	28,5	-
	ІІ	20,7	41,4	13,8	17,2	6,9

Відсутність або недостатність зорових вражень у разі наявності порушень зору об'єктивно знижує рівень зовнішньої стимуляції особистості школяра, що досить часто призводить до його меншої активності стосовно зовнішнього світу. Окрім того, можливий попередній негативний досвід, який супроводжував ініційовану школярем діяльність, викликає появу стану його невпевненості, що не лише звужує поле діяльності, але й негативно впливає на загальну активність. Тож виявлені в межах цієї діагностики результати, говорять про те, що більшості учнів 5–8 класів із порушеннями зору (52,6% серед учнів 5–6 класів та 43% серед учнів 7–8 класів) властивий тактичний підхід до справ. Вони здатні до експериментування у способах досягнення поставлених цілей, проте в процесі діяльності налаштовані на застосування тих матеріалів і тої інформації, які є наохолаті, рідко звертаючись до додаткових ресурсів. Осіб із зазначеним типом особистісної активності цікавить отримання конкретного результату, реальної вигоди. Світ як ціле для них є непередбачуваним, його не можна осягнути повною мірою. Отже, й поведінка у них буває переважно важко передбачуваною, імпульсивною. Властиве їм ініційовання паралельних цілей, які

актуалізуються задля уникнення невдач, ймовірно відіграє захисну функцію.

Вони потребують обізнаності в чіткій послідовності виконуваних дій. Під час зустрічі з вагомими труднощами, більш схильні відмовитися від досягнення цілі. Вони не відчують гострої потреби в будь-якій діяльності без особливої потреби в її результатах, проте якщо потреба нагальна, попри всі труднощі, ціль буде досягнуто за рахунок певних поступок і компромісів.

Цим школярам не властива виражена схильність до суперництва або прагнення домінувати в колективі. Вони відрізняються м'якістю характеру, що переважно проявляється у налаштованості на гнучке пристосування до зовнішніх умов, проте досить часто ця особливість може вагомою мірою ускладнювати життя у разі супутнього порушення емоційно-вольових компонентів характеру, що призводить до стійких негативних емоційних станів (тривожності, песимістичності, вразливості).

Другим поширеним типом особистісної активності серед респондентів ЕГ1 є «Умовно – тип Б1». Це говорить про те, що для 29% учнів 5–6 класів та 37% учнів 7–8 класів властива помірна активність. Їм притаманний інтерес до потреб, мотивів поведінки, цілей і цінностей. Не проявляючи зацікавленості до детального аналізу проблем/ситуацій, із опорою на формальну логіку та повну множину фактів, вони схильні розмірковувати про будь-яку діяльність із точки зору її необхідності, користі або шкідливості. Цю групу школярів також спрямовує чітка визначеність мети активності.

Особи з притаманним типом особистісної активності «Умовно – тип Б1» прагнуть, щоб їх сприймали як доброзичливих, таких, що заслуговують на довіру. Для них необхідно відчувати свою користь. Їм властиво пишатися своїми високими ідеалами, критеріями оцінки діяльності й моральними нормами, проте вони не завжди відчують, наскільки нереалістичними постають ці критерії та норми.

Ці школярі не виказують яскраву схильність до домінування, конфлікти розглядають як небажаний та непродуктивний спосіб досягнення бажаного,

проте в певних ситуаціях і виключних обставинах вони можуть взяти на себе роль лідера. У такому разі, їх діяльність буде спрямована на компроміси, пошук схожості навіть у розбіжних позиціях.

Доволі амбівалентними постають результати, виявлені серед респондентів ЕГ2 (II), де найпоширенішими є два протиставні типи особистісної активності, як-от: «Умовно – тип А1» й «Умовно – тип Б1», які постають характерними для школярів 5–6 класів із числа респондентів ЕГ2. Тож, коли 28,5% учнів властива помірна активність, спрямованість на пошук компромісів, ситуативна ініціативність; 35,8% їх однолітків постійно прагнуть проявити свою активність, здатні швидко приймати рішення, схильні до честолюбства, бажають поліпшити результати своєї діяльності. Серед старших підлітків у ЕГ2, найбільш поширеним виявився тип особистісної активності «Умовно – тип А1» (41,4%). Це свідчить про те, що вони відрізняються енергійністю, прагненням до конкурування, без агресивності й амбітності; їм властива підвищена ділова активність.

2.2.4. Особливості сформованості складової частини «environment» творчої активності за синергетичним критерієм

Сформованість складової частини «environment» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями та без порушень зору за синергетичним критерієм, ми вивчали за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» розробленого А. Меграбяном і Н. Епштейном [159] та методики «Вивчення особистісних креативних здібностей» (Creativity Checklist (CCh) [370] Джонсона в модифікації О. Тунік [64].

Із точки зору автора методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна, емоційна емпатія є здатністю співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, переживати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з нею.

За допомогою зазначеної методики ми мали на меті проаналізувати загальну емпатійну тенденцію респондентів, а саме такі її параметри, як рівень прояву здатності до емоційного відгуку на переживання іншої людини

й ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта та суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії постають соціальні ситуації й люди, яким респонденти могли співпереживати в повсякденному житті (табл. 2.4):

Таблиця 2.4

Рівні емоційного відгуку учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) та без порушень зору (ЕГ2) (у%)

ЕГ		Рівень емоційного відгуку				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
ЕГ 1	I	-	36,8	21	34,3	7,9
	II	-	36,6	23,4	33,4	6,6
ЕГ 2	I	-	21,4	35,7	35,7	7,2
	II	-	20,7	44,8	31	3,5

В емоційному відгуку, в межах цього дослідження, ми вбачаємо ступінь чутливості особистості, міру її здібностей як когнітивно, так і емоційно сприймати стани оточуючих, розпізнавати їх і, з огляду на ці стани, планувати комунікацію та/або взаємодію.

Відповідно до отриманих результатів, дуже низького рівня емоційного відгуку не було виявлено в жодній з експериментальних груп. Низький рівень притаманний особам, які в міжособистісних стосунках відчують труднощі під час встановленні контакту з людьми, вони не можуть зрозуміти емоційні прояви та вчинки, досить часто не знаходять взаєморозуміння з оточуючими, некомфортно почувають себе у великих компаніях. Особи з низьким рівнем емпатії набагато продуктивніші в індивідуальній роботі, ніж у груповій, схильні до раціональних рішень, більше цінують інших за ділові якості та світлий розум, ніж за чуйність.

У межах дослідження, було виявлено респондентів із зазначеним рівнем емоційного відгуку у всіх ЕГ. Серед учнів, які ввійшли в ЕГ1, вони становлять найвищий відсоток (36,8% серед учнів 5–6 класів і 36,6% серед учнів 7–8 класів). Спостерігається незначне зменшення кількості учнів із низьким рівнем в ЕГ1 (II), проте хвилювання викликає те, що серед учнів із порушеннями зору, тих, хто має низький емоційний відгук більше третини. Хоча в більшості літературних джерел зазначається, що знижені емпатійні

здібності серед цієї категорії школярів підліткового віку – досить поширене явище, для формування ТА як якості особистості, налаштованість на сприйняття іншого, ведення соціальної комунікації, відчуття співвіднесеності та вміння прогнозувати й проєктувати взаємодію із соціальним середовищем тощо, є одними із базових показників.

Люди з середнім (нормальним) рівнем розвитку емпатії схильні судити про інших не відповідно до свого особистого враження або існуючих стереотипів, а відповідно до їхніх вчинків. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але водночас часто не можуть інтерпретувати емоційні прояви інших людей, прогнозувати розвиток відносин між ними. Серед респондентів обох ЕГ було виявлено позитивну тенденцію зростання числа тих, хто має середній (нормальний) рівень емоційного відгуку, а саме: якщо серед учнів 5–6 класів із порушеннями зору таких було виявлено 21%, то вже серед учнів 7–8 класів із порушеннями зору їх вже 23,4%. Подібне спостерігається й серед учнів, які увійшли в ЕГ2: серед учнів 5–6 класів – 35,7%, а серед учнів 7–8 класів – 44,8%.

Люди з високим рівнем емоційного відгуку відрізняються вмінням контролювати свої емоційні стани та інтерпретувати емоційні стани інших людей, вони поступливі, готові виконувати рутинну роботу, менш схильні до агресивних проявів і насильства, порівнюючи з тими, хто має низький емоційний відгук. Було виявлено, що серед респондентів обох ЕГ простежується тенденція зниження відсотку учнів із цим рівнем емоційного відгуку: серед учнів ЕГ1 від 34,3% (5–6 класи), до 33,4% (7–8 класи); серед учнів ЕГ2 від 35,7% до 31%.

Серед учнів, які увійшли в обидві ЕГ, були виявлені й ті, хто має дуже високий емоційний відгук. Респонденти з дуже високим рівнем можуть бути більш схильними до проявів альтруїзму, вони налаштовані на афіліативну поведінку, орієнтовані на моральні оцінки. Проте ці показники емоційного відгуку можуть свідчити про ймовірність формування емоційної залежності

від інших людей, хворобливої вразливості, що ускладнює ефективну соціалізацію, може призводити до різних психосоматичних захворювань.

Порівняльна характеристика рівнів прояву здатності до емоційного відгуку на переживання іншої людини й ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта та суб'єкта емпатії виявила, що серед учнів із порушеннями зору обох вікових підгруп найбільш поширеними є низький та високий рівні; а серед учнів без порушень зору – середній та високий.

Вважається, що підлітковий вік найбільш емоційно-напружений. Саме в цей період надзвичайно важливою є робота над формуванням та розвитком вміння контролювати власні емоції та розпізнавати емоційні стани оточуючих. У дорослому житті це може стати запорукою особистісного успіху, а для учнів із порушеннями зору – ще й вдалої соціальної інтеграції.

Наші висновки підтверджуються результатами дослідження Mehmet Ali Yildiz та Vaki Duy [365] (Турція, 2013). Науковці підкреслюють, що саме в цей віковий період, підлітки з порушеннями зору мають найбільші труднощі у сфері встановлення тривалих дружніх відносин, а систематична робота над нормалізацією емпатії сприяє налагодженню цієї проблеми, закріпленню міцних соціальних зв'язків.

Також, задля поглиблення вивчення сформованості складової частини «environment» ТА за синергетичним критерієм, ми використовували методику «Вивчення особистісних креативних здібностей» (Creativity Checklist (CCh) Джонсона, розроблену David D. Johnson (1979) [370] та модифіковану О. Тунік (1997) [65]. Відповідно до бачення автора методики, креативність проявляється в якості неочікуваного продуктивного акту, який виконується мимохіть/спонтанно в певній ситуації соціальної взаємодії. Водночас той, хто виконує, спирається на особисті знання та можливості.

Методику можна проводити двома способами: експерт спостерігає за соціальною взаємодією респондентів у певному середовищі та відповідно

оцінює їх або методика проводиться шляхом самооцінки креативності респондентами.

З огляду на низку робіт, в яких результати досліджень підтверджують значимі відмінності за критерієм самооцінки у підлітків, які мають порушення зору та їхніх однолітків без зазначених порушень (Є. Клопота, В. Кобильченко, І. Омельченко [108], Є. Синьова [254], Maria D. López-Justicia, M. Carmen Pichardo-Martinez, J.A. Amerzcua, E. Fernández [377], І. Нікуліна, [184]), з метою отримання експертної оцінки, ми звернулися до вчителів респондентів нашого дослідження.

Вивчення особистісних креативних здібностей виявило, що серед учнів із порушеннями зору більша частка має низький рівень прояву креативності: 45% учнів 5–6 класів та 43% учнів 7–8 класів. Проти 30% учнів 5–6 та 25% учнів 7–8 класів, які не мають порушень зору. Це свідчить про те, що значний відсоток школярів із порушеннями зору демонструють труднощі в прийнятті ризику, мають недостатньо розвинену допитливість, відчувають труднощі із застосуванням уяви, намагаються уникати складних завдань. Їм важко використовувати свої знання й досвід у нестандартних ситуаціях, тому рішення творчих завдань викликає значних зусиль.

Близько третини респондентів ЕГ1, проявляють креативність на середньому рівні: 28% респондентів ЕГ1 (І) та 33% респондентів ЕГ1 (ІІ). Тоді як серед респондентів ЕГ2, на цьому рівні прояву особистісних здібностей креативності знаходяться 43% учнів 5–6 класів та 48% учнів 7–8 класів. У цих школярів уже є коло видів діяльності, в межах яких вони проявляють здатність пропонувати оригінальні ідеї, видозмінювати й варіювати їх. Вони впевнено діють у складних ситуаціях, які трапляються в межах їхніх інтересів, проте можуть розгубитися у всіх інших, де будуть шукати стереотипне, стандартне рішення.

Високий рівень прояву креативності мають лише 8% учнів 5–6 класів і 7% учнів 7–8 класів із ЕГ1 і 13% учнів 5–6 класів і 17% учнів 7–8 класів із ЕГ2. Досягши цього рівня прояву креативності, учні здатні досить швидко

вирішувати творчі завдання, знаходити нестандартні виходи з проблемних ситуацій, дотичних до їхніх інтересів, поза якими ці школярі можуть відчувати певну невпевненість у собі. Їм притаманно генерування власних ідей та нестандартних рішень проблемних ситуацій.

Серед респондентів із порушеннями зору, не виявлено тих, у кого дуже високий рівень прояву креативності, коли серед їх однолітків без порушень зору було виявлено 7% серед учнів 5–6 класів та 10% серед учнів 7–8 класів. Дуже високий рівень сформованості особистісних креативних здібностей свідчить про наявність широкого кола інтересів респондентів, гнучкість і швидкість їхнього мислення, здатність самотійно пропонувати новаторські ідеї та способи вирішення проблем. Ці учні впевнені в собі, вміло застосовують свої знання й навички в нестандартних ситуаціях.

Дуже низький рівень особистісних креативних здібностей мають 19% із числа учнів 5–6 класів і 17% із числа учнів 7–8 класів із порушеннями зору, коли серед респондентів ЕГ2 виявлено лише 7% із числа учнів 5–6 класів. Низький рівень впевненості в своїх силах змушує їх всіляко уникати проблемних ситуацій, що так само збіднює їх навички вирішення проблем. Це може бути пов'язане з тим, що ці школярі ще не мають тої діяльності, яка б спонукала їх до продуктивної та творчої активності.

Відповідно до порівняльної характеристики рівнів прояву креативності в учнів 5–8 класів обох ЕГ, більший відсоток учнів із порушеннями зору в обох вікових підгрупах мають низький рівень, коли у більшого відсотку учнів без порушень зору було виявлено середній рівень, що простежується у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльна характеристика рівнів прояву креативності в учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору (у%) (аналіз класних керівників)

Експериментальна група		Рівень прояву креативності				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
ЕГ 1	I	18,4	44,8	28,9	7,9	-
	II	16,7	43,3	33,4	6,6	-
ЕГ 2	I	7,2	28,6	43	14	7,2
	II	-	24,2	48,3	17,3	10,2

Із тим, діагностична методика, спрямована на визначення рівня сформованості складової частини «environment» ТА, свідчить про те, що більшість учнів 5–8 класів із порушеннями зору мають низький рівень прояву креативності.

Застосування критерію рангової кореляції r_s Спірмена за результатами констатуючого експерименту виявило у респондентів підгрупи ЕГ1 (I) позитивну кореляцію між структурними одиницями творчої активності «person» та «process» ($r_s = .858, p \leq 0.01$), між «person» та «environment» ($r_s = .508, p \leq 0.01$), між «process» та «environment» ($r_s = .562, p \leq 0.01$). Зазначені дані говорять про те, що в учнів 5–6 класів із порушеннями зору формування ТА спирається на такий зв'язок: ефективність розвитку потенційних здібностей до прояву ТА, пов'язана з пріоритетними формами активності, що застосовуються для вирішення проблеми, та творчою комунікацією учнів з їх середовищем. Проте, саме тоді було виявлено негативну кореляцію між структурними одиницями «person» та «product» ($r_s = -.563, p \leq 0.01$), що свідчить про те, що на цьому етапі онтогенезу учні ЕГ1 (I) ще не володіють достатнім досвідом для втілення своїх думок у практичній діяльності. Водночас, процес формування їх ТА має акцентуватися на формування вищих психічних функцій, як-от: творче мислення, пам'ять, сприйняття, мова тощо.

Подібні результати були отримані у респондентів підгрупи ЕГ1 (II), у яких також позитивна кореляція спостерігається між структурними

одинацями «*person*» та «*process*» ($r_s = .852, p \leq 0.01$), «*person*» та «*environment*» ($r_s = .579, p \leq 0.01$), «*process*» та «*environment*» ($r_s = .637, p \leq 0.01$). У зазначених респондентів також, як і в респондентів ЕГ1 (I), зустрічається негативна кореляція між структурними одиницями «*person*» та «*product*» ($r_s = -.724, p \leq 0.01$), проте в учнів 7–8 класів із порушеннями зору було ще виявлено й негативну кореляцію між такими структурними одиницями ТА, як «*process*» та «*product*» ($r_s = -.659, p \leq 0.01$). Зазначене може свідчити про те, що для цих учнів важливими можуть бути не лише сприяння розвитку їх мотивації, розширення загальної ерудиції та практикування різноманітних форм активності. Для них важливим є саме результат активності, а не процес його досягнення, що відповідає літературним даним.

Серед респондентів ЕГ2 (I) було виявлено позитивну кореляцію між структурними одиницями ТА «*environment*» та «*product*» ($r_s = .551, p \leq 0.05$), що може свідчити про те, що творча діяльність учнів 5–6 класів без порушень зору безпосередньо пов'язана з рівнем їхньої комунікації з оточуючим середовищем.

Відповідно до результатів застосування критерію рангової кореляції r_s Спірмена, в респондентів ЕГ2 (II) простежується позитивна кореляція між структурними одиницями ТА «*person*» та «*product*» ($r_s = .396, p \leq 0.05$), а також «*process*» та «*environment*» ($r_s = .675, p \leq 0.01$). Отримані результати свідчать про безпосередній зв'язок реалізації творчого потенціалу особистості учнів 7–8 класів без порушень зору з рівнем прояву їхньої творчої діяльності та відповідність форм активності, які вони виокремлюють для вирішення конкретних проблем, пошуку рішень у середовищі, в якому проявляється їх творча активність. Процес формування ідей у цих учнів відбувається унаслідок комплексної реакції на симбіоз їх потреб, які їх активізували, почуттів та відчуттів, а також розвиненої уваги.

За U-критерієм Манна-Уїтні було виявлено статистично значущі відмінності:

1. між групою ЕГ1 (I) – учні 5-6 класів із порушеннями зору та ЕГ2 (I) – учні 5-6 класів без порушень зору: за структурною одиницею ТА «*person*» ($U = 110.000$, $p = 0.001$), а також за структурною одиницею «*product*» ($U = 81.000$, $p = 0.000$);

2. між групою ЕГ1 (II) – учні 7-8 класів із порушеннями зору та ЕГ2 (II) – учні 7-8 класів без порушень зору: за структурною одиницею ТА «*person*» ($U = 114.000$, $p = 0.000$), за структурною одиницею ТА «*process*» ($U = 200.500$, $p = 0.000$), за структурною одиницею «*product*» ($U = 192.500$, $p = 0.000$), за структурною одиницею «*environment*» ($U = 279.500$, $p = 0.018$).

Таким чином, спираючись на результати отримані за допомогою непараметричного статистичного U -критерію Манна-Уїтні, було виявлено статистично значущі відмінності між респондентами ЕГ1 (II) та ЕГ2 (II) за всіма чотирма структурними одиницями ТА. Порівнюючи з результатами отриманими стосовно ЕГ1 (I) та ЕГ2 (I), слід підкреслити, що між учнями 5–8 класів, які мають порушення зору та тими, хто їх не має в процесі зростання відмінності збільшуються, в контексті формування їх ТА.

2.3. Рівні сформованості творчої активності учнів 5–8 класів

Далі було реалізовано узагальнення отриманих емпіричних даних. Виявлені за кожною з використаних методик діагностичного комплексу рівні об'єднано в загальний рівень сформованості ТА (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Рівень сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору (у%)

Експериментальна група	Рівень сформованості творчої активності				
	Низький	Знижений	Середній	Підвищений	Високий
ЕГ1 I	27,8	30,38	24,88	12,9	4,04
ЕГ1 II	25,75	32,26	26,07	11,7	4,22
ЕГ2 I	6,33	21,5	36,38	21,5	14,29
ЕГ2 II	3,45	20,69	41,4	27,6	6,86

Відповідно до даних експериментальної роботи, учні 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору мають різний розподіл за рівнями сформованості ТА.

Визначення рівнів сформованості ТА в учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору засвідчив, що переважна більшість учнів, які увійшли як у ЕГ1 (I) (30,38%), так і в ЕГ1 (II) (32,26%) мали знижений рівень. Водночас переважна більшість учнів обох вікових підгруп: ЕГ2 (I) – 36,38%; ЕГ2 (II) – 41,4%, мали середній рівень сформованості ТА. Лише 4,04% учнів, які увійшли в ЕГ1 (I), та 4,22% учнів, які увійшли в ЕГ1 (II) досягли високого рівня. Водночас цей рівень сформованості ТА мали 14,29% учнів, які увійшли в ЕГ2 (I) та 6,86% учнів, які увійшли в ЕГ2 (II). Підвищений рівень сформованості ТА було виявлено у 12,9% учнів ЕГ1 (I) та у 11,7% учнів ЕГ1 (II). Серед учнів без порушень зору, в межах підвищеного рівня сформованості ТА, розподіл був таким, як-от: 21,5% учнів ЕГ2 (I) та 27,6% учнів ЕГ2 (II).

За еталонні критерії оцінювання рівнів сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору було взято наступні:

Низький рівень сформованості творчої активності.

Учні з зазначеним рівнем сформованості ТА прагнуть упорядкованості, безпеки, сталості, відчувають потребу в підтримці, що пояснюється підвищеною чутливістю й високим рівнем тривожності; вони схильні повністю підлаштовуватися під умови оточуючого середовища.

У них спостерігається знижений фон активності та працездатності, які, зазвичай, компенсуються підвищеною чутливістю до суперечностей, а також тенденцією до вільного тлумачення соціальних норм. Низький рівень впевненості в своїх силах змушує їх всіляко уникати проблемних ситуацій, що зі свого боку збіднює їх навички вирішення проблем. Це може бути пов'язане з тим, що зазначені школярі ще не мають тієї діяльності, яка б спонукала їх до проаву ТА.

Цим учням властивий тактичний підхід до справ. Вони переважно потребують обізнаності в чіткій послідовності виконуваних дій. Хоча й здатні до експериментування у способах досягнення поставлених цілей, проте в процесі діяльності вони налаштовані на застосування тих матеріалів та інформації, які є наохваті, рідко звертаючись до додаткових ресурсів. Під час зустрічі з вагомими труднощами більш схильні відмовитися від досягнення цілі. Не відчують гострої потреби в будь-якій діяльності без особливої потреби в її результатах, проте якщо потреба нагальна, попри всі труднощі, ціль буде досягнуто за рахунок певних поступок і компромісів.

Виражена схильність до суперництва або прагнення домінувати в колективі не властива цим школярам. Маючи низький рівень прояву емпатії, вони не володіють діяльними формами участі в житті інших людей, відчують труднощі з вибором ефективних поведінкових стратегій.

Знижений рівень сформованості творчої активності.

Цей рівень сформованості ТА властивий учням, які воліють відчувати себе потрібними; прагнуть, аби їх сприймали як доброзичливих, таких, що заслуговують на довіру. Їхня особистісна активність є помірною. Здатні відчувати труднощі в прийнятті ризику, не відрізняються особливою допитливістю, відчують труднощі із застосуванням уяви, намагаються уникати складних завдань. Їм важко використовувати свої знання й досвід у нестандартних ситуаціях, тому рішення творчих завдань викликає значних зусиль.

Учням із цим рівнем сформованості ТА властива емоційна нестійкість, вразливість, що може призводити до відсутності або складнощів із контролем власних емоційних станів. Для них характерний знижений рівень рефлексивності, що свідчить про вірогідність труднощів у плануванні діяльності, аналізу помилок скоєних у минулому; водночас і труднощів із застосуванням як негативного, так і позитивного досвіду в визначенні складних ситуацій. Передбачувані, в такій ситуації, прояви невпевненості в собі, своїх можливостях, можуть пояснюватися недостатньою сформованістю

адекватної самооцінки. Знижений рівень вольової саморегуляції вказує на нестійкість намірів, що може призводити до непослідовності поведінки.

Вони відчують певні труднощі з розпізнаванням емоційних проявів та вчинків оточуючих, тому досить часто не знаходять взаєморозуміння з ними, некомфортно почувають себе у великих компаніях. Вони набагато продуктивніші в індивідуальній роботі, ніж у груповій, схильні до раціональних рішень, більше цінують інших за ділові якості та світлий розум, ніж за чуйність.

Не виказують яскравих здібностей до домінування, конфлікти розглядають як непродуктивний спосіб досягнення бажаного, проте в певних ситуаціях і виключних обставинах, можуть взяти на себе роль лідера. У такому разі, їх діяльність буде спрямована на компроміси, пошук схожості навіть у розбіжних позиціях.

Середній рівень сформованості творчої активності.

Учні з зазначеним рівнем сформованості ТА прагнуть активності, ризику, самовдосконалення, відокремленості й незалежності, проте ці спрямування характеризуються переважною нестійкістю.

У цих школярів вже є коло видів діяльності, в межах якого вони виявляють здатність пропонувати оригінальні ідеї, видозмінювати та варіювати їх. Вони впевнено діють у складних ситуаціях, які трапляються в межах їхніх інтересів, проте можуть розгубитися у всіх інших, де будуть шукати стереотипне, стандартне рішення.

Середній рівень свідчить про здатність до планування своїх дій, проте системність виконання ще відсутня. Цей рівень говорить про підвищення рефлексивності особи, хоча рефлексивні процеси ще носять нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз здійснюється поверхнево.

Маючи середній (нормальний) рівень розвитку емпатії, схильні судити про інших не відповідно до свого особистого враження або існуючих стереотипів, а відповідно до їхніх вчинків. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але водночас часто не можуть

інтерпретувати емоційні прояви інших людей, прогнозувати розвиток стосунків і взаємодії з ними.

Підвищений рівень сформованості творчої активності.

Учні з зазначеним рівнем сформованості ТА прагнуть відокремленості й незалежності, цілеспрямовано працюють над самовдосконаленням, готові до виправданого ризику. Мають стримане бажання до лідерства, яке проявляється відповідно до ситуації. Їх мотивація спрямована на досягнення успіху, проте без проявів агресивності на шляху подолання труднощів. Вони поступливі та готові виконувати рутинну роботу.

З огляду на їхню підвищену рефлексивність, їх рефлексивні процеси ще носять нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз здійснюється поверхнево.

Маючи високий рівень емоційного відгуку, ці учні відрізняються вмінням контролювати свої емоційні стани й інтерпретувати емоційні стани інших людей. Вони чутливі та сприйнятливі до критики.

Високий рівень сформованості творчої активності.

Учні з високим рівнем сформованості ТА відрізняються стійким прагненням до самоствердження й самовдосконалення в певному виді особистісної активності, яке супроводжується невдоволенням собою та наполегливою працею над помилками. Мають широке коло інтересів, відрізняються гнучким і швидким мисленням, прагненням самостійно пропонувати ідеї та способи вирішення проблем/задач. Вони впевнені в собі, що сприяє їм вмiло застосовувати свої знання й навички в нестандартних ситуаціях; відкриті для сприйняття нового. Їм властиве прагнення до новаторства та свобода вчинків.

Ці учні з готовністю приймають ризиковані рішення й погоджуються на ситуативний хаос в оточуючому середовищі. Слід також зазначити, що вони мають імпульсивний характер, непосидючі. На шляху досягнення цілі можуть проявляти агресію, за умови наявності перешкод. Їм властива

нетерплячість у всіх сферах життєдіяльності. Мають схильність до суперництва й домінування.

Мають потенціал до підкорення оточуючого середовища своїм потребам; поза тим, у них досить розвинене почуття співвіднесеності та причетності до оточуючого середовища. Їм властива позитивна соціальна налаштованість, що балансує з наданням переваги до усамітненої діяльності.

З огляду на результати дослідження, більшість учнів 5–8 класів без порушень зору здатні планувати свої дії, добре розпізнають власні емоційні стани. Вони вже мають коло видів діяльності, в межах якого проявляють активність, прагнуть самовдосконалення, здатні до ризику генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя.

Водночас переважній більшості учнів 5–8 класів із порушеннями зору імпонує сталість в оточенні й діяльності, що є гарантом запобігання ризику. Ці учні схильні уникати активної діяльності, виконання складних завдань й домінування в соціальній групі, що може пояснюватися виявленими вразливістю та невпевненістю у собі. Маючи певні труднощі із розпізнаванням емоційних проявів оточуючих, радше поцінують інтелектуальні здібності й ділові якості, аніж емпатію та чуйність. Воліють відчувати свою користь, тож у вирішальних ситуаціях будуть схильні піти на компроміс, аби, поза тим, ще й виказати свою доброзичливість. Попри вищезазначене, вони все ж прагнуть усамітненості, покладаються на власні зусилля. Властива їм швидка втомлюваність, вірогідно, є причиною уникнення виконання завдань, що потребують прояву значних зусиль. Це може послуговувати поясненням браку досвіду застосування уяви в нестандартних ситуаціях.

Відтак, процес формування ТА все ж залежить від сформованості всіх її складових частин, а саме: «Person», «Process», «Product» та «Environment». Недостатня сформованість кожної з них спричиняє характерні ускладнення у проявах ТА особистості учнів. Тому важливим шляхом подолання охарактеризованих вище проявів, які були виявлені діагностичним

комплексом, є розробка педагогічної технології формування ТА цієї категорії учнів. Вона, з огляду на специфічні психосоціальні особливості, що спостерігаються в учнів 5–8 класів із порушеннями зору, дозволить активізувати наявні та сформувати необхідні якості та вміння, які відкриють можливість прояву ТА на високому рівні. Це постане запорукою успішної самореалізації цих учнів у дорослому віці.

Висновки до другого розділу

Результати констатувального дослідження стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та без порушень зору дозволяють зробити наступні висновки:

1. Виокремлено коло основних проблем діагностики стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору: відсутність комплексної методики дослідження ТА; обмежена кількість методик діагностування творчих умінь і визначення творчих здібностей, що не побудовані на роботі з візуальними матеріалами; невизначеність чітких хронологічних меж як підліткового періоду загалом, так і його умовних вікових складових: молодший, старший підлітковий вік.

2. Розроблено та обґрунтовано критеріальну базу дослідження рівня сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, визначено науково-методологічні засади побудови дослідження, що обумовлені обраною нами структурною моделлю ТА особистості.

3. Розроблено діагностичний комплекс виявлення стану сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, який становить п'ять методик і охоплює дослідження чотирьох складових частин ТА: 1) складової частини «person» за ресурсним критерієм; 2) складової частини «process» за мотиваційним критерієм; 3) складової частини «product» за діяльнісно-поведінковим критерієм; 4) складової частини «environment» за синергетичним критерієм.

4. З огляду на загальновідоме твердження, що приблизно в 12 років починають з'являтися вагомі особистісні новоутворення, як-от: здатність

оперувати абстрактними поняттями, аналізувати наслідки роботи й робити відповідні висновки, внутрішній план дій тощо, в експериментальних групах, до складу яких увійшли учні 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) та без зазначених порушень (ЕГ2), було виокремлено по дві підгрупи: ЕГ1 (I) для учнів 5–6 класів (10–12 років) та ЕГ1 (II) для учнів 7–8 класів (13–15 років) із порушеннями зору; ЕГ2 (I) та ЕГ2 (II) відповідно, без порушень зору.

Відповідно до отриманих результатів, значимої відмінності між учнями 10–12 років (5–6 класи) та 13–15 років (7–8 класи) виявлено не було. Загалом спостерігалися кращі результати в учнів 7–8 класів, проте виокремилася негативна динаміка показників вольової саморегуляції (на противагу результатам їх однолітків без порушень зору). Серед імовірних причин, ми розглядали зміщення вікової періодизації, що спостерігається в учнів, які мають певні психофізіологічні особливості розвитку, а також опосередковану залежність ускладнення процесу формування вольової саморегуляції від тривожності, пов'язаної зі сприйняттям людиною свого стану здоров'я, що дещо загострюється в підлітковому віковому періоді.

5. За допомогою розробленого діагностичного комплексу визначено особливості стану сформованості складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушенням зору, що полягають у низькому рівні потенційної здатності до творчості більш ніж половини респондентів (складова частина «person»); утримання зниженого рівня сформованості вольової саморегуляції (складова частина «process»); превалювання типу поведінкової активності «Тип – Б», що характеризується м'якістю характеру, тактичним підходом до справ, розважливістю в прийнятті рішень (складова частина «product»); низькому рівні прояву креативності (складова частина «environment»). Також, унаслідок діагностики складової частини «environment», серед учнів 5–8 класів із порушеннями зору було виявлено переважне поширення високого та низького рівнів емоційного відгуку. Це говорить про те, що лише п'ята частина з числа зазначених респондентів добре розуміють власні емоційні стани й розпізнають емоційні стани оточуючих.

6. Визначено рівні сформованості ТА: низький, знижений, середній, підвищений та високий на основі аналізу стану сформованості складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору. Результати діагностики свідчать про те, що третина учнів 5–6 класів та більше третини учнів 7–8 класів показали знижений рівень, а також майже третина учнів обох експериментальних вікових підгруп проявили низький рівень сформованості ТА. Втім, високий рівень було виявлено зовсім у незначній кількості респондентів, що, з огляду на загальну кількість учнів, які взяли участь у експерименті, становить мало не одиничний результат.

7. З'ясовано, що для переважної більшості учнів 5–8 класів із порушеннями зору важливе уникнення будь-якого ризику, їм імпонують сталість та усамітненість, що значною мірою перешкоджають розвитку творчого підходу в процесі життєдіяльності. Вони схильні до запобігання виконанню складних завдань і домінування в соціальній групі. Перше може пояснюватися швидкою втомлюваністю, а друге – бажанням відповідати, а з тим і підпорядковуватися нормам оточуючої спільноти, перш за все бути корисним, справляти враження доброзичливої людини, нести незначну частку відповідальності.

Вищезазначене, дало підстави дійти висновку про необхідність цілеспрямованої роботи над формуванням чотирьох виокремлених складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Результати розділу репрезентовані в публікаціях авторки [194], [206], [207], [210], [215].

РОЗДІЛ 3

МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

3.1. Аналіз понять «музейна педагогіка», «культурно-освітній процес у музеї», «музейне середовище»

Музейна педагогіка ХХІ століття – широко розповсюджена в світі теорія й практика партнерської роботи музеїв та закладів освіти, яку досить часто ототожнюють із навчанням дітей, суто екскурсійною діяльністю або епізодичними освітніми заходами тощо. Досі відсутнє чітке визначення цього поняття. Проте, темпи розвитку освітніх програм і послуг, які пропонують відвідувачам музеї, зростаючий попит на них, постають свідченням наявності істотного потенціалу педагогіки, що реалізується саме в музейному просторі.

Феномен музейної педагогіки активно досліджується вченими всього світу. Вони підкреслюють тенденцію стрімкого розвитку інноваційних педагогічних методик, що здатні успішно впроваджувати музеї. Велика кількість досліджень присвячена таким темам як освітня мета музею, музей як освітній вектор, музейно-освітнє партнерство, безперервна освіта й музей, міжкультурна освіта тощо.

Музейна педагогіка в Сполучених штатах Америки розглядається як сучасна освітня тенденція, що відіграє значну роль у формуванні ефективного й креативного культурно-освітнього соціального середовища країни. Вона спрямована на розробку інноваційних освітніх концепцій, які актуалізують роль музеїв в якості платформ для проведення соціально-культурних заходів, творчих майстерень для широкого кола відвідувачів усіх вікових категорій. Засобами новітніх цифрових технологій та інтерактивних форм роботи з музейними предметами і матеріалами, музейна педагогіка Америки спрямована формувати навички міжособистісного спілкування й розвивати соціальні навички відвідувачів, їх вміння налагоджувати комунікацію в умовах мультикультурного суспільства [392].

Фахівці музейної галузі Індії зазначають, що в сучасному урбанізованому суспільстві, де громадяни з різних країн можуть жити, працювати, навчатися разом, саме музейні засоби можуть допомогти встановити тісні зв'язки між абсолютно різними людьми (Dr. Shernaz Cama, 2014). Jesus Clavero Rodrigues наголошує на тому, що музейні куратори мають бути педагогами аби взаємодіяти з аудиторією, «будувати мости» між відвідувачами та колекціями. Він зазначає, що ця взаємодія повинна будуватися не заради маркетингу, а задля створення партнерства, яке буде мотивувати людей до тривалої взаємодії з музеєм, живити бажання відвідувати його знову і знову. Освітні програми музеїв мають викликати інтерес до пізнання, дослідження й наділяти відчуттям насолоди [412].

Музейна педагогіка Великої Британії спирається на обґрунтовані та емпірично доведені теорії сприйняття людини, активізації й функціонування її розумових процесів, функціональних стилів навчання (аналітичного, динамічного, інноваційного). Музейна педагогіка цієї країни будується на об'єктно-орієнтованому навчанні, з урахуванням культурно-естетичного підходу як націленості на формування відповідних цінностей та інтересів, стимулювання відчуттів і підвищення відсотка залученості відвідувачів до активної участі в процесі пізнання. Деякі вчені додають, що взаємодія відвідувачів між собою та колекціями дозволяє застосовувати їх попередній життєвий досвід у процесі подальшого активного пізнання світу [382].

Із 1980-х років ХХ століття освітня функція музеїв почала детально вивчатися у Франції. В результаті тривалих досліджень, вченими було встановлено, що відвідувачі інтерпретують значення побаченого через призму свого життєвого досвіду. Зокрема, було виявлено, що для учнівської молоді музейна освіта має бути саме неформальною складовою, а не різновидом формальної. Предмети колекцій та допоміжні матеріали – це ті засоби, які роблять музейну педагогіку активною.

За результатами досліджень, музеї сприймаються французами як місця для самоосвіти та вдосконалення, місця отримання естетичного задоволення

й емоційного наповнення; простори для ведення діалогу з колекцією та встановлення комунікативних зв'язків між відвідувачами [381].

М.-С. Полі, аналізуючи освітню функцію сучасного музею Франції, розмежовує поняття «музейне навчання» й «музейна освіта». Вона наголошує на тому, що сучасні тенденції ведення музейної справи імпонують саме музейній освіті, яка не завжди спрямовується суто на навчання, передбачає не лише обмін інформацією, а саме культуру знань та активне посередництво. Музей є вітриною родових предметів та образів життя, дзеркалом нескінченної зміни знань і цінностей, що переглядаються кожним суспільством [391].

Освітній процес у музеях Італії ґрунтується на структурованій дидактичній грі, яка супроводжує відкриття й перетворює його в експеримент. Музейна дидактика розглядається, як набір методів та інструментів, що використовуються музейними закладами й школами, аби зробити кожен тип культурного впливу досяжним для широких верств населення, зокрема для дітей. Вчені розглядають музеї потужним освітнім інструментом, який розвиває уявлення про культурний спадок, когнітивні та історичні компетенції, образотворче, естетичне й наукове мислення; сприяє формуванню відчуття причетності у генерації майбутнього [394].

Тут прагнуть, аби відвідини музею ставали захопливою подорожжю; добровільною взаємодією, яка супроводжується радістю та задоволенням від отримання знань і певного досвіду. Інтерактивні заходи розробляються з урахуванням трьох складників, а саме: чуттєвої (сенсорної) складової, яка викликає зацікавлення; емоційної – заглиблюючої та раціональної/пізнавальної. Музеї, які перейшли до перцептивно-емоційно-когнітивної практики, стали просторами новітньої педагогіки, а саме експериментальної, інноваційної, інтерактивної, яка враховує індивідуальні особливості та спрямовується на розвиток креативності, формування ефективної колективної взаємодій, емпатії. Відвідувач у цих музеях – не

пасивний споглядач; а активний конструктор своїх знань на шляху динамічного пізнання колекції [347].

Сучасне завдання музею у Швеції вбачають в адаптації змістів колекції до колективного й суб'єктивного досвіду відвідувачів. Виставки створюються так, аби музейний наратив активізував різноманітні коди та асоціативні уявлення з особистого досвіду відвідувачів. У такий спосіб експозиція й відвідувач діалектично доповнюють один одного. Шведські музеєзнавці підкреслюють, що особливість музейної педагогіки в тому, що вона зорієнтована на діалог, гнучкість та імпровізацію [398].

Акцент у роботі сучасних музеїв на Кіпрі зміщено з залучення широких верств населення на активного відвідувача, з його особливими потребами, освітніми перевагами, соціальними ідеями та духовними цінностями. Серед цілей музейної педагогіки, яка почала розглядатися тут із 1990-х років: сприяння формуванню активності громадян майбутнього, розвитку їх критичного мислення, толерантності тощо [376].

Музейна педагогіка сучасної Чехії – це суспільна наука, що розглядає використання музеїв та їх колекцій в освітніх цілях і підвищує цінність формальної шкільної освіти. Шляхом застосування інтерактивних методик, вона має на меті передати ідею можливості самостійного відкриття знання про зародження людства, його культуру, природну спадщину планети. Помітною є тенденція відходу від спрямування на передачу знань до розвитку навичок, здібностей, інтересів відвідувачів, формування комунікації між ними. Музеї Чехії беруть на себе функцію гуманізації та окультурення якомога ширших кіл населення.

Музеєзнавці Польщі підкреслюють, що музеї нині мають бути установами орієнтованими на реалізацію сучасних культурно-освітніх концептів/трендів та на висвітлення нагальних проблем, які турбують соціум. Сучасні польські музеї прагнуть бути медіаторами, що втілюють у собі першу ланку на шляху пізнання світу. Із середини 2000-х років у цій країні відзначився активний ріст числа музеїв нового типу. Процес модернізації

позначився на розташуванні музейних будівель, їх архітектурі, дизайні внутрішніх приміщень і веденні музейної справи в цілому. Музеї Польщі розраховані на створення інноваційних експозицій, включають навчальні аудиторії та класи для ведення культурно-освітніх заходів, конференційні й концертні зали. Музейні фахівці створюють освітні програми спираючись на актуальні для сучасного відвідувача форми сприйняття інформації, чим максимально підвищують їх доступність.

Спираючись на опрацьовані дослідження доходимо висновку, що сучасна музейна педагогіка різних країн світу – це міждисциплінарна галузь знань, яка є шляхом до отримання неформальної освіти. Вона покликана не лише передати інформацію та сформувати знання, а розвинути активну особистісну позицію відвідувача на шляху емоційного, чуттєвого, творчого й динамічного пізнання музейних колекцій.

Мета музейної педагогіки безпосередньо залежить від панівної системи цінностей суспільства та є похідною від місії кожного конкретного музею. Зрозумілим також вбачаємо факт, що вагомий вплив на формування й розвиток змістів музейної педагогіки має національна культурна складова. Як підкреслює J. Venes, будучи відкритою науково обґрунтованою картиною світу, підкріпленою аутентичними джерелами та допоміжними засобами й матеріалами, музейна колекція сприяє відтворенню повноцінної картини розвитку відповідної території або людської сфери життєдіяльності тією мірою, яка відповідає рівню музею [343]. Подібну думку знаходимо в роботах Ж.-А. Рив'єра, де музей – це історія його соціального осередку, наділена мінливістю території, схильністю до фрагментарності, яка передає природні блага, різнобарвність й автентичність оточуючого середовища, його можливостей [320].

Тож, виходячи з досвіду світових практик, сучасний культурно-освітній процес у музеї зокрема зумовлюється національно-культурними чинниками. Його основу становлять сформовані історично педагогічні принципи:

комплексності, наочності, зв'язку з життям, доступності, активності та творчості [267].

Слід зазначити, що базовою метою освітнього процесу в музеї можна вважати саме трансформацію культурного досвіду музейного зібрання в особистісні якості відвідувача. Це забезпечується завдяки дослідженням особливостей сприйняття, розробці ефективних шляхів залучення відвідувачів у процес пізнання та культурної взаємодії. Зважаючи на це, культурно-освітній процес у музеї є динамічною системою компонентів, спрямованих на формування системного, асоціативного мислення, естетичного смаку, емпатії; розвитку навичок декоративно-ужиткового, технічного спрямування, активізації творчого потенціалу й творчої активності.

Ми вважаємо, що серед завдань сучасної музейної педагогіки можна виділити такі: розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей, спостережливості, критичного мислення, комунікативних навичок, формування кола інтересів, активної життєвої позиції, творчої ініціативи, проєктно-дослідницьких навичок, розширення світобачення, виховання в душі «культури участі». Остання передбачає формування активної позиції соціуму в питаннях збереження, поширення та популяризації культурної, історичної, наукової, духовної складової музейних колекцій.

Характерним для сучасного стану розвитку музейної педагогіки сусідніх країн стала роль, яку відіграє процес їхньої інтеграції в Європейський культурно-освітній простір.

За кілька останніх десятиріч дослідження музейної педагогіки значно розповсюдилося на теренах української педагогічної науки. Сучасна українська дослідниця О. Валенкевич [37] підкреслює, що музейна педагогіка – це наука, що вивчає всі аспекти використання музеїв та їх колекцій для виховної й освітньої діяльності. О. Караманов розглядає музейну педагогіку як високотехнологічний процес, що реалізується у спеціально створеному середовищі, побудованому на основі принципів діалогу [96]. Дослідниця

І. Удовиченко вбачає місію сучасної музейної педагогіки у вивченні шляхів розвитку особистості під час контакту з музейними експонатами – візуалізованими цінностями соціуму. Така ціль виокремлює музейну педагогіку серед інших педагогічних дисциплін [289].

Більшість науковців (О. Любич, В. Молодиченко, Н. Молодиченко, Т. Олексенко, Г. Панахид) сходяться на думці, що музейна педагогіка являє собою науку на стику музеєзнавства, мистецтвознавства, педагогіки та психології. Слід підкреслити, що її науково-методичною базою є педагогіка.

З огляду на вищезазначене, задля виокремлення та деталізації поняття музейної педагогіки в Україні, вважаємо за необхідне розібрати сучасне бачення її складових понять: власне педагогіки й музею.

Досліджуючи поняття педагогіки, ми звернулися до нового Закону України «Про освіту» [224], де подано основні терміни та їх визначення. Серед них поняття «педагогіка» не виокремлено. Проте, спираючись на трактування дотичних понять: викладацька діяльність, освітня діяльність і педагогічна діяльність, припускаємо, що сучасна педагогіка має бути наукою, яка вивчає шляхи формування знань, загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей, світогляду; розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти; опікується організацією, забезпеченням і реалізацією освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті.

Відповідно до бачення сучасних дослідників (М. Васишин [38], О. Караманова [97], Т. Куцаєвої [126], О. Харченко [315, с. 83–86]), музеї постають однією з вагомих ланок неформальної освіти, а музейна педагогіка – інструментом актуалізації та розвитку освітнього потенціалу цієї ланки (О. Валенкевич [37, с. 48–52], О. Караманов [96, с. 242–246], Н. Кардаш [97, с. 46–58], І. Удовиченко [289], Н. Філіпчук [300, с. 137–142]).

У Законі України «Про музеї та музейну справу» від 1995 року в першому розділі, статті 1: «Музей визначено як науково-дослідницький і культурно-освітній заклад, створений для вивчення, збереження,

використання та популяризації музейних предметів і музейних колекцій з науковою й освітньою метою, а також залучення громадян до надбань національної й світової культурної спадщини» [223].

Спираючись на закон, маємо чітке та лаконічне визначення поняття «музей», який з одного боку є інститутом/центром науково-дослідної роботи, пов'язаної з пошуком, накопиченням, обробкою матеріальних і нематеріальних надбань людини та багатств природного світу. З іншого боку, музей – простір інтерпретації та поширення змістів зібраних колекції, середовище демократичної комунікації й взаємодії, культурно-освітнього впливу на розвиток суспільства.

До того ж, у професійних колах музеєзнавців України спостерігається тенденція схвалення та підтримки ініціатив однієї з найбільш вагомих світових організацій у галузі музейної справи, Міжнародної ради музеїв (ICOM). У вересні 2019 року за її ініціативою відбувся розгляд нової дефініції поняття «музей». Після тривалих обговорень найбільш актуальним було визнано трактування, відповідно до якого, музеї – це поліфонічні інклюзивні простори для діалогу про минуле та майбутнє, які сприяють розвитку демократії. Визнаючи й вирішуючи конфлікти та виклики сьогодення, вони зберігають артефакти й зразки для суспільства, захищають різноманітні спогади для майбутніх поколінь і гарантують всім людям однакові права та рівний доступ до спадщини.

Музеї діють прозоро й активно співпрацюють з різними громадами та для них і збирають, зберігають, досліджують, роз'яснюють, організують виставкову роботу, покращують розуміння світу, прагнучи сприяти людській гідності й встановленню соціальної справедливості, глобальної рівності та планетарного добробуту.

Як зазначає З. Мазурик, нині відбулися якісні зміни, в результаті яких «музеї-хранителі» почали перетворюватися на «музеї-культурні центри», в яких відбувається безперервний процес трансформації музейного продукту, інтерпретації змісту колекцій в нових культурних контекстах,

переосмислення культурної спадщини як культурного, так і економічного ресурсу [145].

О. Караманов стверджує, що музейна педагогіка, з огляду на індивідуальні психологічні риси та властивості відвідувачів, їх ставлення до експонатів, знайомить із музейною експозицією, чим формує образ музейного простору. Створюючи умови для ведення інтерактивного діалогу в цьому просторі та комунікації з експонатами, музейна педагогіка відкриває його специфічність [93, с. 41–44].

О. Караманов та М. Васишин виокремлюють універсальність музейної педагогіки у здатності, через творення нового навчального, просвітницького або рекреаційного середовища, прищеплювати інтерес до історії й суспільних цінностей, дбати про виховання молодого покоління, а також бути ефективною навчальною технологією [94 с. 311–315].

Отже, ми дійшли висновку, що сучасна музейна педагогіка України – це структурна галузь педагогіки, яка базується на її основних принципах і науково-методичних засадах; покликана реалізовувати культурно-освітній та історико-культурний потенціал музейних зібрань шляхом залучення відвідувачів будь-якого віку до пізнання через комунікацію та взаємодію з музейним зібранням і соціумом у межах музейного простору (як фактичного, так і цифрового).

Т. Лисенко виокремлює напрямки педагогічної діяльності музеїв, серед яких: інформування (усний виклад, друкована продукція, інтернет-видання) як перший ступінь освоєння музейної інформації; навчання – другий ступінь, яка включає здобуття навичок і вмінь у процесі музейної комунікації; розвиток творчого початку – третій вищий ступінь засвоєння музейної інформації, який проявляється в активній участі відвідувача у процесі музейної комунікації [139].

Сучасний музей як соціальний інститут, покликаний до поліфункціональної взаємодії з суспільством. Із огляду на логічний зв'язок музейної освітньої діяльності з педагогікою, яка нині в нашій країні

переживає етап конструктивних змін, актуальним є питання пошуку шляхів ефективного застосування засобів музейної педагогіки як матеріальних, так і духовних.

До матеріальних засобів музейної педагогіки належать: музейний предмет/експонат, основні та допоміжні фонди, експозицію, програмні продукти, мультимедійні засоби тощо. Експонати – це музейні або виставкові речі, які несуть у собі певну символіку, ідею, відображають характерні риси історичної доби, культурної епохи або постають прикладами досягнень будь-якої сфери людського буття. Виконуючи дві основні функції, а саме атрактивну та інформативну, вони реалізують конкретизацію буття, його об'єктивізацію, унаочнення. Диференційоване оперування музейними предметами, безпосередній візуальний, аудіальний, тим більш, кінестетичний/тактильний контакт із експонатами, їх репліками (відтвореними копіями) важко переоцінити з точки зору сприйняття інформації, її трактування й осмислення. Це один із перших і найважливіших аспектів, на якому будується методологічна база музейної педагогіки та музеєзнавства в цілому.

Наступним важливим питанням є експонування музейних/виставкових предметів, яке організовується з урахуванням широкого спектра умов. Перш за все, оформлення музейної експозиції чи тематичної виставки організовується залежно від основної спрямованості роботи музею/ тематики виставки. Серед класичних прикладів слід виокремити: об'єднання музейних предметів у певну композицію задля відтворення певних історичних подій (діорама), умов життя/діяльності певної особи або групи осіб (ансамблева експозиція); задля класифікації системи наукової дисципліни чи області наукового знання (систематична експозиція); відображення певної теми або концепції (тематична експозиція).

Останнім часом музеєзнавці підкреслюють ефективність сюжетно-образних експозицій, які якісно виокремлюються наявністю художнього задуму. В такій експозиції музейний предмет наділяється символічним

значенням та стає основним засобом створення емоційно-художнього образу. Окремі предмети-образи об'єднуються в один експозиційний сюжет; а наукове знання, яке є базою змісту експозиції, набуває художньої форми. Сюжетно-образні експозиції створюються задля посилення емоційно-інтелектуального впливу на відвідувачів. Ментальні образи, які з'являються у відвідувачів, змушують їх «пережити» зображену подію, тему тощо.

Сучасний музей, зокрема, визнається центром дієвого духовно-морального розвитку особистості, де, за допомогою широкого спектра базових та інноваційних форм культурно-освітньої діяльності, розвивається емоційно-чуттєве сприйняття предметів і моральне ставлення до них, здійснюється усвідомлення змісту й значення історичної та духовної цінності музейних колекцій, подій, історій людей, життя яких пов'язане з тими подіями.

Р. Маньковська розглядає засоби музейної педагогіки як інноваційні педагогічні технології для інтеграції музейництва в процес творчого розвитку та виховання молодого покоління [153, с. 119–120].

Серед базових форм культурно-освітньої діяльності музею слід виокремити: екскурсії, лекції, читання, науково-практичні масові заходи: конференції, семінари, засідання, клуби, гуртки, студії, зустрічі, ігри та конкурси, музейні експедиції.

Згідно з сучасним баченням, музейна екскурсія є індивідуальним або груповим оглядом музею, окремої експозиції, виставки тощо, який відбувається за визначеним маршрутом під безпосереднім керівництвом екскурсовода/екскурсоводів (аудіогіда) та спрямований на реалізацію наукових, освітніх, пізнавальних, виховних цілей, задоволення духовних, естетичних, інформаційних потреб відвідувача/відвідувачів, розширення світогляду, організації дозвілля, відпочинку, комунікації.

Серед характерних особливостей цієї форми роботи музею, які визначають її хід і реалізацію, слід зазначити: змістовність (оглядова/багатопланова або тематична), тривалість (від академічної години

до доби), визначений маршрут, наявність екскурсантів (кількість, вік, туристи/місцеві жителі) й екскурсовода/аудіогіда, спрямованість на залучення відвідувачів до активної взаємодії (спостереження, вивчення, дослідження предметів музейної колекції/виставки).

Сучасний музейний екскурсовод у процесі екскурсійного пізнання має допомогти відвідувачам побачити музейні експонати, на основі яких розвивається тема екскурсії, почути про них необхідну інформацію, відчутти й пізнати унікальність, значущість і вагу подій, історичної ситуації, описуваних явищ, що пов'язані з музейними предметами чи будівлею, в якій розміщено музей [270].

За формою проведення екскурсії, які реалізуються в музейному просторі, поділяються на екскурсії-лекції, екскурсії-бесіди, екскурсії-концерти, екскурсії-спектаклі. Слід також зазначити, що в сучасній професійній літературі виділяють декілька підвидів навчальних музейних екскурсій, серед них: екскурсії-консультації, екскурсії-демонстрації, екскурсії-уроки, показові та пробні екскурсії, які передбачають демонстрування отриманих у музеї знань і навичок екскурсантами.

Результативність всіх форм та методів музейної роботи залежить від комунікації, яку реалізує музей щодо суспільства. Загалом мета сучасної музейної педагогіки полягає в інтеграції музейного знання в творчий культурний розвиток і виховання особистості. Зважаючи на це, серед пріоритетних завдань музейної педагогіки в світі та Україні зокрема є пошук ефективних шляхів реалізації комунікації в музейному просторі.

Як зазначає М. Васишин, однією з найефективніших сучасних освітніх моделей в музейній діяльності є культура участі, яка проявляється у таких тенденціях: музей – простір творчості, в якому можна проявити себе та зробити власний вклад у дослідження історії, науки, мистецтва; відвідувач перетворюється із пасивного спостерігача в активного учасника; процес організації міжособистісного спілкування сприяє соціалізації особистості [38].

Серед новітніх способів трансляції знань музеями слід виокремити «storytelling» як мистецтво розповіді історій, спрямоване ефективно донести інформацію до людини, мотивувати її до досягнення високих результатів у певній діяльності. Цей метод детально описують О. Караманов та М. Василичин [94, с. 311–315].

Г. Новікова виокремлює занурення, що забезпечується використанням інноваційних технологій і різноманітних форм комунікації з відвідувачами через вплив на чуттєві канали: дотик, нюх, зір, слух, смак. Воно може мати активний або пасивний характер, залежно від форми свідомої участі відвідувачів [183, с. 185–192]. Дослідниця деталізує застосування занурення середовищними музеями, як-от: скансенами, екомuzeями, тематичними парками, «живими музеями», музеями «живих традицій», у яких воно реалізується за допомогою: фіксації, моделювання або реконструкції.

Як зазначають сучасні українські науковці (С. Конюхов, Р. Маньковська, Т. Оніпко, Н. Семергей, О. Харченко), у сфері музейного простору та комунікації з музейною аудиторією відбулася еволюція, в ході якої музейні функції поширення культури розповсюдилися в засобах масової інформації [116, с. 58–60].

Подібну думку знаходимо у дослідженні вчених із Норвегії D. Stuedahl та O. Smordal, присвяченому вивченню ролі соціальних медіа-мереж і блогів у залученні підлітків до музейної патисипації/культури участі. Проведений ними експеримент виявив, що юні відвідувачі, отримавши певні навички в процесі медіа-знайомства з музейною колекцією та віртуальної практики, застосовують ці навички й уміння в музейному просторі під час відвідин музею. Підлітки очікують того, аби отримати чітку роль учасників, які активно сприяють розвитку актуальних питань для себе та своїх друзів у музейному просторі [404, с. 169–190].

Це свідчить про значне розширення сфери освітньої діяльності музею, яка вийшла далеко за межі його самого. Цифрова еволюція активізує жагу людей до швидкого отримання інформації, це викликає необхідність у

розробці освітніх програм із віддаленим доступом. З одного боку, ця тенденція значною мірою сприяє розповсюдженню освітньої діяльності музею серед ширших верств населення; з іншого, виникає необхідність працювати над заохоченням аудиторії до відвідин, активної взаємодії з колекцією, конструктивної комунікації, бо саме так, у тісній, не віртуальній, співпраці підтримується споконвічний істинний зв'язок соціуму з його культурно-історичною спадщиною.

Отже, сучасне музейне середовище є складним утворенням, у складі якого такі компоненти: простір навколо музею; будівлю/приміщення, де розташоване зібрання; власне експозицію, фонди та медійний простір музею.

Останнім часом актуальності стрімко набуває питання доступності простору музею та його освітнього потенціалу для відвідувачів, які мають особливості психофізичного розвитку. Відповідно до відносної новизни музейної педагогіки в Україні, дослідженням її корекційної складової донедавна було присвячено зовсім незначну увагу.

Серед сучасних науковців, які порушували це питання: О. Анищенко, яка розробила авторський алгоритм роботи музейного співробітника з людьми, які мають різні форми інвалідності [11, с. 195–206]; Є. Синьова та К. Макарова, які створили методичні рекомендації щодо роботи музейних та інших культурно-мистецьких установ із відвідувачами з порушеннями зору [256]; Т. Рибкіна, яка наголосила на необхідності розробки спеціальними педагогами ефективних форм і методів педагогічної взаємодії школи та музею з урахуванням особливих освітніх потреб учнів [235].

Таким чином, сучасна музейна педагогіка є широко розповсюдженою в світі міждисциплінарною галуззю, що покликана забезпечити відвідувачів неформальною освітою, розвиваючи їх активну особистісну позицію, через динамічне, емоційне, творче пізнання музейних колекцій. Зумовлюючись національно-культурними чинниками, вона ґрунтується саме на педагогічних принципах. Водночас культурно-освітній процес у музеї спрямований на забезпечення доступності культурного досвіду для кожного відвідувача, що

говорить про необхідність у пошуці шляхів реалізації зазначеного. З огляду на широке коло завдань, що стоять перед сучасною музейною педагогікою, у складі яких: формування активної життєвої позиції відвідувачів, розвиток їх творчих здібностей і розширення кола інтересів, шляхи виконання цих завдань, щодо учнів із порушеннями зору, все ще лишаються недостатньо висвітленими.

Щодо останнього питання, маємо на меті в наступному підрозділі розглянути вплив музеїв закладів освіти на формування особистості учнів, зокрема тих, хто має порушення зору.

3.2. Музей закладу освіти (спеціальної школи) як важливий засіб формування творчої активності особистості школяра з порушенням зору

Вітчизняна історія музеїв закладів освіти сягає початку ХІХ століття та, певною мірою, відповідає періоду формування української теорії музейної педагогіки як такої. У першій половині ХІХ століття в Україні вже діяла мережа учбових музеїв, які спершу виникали в університетах, де вони становили частку навчального процесу. Поступово, принцип наочності, який викликав потребу в появі вищезазначених музеїв, поширювався на реальні училища, гімназії та школи [292, с. 6–7]. О. Міхно пояснює закріплення музеїв у школах активною підтримкою наочних методів навчання Міністерством народної освіти, а широке їх розповсюдження – популяризацією краєзнавчого принципу у викладанні шкільних дисциплін, яка посилилася у період із 1970-х до 1980-ті роки [67].

Початок ХХІ століття дослідники виокремлюють як третю хвилю своєрідного розквіту музейної справи у закладах освіти. Задля визначення актуальності та розповсюженості феномену зазначених музеїв, ми звернулися до перевірених статистичних даних. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.07.2019 року № 987 «Про підсумки проведення огляду музеїв закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти, які перебувають

у сфері управління Міністерства освіти і науки України» [75], загальна кількість музеїв, що перебувають на обліку в органах управління освітою областей та міста Київ станом на березень 2019 року становила 4130.



Рис.3.1 Музеї у закладах освіти (за типами закладів освіти)

(Загальної середньої освіти – 3762, професійно-технічної (професійної освіти – 175, дошкільної освіти – 40, позашкільної освіти – 153).

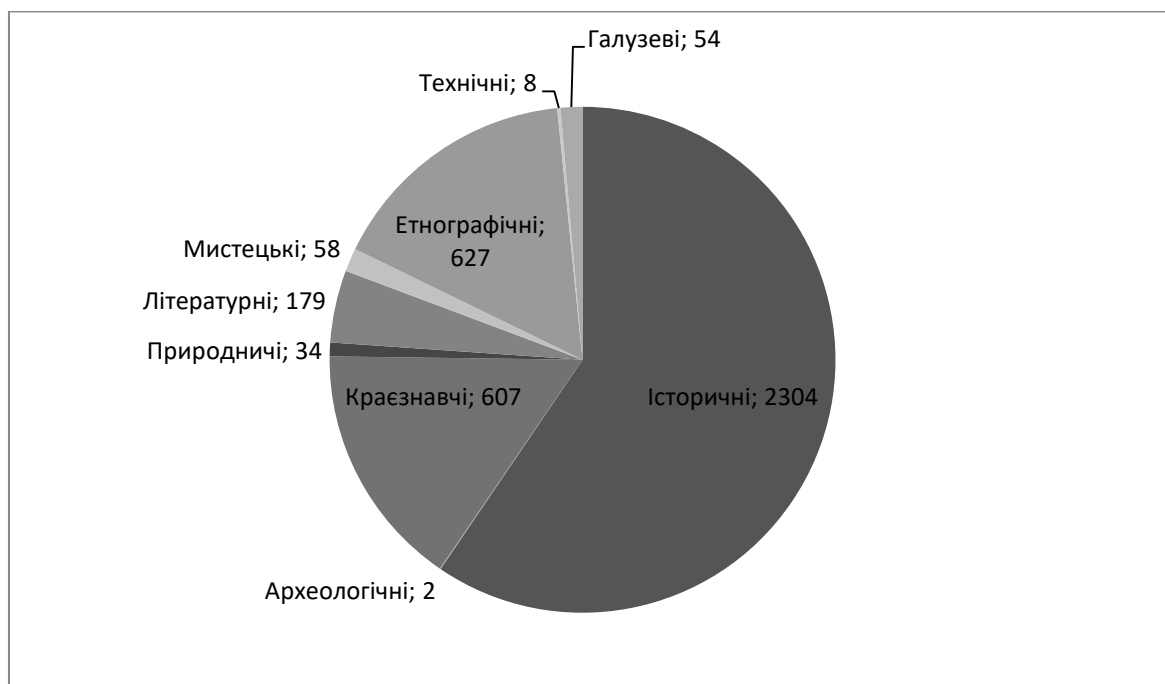


Рис.3.2. Музеї закладів освіти (за профілями та видами музеїв)

(Історичні – 2304, археологічні – 2, краєзнавчі – 607, природничі – 34, літературні – 179, мистецькі – 58, етнографічні – 627, технічні – 8, галузеві – 54) [75].

Із трьохсот тридцяти восьми музеїв у закладах освіти міста Харкова й області, сорока трьом присвоєно звання «Зразковий музей», яке отримують музеї, що досягли значних успіхів у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу засобами краєзнавчо-пошукової, дослідницько-експериментальної роботи, в експонуванні й популяризації музейних колекцій і музейних предметів історико-культурної тематики й природи серед учнівської та студентської молоді, інших верств населення, у формуванні та збереженні Музейного фонду України.

У своїй діяльності музеї закладів освіти керуються Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про музеї та музейну справу», актами Президента України і Кабінету Міністрів України, нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України, Міністерства культури України з питань діяльності музеїв. Вони підпорядковуються обласним станціям юних туристів або міським центрам туризму й краєзнавства учнівської молоді, які скеровуються Українським державним центром національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді.

Відповідно до положення затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України № 1195 від 22 жовтня 2014 року, музей закладу освіти, який перебуває у сфері управління Міністерства освіти і науки України, визнано складовою освітньої роботи. Він створюється з метою залучення учнівської та студентської молоді до вивчення, збереження й популяризації історико-культурної спадщини українського народу й природи рідного краю, формування освіченої розвиненої особистості та сприяння вихованню у неї патріотизму, любові до України, поваги до національних цінностей українського народу [224].

Удосконалюючи й розширюючи освітній процес закладу освіти, робота в музеї передбачає апробацію і впровадження новаторських форм взаємодії педагогів, школярів, їх батьків із музеаліями й наративами колекцій; становить вагому частку саме виховної роботи, яка реалізується в позакласний час.

Л. Воронова та Н. Мартем'янова влучно підкреслюють, що в просторі музею закладу освіти основний акцент діяльності зміщується з активного дидактичного впливу на особистість школяра; динамічне й інтерактивне середовище шкільного музею мотивує його до самоосвіти та саморозвитку, запускає механізми внутрішньої активності особистості [45, С.16]. Про цю особливість, свого часу, писав Ф. Шміт (засновник Музею дитячої творчості в м. Харків, 1920 р.), вбачаючи в музеї для дітей творчу майстерню, особливий освітній простір для прояву активності дитини.

Переважна більшість сучасних вітчизняних дослідників (С. Майко, О. Салата, І. Самсакова, В. Ванслова, Л. Гайда, О. Дудар, А. Загородня, О. Караманов, Н. Ковчин та ін.) доходять висновку, що якісним результатом діяльності музею у школі є саме творчість учнів.

І музей, і школа вирішують схожі завдання: вони постають інструментами трансляції культури від предків до нащадків; передачі знань, які є значно більшими, аніж просто інформаційний зміст, а саме – засобами діяльності та комунікації. Музей цілком об'єктивно можна вважати втіленням освітнього простору, що вміщує в собі потенціал посередника між школярем і зразками матеріальної й духовної культури.

Аналіз наукових джерел допоміг виявити основні аспекти, які слід враховувати задля організації ефективної діяльності шкільного музею, з урахуванням його відмінностей від класичного.

Л. Воронова та Н. Мартем'янова влучно зазначили, що успіх музейної діяльності в сучасній школі залежатиме від того, наскільки ця діяльність сконцентрована на головних, актуальних напрямках і забезпечує вирішення нагальних питань сьогодення [44]. У цьому вбачаємо перший аспект.

Другим вагомим аспектом постають конкретні потреби кожної школи. Л. Воронова та Н. Мартем'янова відповідно до своїх спостережень, проводять паралель між взаємозв'язком профілю музею зі специфікою школи та широтою кола діяльності музею, його функціональністю й результативністю, інтенсивністю зв'язків із місцевою громадою [44, с.16].

І. Соколянський підкреслював вагу третього аспекта, який є джерелом/витоком знань, зацікавленості й активності школяра – емоції [263].

Отже, переживання школяра, врахування викликів сучасності, наближеність профільних тем та видів діяльності нагальним інтересам і потребам учнів становлять основу для насичення їх актуальними позитивними знаннями.

Якщо звернутися до характерних та базових відмінностей музею закладу освіти від класичного музею, то можна виокремити таке:

– діяльність музею у школі має бути результатом взаємодії педагогічного й учнівського колективів, в якій школярі принципово мають обопільно активну позицію, включаються у всі види роботи та свідомо проявляють ініціативу, діють самостійно на всіх змістовних етапах. Це значно мотивує до прояву активності й сприяє розвитку творчих здібностей. Як зазначає С. Майко, шкільний музей стає «науково-творчою лабораторією», яка сприяє наближенню учнів до дослідницької діяльності [146, с. 64–66];

– зібрання музею закладу освіти становить основу безпосередньої взаємодії зі зразками культурної пам'яті, включення їх в інтерпретацію колекції, її презентацію. Поєднання інтелектуального та емоційного впливу документальних свідчень очевидців, наявних реліквій – прямих доказів історичних фактів, сприяють вихованню історичної свідомості, забезпечують зв'язок поколінь, розвивають громадянську ідентичність школярів, формують толерантні погляди на різноманіття світових культур;

– сталість колективу учнів, які відвідують музейні заняття та добровільність цих відвідин. Можливість вибору, яка робить його

мотивованим, з одного боку сприяє систематизації занять, впровадження багатоетапних програм, із можливістю їх корекції відповідно до індивідуальних особливостей та рівня розвитку кожного школяра, варіативністю видів діяльності, до яких вони залучаються. Водночас розширюються можливості тривалого педагогічного впливу, який сприяє налагодженню позитивної, доброзичливої й творчої атмосфери, розкриттю можливостей неформального стилю спілкування: коли, з активно-позитивним ставленням, педагог проявляє ділову реакцію на діяльність школярів, сприяє розвитку їх комунікабельності, формує атмосферу взаємодовіри. Основним є розвиток школяра як суб'єкта життєдіяльності, акцентується становлення та розвиток його особистості, підтримується й мотивується самореалізація.

Зорієнтованість на індивідуальний підхід, творчий розвиток особистості, виховання культурної компетентності сприяли виникненню сучасного розуміння музею закладу освіти. В якому діяльність побудована на інтерактивних формах роботи, різноманітті освітніх програм, мотивації школярів до предметних маніпуляцій, які формують чуттєву освіченість, відкривають можливості самостійному експериментуванню.

З огляду на все вищезазначене, вбачаємо логічним порушення питання про доступність застосування засобів музейної педагогіки в роботі зі школярами, які мають порушення зору; доречність започаткування музею у спеціальній школі й особливостей організації роботи в ньому.

Взаємодія між музеями та відвідувачами з порушеннями зору має доволі давню історію. Існують окремі свідчення музейно-педагогічної діяльності, яка практикувалася в процесі навчання школярів зазначеної категорії, ще за часів побутування приватних колекцій та зародження самої музейної справи. Одним із виразних прикладів є досвід J.A. Charlton Deas, головного директора Музею міста Сандерленда (США). Його вважають одним із перших музеєзнавців Сполучених Штатів Америки, який на початку ХХ століття (1909-1914 рр.) емпіричним шляхом довів доступність музейних

колекцій для людей, які мають порушення зорового сприймання: як дорослих, так і для школярів різних вікових груп. Як зазначають I. Grosvenor та N. Macnab [363], результати досліджень J.A. Charlton Deas, розроблена та апробована ним освітня музейна програма для школярів із порушеннями зору, стали основою практик музеїв країни й увійшли в програму початкової школи Нью-Йорка для дітей цієї категорії.

Сучасна світова музейна практика відкриває достатньо широкі огляди та ґрунтовні наукові дослідження, підкріплені емпіричними даними з цього питання. Доступність музейного простору для людей із порушеннями зору є предметом досліджень багатьох сучасних науковців всього світу. S. Asacakawa, J. Guerreiro, D. Ahmetovic, Kris M. Ritany [339] підкреслюють значний мотиваційний і культурно-освітній вплив відвідин музею на формування та розвиток особистості школярів, які мають порушення зору.

У роботі «Mission and Low Vision: A Visually Impaired Museologist's Perspective on Inclusivity» J. Warner [409] доводить, що інклюзивність музейного простору та культурно-освітніх програм допомагає науковим співробітникам музею забезпечити компетентну фасилітацію розширення культурного досвіду відвідувачів із інвалідністю за зором.

Водночас W. Boshoff розглядає взаємовплив між фізіологічною доступністю сприймання зразків культури людьми з порушеннями зору та врахуванням цього митцями під час прояву їх творчості. Підтвердження його думок знаходимо в рефлексіях митців, зокрема John Olson (фотограф, який створює свої світлини в техніці 3Д) [366].

R. O'Connor доводить гіпотезу гармонійного включення/залучення людей цієї категорії в культуру, а саме в процесі культурозбереження, культуротрансляції та самого культуротворення, шляхом зміщення концепту візуальної культури, на якій побудовано левову частку музеїстики (експонування прикладів культурно-історичного спадку), в бік мультисенсорності музейних презентацій [383].

Підтвердження вагомості цієї думки знаходимо у J. Breider [346], який дає аналіз ваги мультисеснорної презентації експонатів художніх музеїв. Будучи незрячим, він не заперечує цінності вербального опису/коментування мистецького твору, проте порушує питання того, як може людина досягнути його по-справжньому за браком зорового сприймання. Ефективна та мультисенсорна презентація, «висвітлення» мистецького твору є важливою не лише для тих, кому вона необхідна через фізіологічні особливості сприймання, а й для поглиблення думки соціуму про те, що може значити мистецтво для кожного. Комплексна презентація, стимулюючи якомога більшу кількість органів сенсорної системи, розкриваючи варіативність каналів пізнання, вивільняє шляхи самостійної та незалежної інтерпретації творів незрячими відвідувачами.

З огляду на вищезазначені факти й низку подібних прикладів, ми також розділяємо погляди дослідників, як-от: C. Coates [351], D. Dimitrova-Radojichikj [354], B. Ginley [361], E. Johnson [371], S. Stamberg [403], Т. Рибкіної [235], які стверджують, що сучасна система музейної роботи з особами, які мають порушення зорового сприймання все ж потребує вагомих формацій, аби повною мірою реалізувати її інклюзивний потенціал.

З іншого боку, вивчаючи приклади та результати роботи великої кількості найвідоміших музеїв і художніх галерей, які систематично враховують у своїй діяльності вагу особливостей сприйняття людей із різними формами інвалідності, ми схильні припустити, що зазначені практики можуть бути корисними для школярів, які мають порушення зору і в нашій країні.

Вибір об'єкта нашого зацікавлення пояснюється самим його призначенням, а також сучасними практиками музейної педагогіки, які, на нашу думку, можуть забезпечити реалізацію основних спрямувань виховної роботи, важливих для гармонійного розвитку школярів із порушеннями зору та формування їх творчої активності зокрема.

З огляду на результати низки наукових праць, у яких досліджено значення музейної педагогіки в освітньому процесі, вплив засобів музейної педагогіки на особистість школяра з порушеним зором лишається практично не висвітленим. Хоча музеї у спеціальних школах для дітей із порушеннями зору є більшості країн світу, в яких наявна система спеціальних закладів загальної середньої освіти, як-от: Музей школи для незрячих Овербрук (Overbrook School for the Blind, США) [385], Музей школи Перкінс (Perkins School for the Blind, США) [386], Музей історії та Природничий музей у Вашингтонській державній школі для незрячих (Washington State School for the Blind, м. Вашингтон, США) [411], Музей тифлології у Спеціальному навчально-виховному центрі для незрячих дітей (сел. Овінська, Польща) [402], Музей історії школи-інтернату № 1 імені К.К. Грота (м. Санкт-Петербург) [172].

У декількох закладах України, які надають спеціальні освітні послуги школярам із порушеннями зору, також офіційно функціонують такі музеї: Музей історії школи у Комунальному закладі «Київська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 5 імені Я.П. Батюка (м. Київ), Шкільний музей у Комунальному закладі «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 93 I–III ступенів з дошкільними групами корекційного та реабілітаційного спрямування» (м. Одеса), Музей Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Орієнтир» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя), Музей історії школи у Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради (м. Харків).

Проте переважна більшість зазначених музеїв виконує репрезентативну функцію, яка зосереджена на висвітленні роботи закладів освіти, в яких їх створено; спеціальних методик, засобів тифлопедагогіки й історії її розвитку; ознайомлення з досягненнями своїх випускників тощо.

Практика системної та налагодженої роботи музеїв спеціальних шкіл для дітей із порушеннями зору, де актив становлять саме учні, які досліджують і

висвітлюють історію своєї школи або проблемної теми, яка відповідає профілю музею, спостерігається лише в декількох, як-от у музеї історії школи Харківської спеціальної школи імені В.Г. Короленка. З огляду на загальні та спеціальні корекційно-виховні пріоритети в роботі школи, серед базових завдань музею виокремлено:

- формувати творчу і громадську активність школярів, розвивати їх активну життєву позицію;

- сприяти загальному розвитку та розширенню кола інтересів, вихованню пізнавальних інтересів, дослідницьких нахилів; формувати вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці соціальної та наукової інформації;

- розширювати зміст корекційно-виховного процесу, забезпечувати тісний зв'язок його з життям;

- сприяти профорієнтації школярів;

- залучати школярів до активної участі в збереженні та популяризації зразків культурної спадщини, вивчення культурно-історичних ресурсів;

- систематизувати та узагальнювати тифлопедагогічний досвід накопичений у закладі.

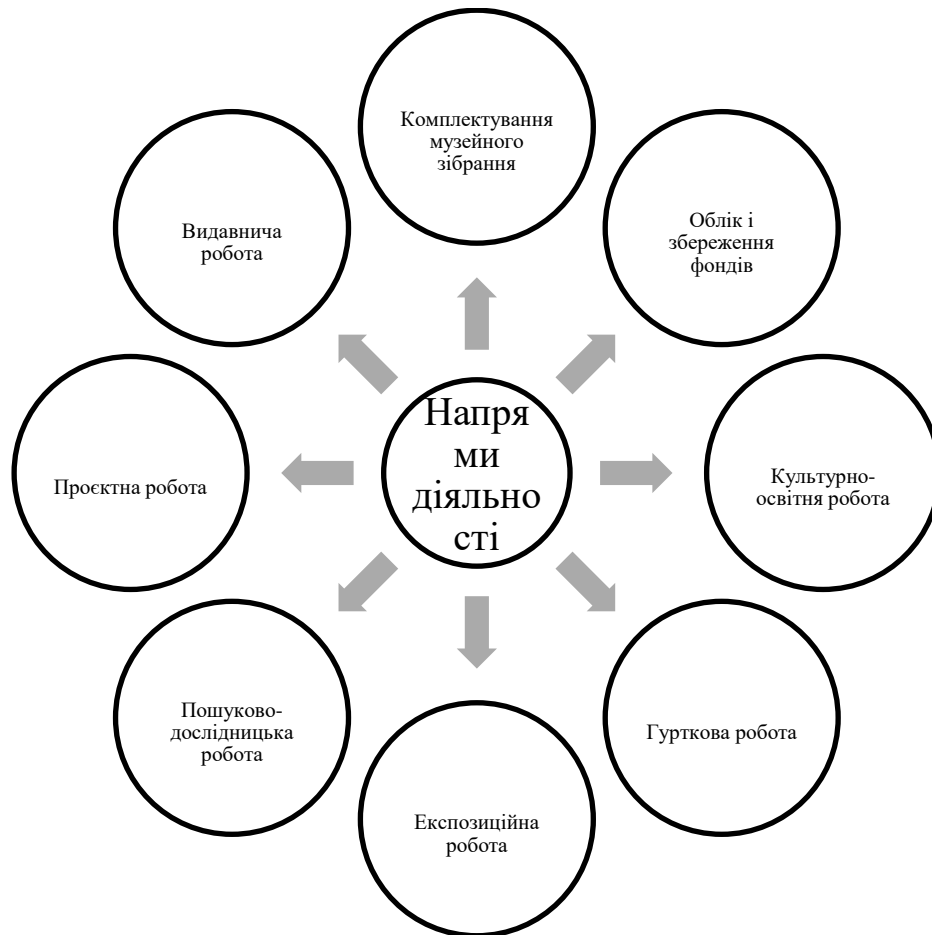


Рисунок 3.1 Напрями діяльності Музею історії школи в Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради

Це музей має низку напрямків діяльності, які реалізуються у процесі позакласної та позашкільної роботи, що ведеться систематично.

1. Пошуково-дослідницька робота включає опрацювання фондів матеріалів та експонатів стаціонарної експозиції й виставок, підготовка матеріалів для публікацій і виступів із питань історії закладу, напрацювань педагогів та здобутків вихованців, а також життя й творчості В.Г. Короленка. Вивчення та відродження традицій Слобідського краю й України загалом на матеріалах екскурсій, лекцій у музеях міста та родинних спогадів вихованців. Музей надає постійну науково-методичну допомогу педагогам і випускникам школи в підготовці курсових, екзаменаційних робіт, рефератів, тощо. Матеріали музею активно й широко використовуються під час розробки наукових статей для спеціальних журналів і газет, брошур, проспектів. На

його базі проводяться семінари, конференції, наукові читання, майстер-класи для вчителів історії та географії, заступників директорів із виховної роботи, вихователів загальноосвітніх і спеціальних закладів міста й області, студентів педагогічних спеціальностей, слухачів обласних курсів підвищення кваліфікації.

2. Культурно-освітня робота містить: підготовку та проведення оглядових і тематичних екскурсій, читання лекцій, організацію творчих вечорів, загальношкільних заходів, що реалізується сумісною діяльністю педагогів та школярів. Підготовка публікацій матеріалів про діяльність музею в соціальних мережах і на сайті закладу. Музей безпосередньо співпрацює з музеями й просвітницькими організаціями міста, країни, ближнього зарубіжжя. Це забезпечує можливість ознайомлення з найновішими музейними практиками та сприяє розповсюдженню тифлопедагогічного досвіду колективу закладу, задля адаптації освітнього простору музеїв, культурно-просвітницьких установ та їхніх заходів, із огляду на потреби людей із інвалідністю за зором. Подібна співпраця підтримується з Харківською обласною станцією юних туристів, Чорнобильською історичною майстернею (м. Харків), Літературним, Художнім та Історичним музеями (м. Харків), Художнім музеєм (м. Дніпро), Літературно-меморіальним комплексом імені В.Г. Короленка (м. Полтава), Педагогічним музеєм України (м. Київ), Національним заповідником «Софія Київська» (м. Київ), музеєм тифлографіки в селищі Овінська (Познанське воєводство, Польща), Гете-Інститутом в Україні, Українським центром розвитку музейної справи «Музейний простір» тощо. Робота музею неодноразово відзначалась почесними грамотами, сюжетами в телепередачах і публікаціями в міській та республіканській пресі.

3. Комплектування фонду шкільного музею здійснюється в процесі дослідження життєвого шляху випускників і ветеранів педагогічної праці закладу; листування та зустрічей із учасниками та свідками важливих

культурно-історичних подій; екскурсій і подорожей, пошуково-дослідної діяльності в архівах музеїв та наукових бібліотек тощо.

4. Облік і збереження фондів. Діяльність спрямована на формування у школярів почуття відповідальності за збереження та примноження колекції музею закладу й історико-культурної спадщини українського народу; розкриття цінності музейних предметів. Школярі залучаються до цієї діяльності на усіх її етапах, що сприяє не лише ознайомленню з формами роботи в музеї, а й відкриттю нових шляхів пізнання.

5. Гуртки на базі музею:

– Клуб «Короленківець». У клубі 25 учнів та педагогів закладу, заняття проводяться один раз на місяць;

– Група «Пошук». До складу групи входять представники кожного класу (з 5-го по 12-й). Ці учні протягом року отримують завдання, які виконуються усім класом;

– Школа екскурсоводів. Заняття проводяться двічі на тиждень. Відвідують заняття учні 6–9 класів;

– Музейні уроки. Проводяться для учнів молодшої школи, кожної суботи протягом року (окрім канікул).

6. Експозиційна робота. Створення тимчасових тематичних виставок із історії навчання та виховання дітей із порушеннями зору, з розвитку тифлографіки, тифлопедагогіки та тифлопсихології; виставок, присвячених навчальним, творчим, спортивним, професійним здобуткам учнів, випускників, педагогів закладу.

7. Проектна робота як одна з активних форм сучасної діяльності музеїв закладів освіти. На базі музею розробляються та реалізуються як зовнішні, так і внутрішні проекти культурно-освітнього, соціально-культурного, навчально-дослідницького спрямування.

8. Видавнича робота музею налічує низку публікацій у спеціалізованих фахових виданнях, на відповідних веб-сайтах, на сторінці у соціальній мережі Facebook [171] та на сайті закладу [111] тощо.

Сьогодні Музей історії у Харківській спеціальній школі імені В.Г. Короленка – це платформа національно-патріотичного виховання, розвитку творчої активності школярів, формування їх стійкої життєвої позиції. У діяльності цього музею провідними є емоції людей, які психологічно перемогли свої хвороби та інвалідність. Зібрані наративи є важливими аспектами формування особистості вихованців, а також фактичною демонстрацією можливостей людей із порушеннями зору.

Саме в музеї спеціальної школи, через усвідомлення цінності власної історії, через ознайомлення з процесом формування музейного фонду, учні вчаться розуміти вагу, цінність і значення музейних колекцій. Вони пізнають музей як місце, де не лише колекціонується історія, а де вона оживає. Школярі стають відкритими до пізнання, діалогу й передачі власних знань. Вони знають ціну фантазії, творчо інтерпретують інформацію, сприймають історію як живий організм і впевнені, що вони є її активною частиною.

З огляду на питання основної мети сучасної системи освіти в цілому й ключових завдань спеціальної школи зокрема, ми підтримуємо думку про те, що корекційно-виховний процес має продовжуватися поза створеними умовами спеціальної школи або інклюзивного класу. Музей – особливий освітній простір, своєрідна матеріалізована історія, яка має бути доступною для кожного.

Отже, важливим є дослідження впливу засобів музейної педагогіки на формування та розвиток особистісних якостей учнів із порушеннями зору, формування їх творчої активності, розвитку комунікативних навичок, ефективної соціалізації.

Висновки до третього розділу

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження підводить до наступних висновків:

1. Музейна педагогіка – це міждисциплінарна галузь знань, яка є шляхом до отримання неформальної освіти. Вона покликана не лише передати інформацію та сформувати знання, а розвинути активну особистісну позицію відвідувача на шляху емоційного, чуттєвого, творчого й динамічного пізнання музейних колекцій.

В Україні сучасна музейна педагогіка розглядається як структурна галузь педагогіки, що базується на її основних принципах і науково-методичних засадах. Вона покликана реалізовувати культурно-освітній та історико-культурний потенціал музейних зібрань шляхом зацікавлення відвідувачів будь-якого віку в пізнанні через комунікацію та взаємодію з музейним зібранням і соціумом у межах музейного простору (як фактичного, так і цифрового).

2. Серед завдань музейної педагогіки виокремлено такі: розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей, формування активної життєвої позиції та творчої ініціативи, виховання в дусі «культури участі». Остання передбачає формування активної позиції соціуму в питаннях збереження й популяризації історичної, культурної, духовної та наукової складових музейних колекцій.

3. Одним із найбільш актуальних напрямів музейної педагогіки, який нині проходить фазу активного розвитку, вважаємо вивчення особливостей застосування її засобів у роботі з людьми, які мають певну форму інвалідності. Порівнюючи з відносною новизною музейної педагогіки в Україні, дослідженням її корекційної складової донедавна було присвячено зовсім незначну увагу.

4. Музей закладу освіти та школи зокрема є простором для формування чуттєвої освіченості учнів, що відкриває можливості активізації їх самостійності й ТА. Простору, в якому діяльність побудована на інтерактивних формах роботи, різноманітні освітніх програм, мотивації школярів до предметних маніпуляцій.

5. Задля організації ефективної діяльності шкільного музею, з урахуванням його відмінностей від класичного, виокремлено такі складові освітнього процесу в музеї:

– обопільну активність учнівського та педагогічного колективів у діяльності шкільного музею;

– забезпечення оптимальної взаємодії школярів із зібранням, залучення до роботи над його інтерпретацією та презентацією;

– увага до поєднання інтелектуальної та емоційної складової освітнього процесу в музеї, що сприяє вихованню історичної свідомості, забезпечує зв'язок поколінь, розвиває громадянську ідентичність школярів, формує толерантні погляди на різноманіття світових культур;

– сталість учнівського колективу та добровільність участі, що забезпечують вмотивованість вибору, систематизацію занять і розширюють можливості тривалого диференційованого та варіативного педагогічного впливу, зокрема й корекційно-розвиткового.

Матеріали третього розділу висвітлені в статтях авторки [23], [196], [199], [202], [203], [205], [212].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

4.1 Педагогічна технологія формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору

Результати проведеного констатувального експерименту засвідчили значне переважання зниженого рівня сформованості ТА серед учнів 5–8 класів із порушеннями зору. Розглядаючи ТА як інтегральну властивість особистості (В. Безрукова, В. Іванова) та з огляду на факт визнаний багатьма науковцями (В. Дружинін, Є. Ільїн, С. Симоненко, Ellis P. Torrance, Н. Хазратова та ін.) про особливу сенситивність підліткового періоду до формування досліджуваного явища, зокрема як фази спеціалізованої творчості, яка забезпечує перехід до творчості оригінальної, висновки констатувального експерименту свідчать про нагальну потребу в пошуку ефективних шляхів забезпечення сформованості ТА учнів цієї категорії. Активна життєва позиція, оперативне орієнтування в будь-яких обставинах, нестандартний підхід до вирішення проблем, що корелюють із високим рівнем сформованості ТА, постають одними з вітальних властивостей успішної особистості майбутнього.

З огляду на інтегральну властивість ТА, у центрі досліджуваного явища є особистість з її потенційними можливостями й особливою організацією психологічної діяльності, тож доцільно визнати, що одними з базових умов ефективності процесу формування постають особистісна зорієнтованість педагогічного впливу, сконцентрованість на індивідуальних творчих здібностях індивідів та одночасній актуалізації їх взаємодії з полісферним середовищем (В. Моляко, О. Протас [226, с. 26–29]).

Серед найбільш характерних особистісних проявів школярів із порушеннями зору постають: обмеженість сенсорного сприймання,

спричинена порушенням візуального сприймання; збіднений когнітивний досвід, викликаний ускладненнями сприйняття об'єктивного світу; порушення мотиваційної сфери, яке спричиняє зниження рівня їх внутрішньої активності; поза тим, порушення емоційно-вольової саморегуляції та специфіка соціально-побутової адаптації (В. Акімушкін, М. Боришевський, Л. Галушко, В. Киричук, В. Кобильченко, С. Кондратенко, С. Максименко, О. Мачушник, І. Моргуліс, Є. Синьова, Р. Сімко, M. Piquart, Jens P. Pfeiffer, А. Якуба).

Працюючи над розробленням науково обґрунтованої системи педагогічних засобів, врахувавши вищезазначене та спираючись на три рівні функціонування особистості: *психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний* (за І. Поповим) [292], ми визначили такі умови:

1. Врахування особливостей психофізичного розвитку учнів 5–8 класів із порушеннями зору, оптимізація включення збережених аналізаторних систем, сприяння розвитку компенсаторних процесів;

2. Гармонізація емоційних проявів і розвиток навичок саморегуляції, розвиток цілеспрямованого сприймання, відтворюючої та творчої уяви, позитивного емоційно-ціннісного самоствавлення, сприяння усвідомленню й реалізації учнями своєї творчої індивідуальності та унікальності;

3. Сприяння соціальному самовизначенню учнів, їх активному та творчому долученню до ініціатив шкільного самоврядування, формування гнучких навичок адаптованості в мікросоціальних відносинах;

4. Створення безпечного, мотиваційного, безбар'єрного освітнього середовища з можливістю застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Спрямовуючись на формування успішної особистості майбутнього в умовах сучасності, ми врахували необхідність відбору відповідних засобів і форм освітнього процесу, які були зумовлені такими факторами, як-от: спеціалізована спрямованість ТА досліджуваного вікового періоду; тенденція зростання ваги неформального сегмента освіти та гіпотеза про позитивний

вплив музейної педагогіки на формування особистості школярів із порушеннями зору.

З огляду на твердження, що ТА – це конструкт, який має чотири складові частини (*person, process, product, environment*), логічно будувати цілеспрямовану та поступову роботу саме над їх формуванням. Зважаючи на цю гіпотезу, природу й особливості ТА, процес формування потрібно реалізовувати з урахуванням позицій індивідуалізації, системності (комплексності), діяльнісного підходу та ефективності. Музейна ж педагогіка, зі свого боку, відкриває певні можливості реалізації вищезазначеного, оскільки об'єднує в собі методології як педагогіки, так і музеєзнавства. Серед базових методологічних підходів музейної педагогіки виокремлюють зокрема такі:

– *особистісно зорієнтований* (І. Самсакова [243, с. 119–123], О. Гурин [59], С. Волошин [43] та ін.), що спрямований на задоволення індивідуальних культурних потреб школярів, сприяння розвитку їхніх інтересів та сфер пізнання, виокремлення пріоритетності неповторної людської індивідуальності, унікального стилю діяльності особистості, що сприяє оптимальному процесу розвитку її сильних сторін, гармонізації функціонування її властивостей, а також мінімізації негативних проявів.

– *системний (комплексний)* (Н. Кардаш [97, с.53], О. Любич [144, с. 287–289], Н. Белоусова [21, с. 108–112], М. Юхневич [330] та ін.). Формування системи культурологічних, історичних знань, як бази становлення цілісної наукової картини світу у школярів, розвитку їх здатності творчо сприймати оточуюче середовище, забезпечується за рахунок музейно-педагогічних програм. Вони, будучи орієнтованими на розвиток творчих якостей школярів, їх загальний особистісний розвиток, передбачають системний (комплексний) характер, спрямовані на систематичну тривалу роботу з учнівською аудиторією.

– *діяльнісний* (А. Калько, Р. Шикуча [92, с. 48–54]; Р. Силко [251], Н. Перепелиця, Т. Сліпченко [193, С. 94]), спрямований сприяти активізації

інтринсивної мотивації учнів через залучення їх до варіативної творчої діяльності, оскільки лише внутрішня ініціатива/поклик особистості до прояву активності послуговує творчості; через музейну діяльність учні засвоюють цінності, культуру, способи пізнання та перетворення оточуючого світу, що формує й розвиває їхні особистісні якості.

– *аксіологічний* (Б. Бім-Бад, В. Казанська [91, с. 37], С. Троянська [285, с. 25], Н. Філіпчук [299, с.155–163], І. Удовиченко [289, с. 9–17]), що дозволяє виокремити та актуалізувати загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі на базі музею й тим сприяти формуванню сутнісних сил учнів, що постають основою особистісного самоствердження.

– *середовищний* (В. Кремень [119, с. 3–16], Ю. Павленко [188, с. 20–23], І. Червінська [319, с. 16–21], Г. Новікова [183, с. 185–192]) як теорія та технологія безпосереднього управління процесами виховання через культурно-історичне середовище музею.

Аналіз науково-літературних джерел виявив, що заданим орієнтирам, що сприяють формуванню ТА, цілком відповідає *технологічний* підхід (Л. Кушнір [127, с. 610–615], Н. Перепелиця, Т. Сліпченко [193, с. 10–18]). По-перше, він передбачає отримання конкретного, програмованого результату, який дозволяє більш точно визначити ступінь його досягнення; по-друге, відбір технологічних процедур здійснюється так, аби точно й ефективно реалізувати вимоги в його результаті.

Слід визнати, що технології постають обов'язковим атрибутом будь-якої людської активності та суспільства загалом. Це ті способи організації особистісної активності, які спираються на знання про певний предмет, актуалізовані засоби реалізації поставлених цілей, пов'язаних із перетворювальною діяльністю стосовно предмета, зумовлені структурою діяльності, природою предмета й соціальною ситуацією, в якій вона відбувається. Серед широкого загалу сучасних технологій безпосередньо пов'язаними з діяльністю людини все ж постають гуманітарні [58, с. 13–14]. Останні, за визначенням М. Казакова, виконують функції систематизації,

упорядкування різноманіття компонентів цілеспрямованої колективної діяльності людей, спираючись на сучасне гуманітарне знання [90, с. 49].

До базових гуманітарних технологій, за сферою технологічного впливу, належать педагогічні технології. Під поняттям «педагогічна технологія» розуміють: компонент педагогічної системи, що включає постановку мети, розроблення й реалізацію проєкту освітнього процесу з конкретно визначеним інструментарієм і забезпечує заплановані результати навчання (Л. Гречук, Н. Семенова, Ю. Солодуха) [247, с. 181–187]; комплексний, неперервний процес, що охоплює людей, засоби, ідеї, способи організації діяльності, пов'язаної з аналізом проблем і планування, сприяє забезпеченню вирішення проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань (Асоціація педагогічних комунікацій та технологій); опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І. Волков) [42]; продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов) [167].

Ми схильні підтримати трактування запропоноване ЮНЕСКО, а саме, педагогічна технологія – це системний метод створення, використання та визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням людських та технічних ресурсів, їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. Також вважаємо слушним врахувати й те, що технологічний підхід до побудови педагогічних систем передбачає гуманістичну спрямованість та орієнтири. Педагогічні процеси неможливо повністю запрограмувати, а діяльність їх учасників вибудувати за алгоритмами, тож педагогічні технології мають проєктуватися з врахуванням гнучкості функціонального управління [128, с. 91–113].

Спираючись на теоретичний аналіз літератури з питань моделювання педагогічних технологій (Jo Coldwell-Neilson [352, с. 180–192], В. Мандриков, М. Вершинін [152, с.78–85], М. Сибірська [250], Т. Пушкар

[232, с. 273–277], О. Аніщенко, Н. Яковець [12, с. 57–70]), у нашій роботі пропонуємо авторський варіант структури педагогічної технології (табл. 4.1):

Таблиця 4.1

Структура педагогічної технології

Педагогічна технологія				
Змістовий компонент			Процесуальний компонент	
Розроблення моделі педагогічної технології, спрямованої на досягнення конкретної мети			Втілення на практиці педагогічної технології з метою досягнення запланованої мети	
Діагностична складова	Концептуальна складова	Технологічна складова	Організаційно-координуюча складова	Результативна складова
Виявлення особистісних особливостей учнів та їх рівня прояву досліджуваного явища	Виокремлення мети, завдань, основних принципів та підходів до освітнього процесу	Аналіз і визначення інструментарію та змісту освітнього процесу	Алгоритм реалізації розробленої педагогічної технології	Діагностика отриманого результату. Висновки

Отже, серед компонентів педагогічної технології ми виокремлюємо змістовий і процесуальний:

1. Змістовий компонент розкриває способи й засоби досягнення конкретних цілей педагогічної технології; описує її методи, методичні прийоми, дидактичні засоби та форми, з огляду на індивідуальні особливості учнів, їхній вік і рівень сформованості досліджуваного явища. Отже, цей компонент складається з діагностичної, концептуальної та дидактичної складових частин.

2. Процесуальний компонент являє собою послідовне втілення на практиці заздалегідь змодельованого дидактичного процесу шляхом організації діяльності учнів та управління педагогічним процесом [247].

Відомо, що будь-який *технологічний процес* становить певний алгоритм послідовного виконання конкретних операцій. Під час кожної операції із вихідних матеріалів одержують проміжну або кінцеву продукцію з відповідними властивостями [220].

У межах цього дослідження ми спиралися на такий алгоритм побудови педагогічної технології (рисунок 4.2):

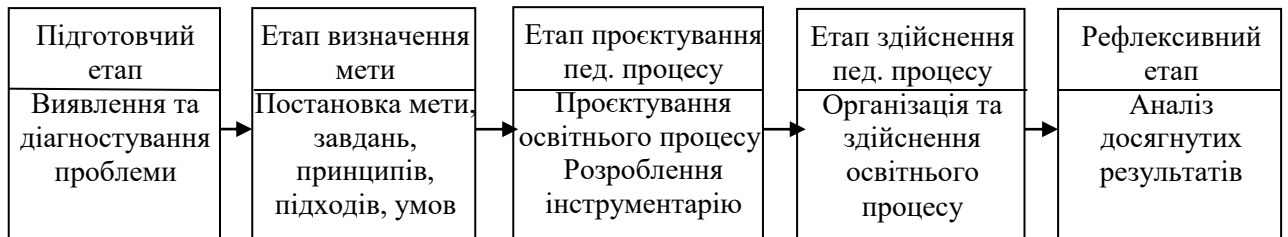


Рисунок 4.2 Алгоритм побудови педагогічної технології

1. Підготовчий етап. На цьому етапі ми здійснили операції виявлення та діагностування проблеми, з'ясували сукупності факторів, що обумовили її виникнення.

2. Етап визначення мети. *Технологічним об'єктом* постала ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору. *Технологія* була спрямована на формування їхньої ТА засобами музейної педагогіки (МП) відповідно до формування складових частин ТА. Було визначено педагогічні *умови* здійснення освітнього процесу, виокремлено методологічні підходи та принципи.

3. Етап проєктування освітнього процесу. На цьому етапі ми визначили *зміст освітнього процесу* спрямованого на формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору й *інструментарій*, а саме: форми, методи та засоби реалізації освітнього процесу. Результатом проведеної роботи постала музейно-педагогічна програма формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП.

4. Етап здійснення освітнього процесу. У межах зазначеного етапу нами була реалізована розроблена музейно-педагогічна програма формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП відповідно до алгоритму її реалізації.

5. Рефлексивний етап. На цьому етапі передбачався аналіз прояву ТА за показниками сформованості всіх її чотирьох складових частин, *узагальнення результатів*, перевірка статистичної гіпотези дослідження та тлумачення результатів.

Тож, ми розробили власну педагогічну технологію формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, яка має свою чітку структуру й такі компоненти:

- *модель* формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП;

- *музейно-педагогічна* програма формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП та *алгоритм* її реалізації;

- *методичні рекомендації* для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП.

Розроблена нами педагогічна технологія роботи з учнями 5–8 класів із порушеннями зору ґрунтується на таких методологічних вимогах як-от: *системність* (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його складових і цілісність); *керованість* (можливість проєктування освітнього процесу, його діагностування, варіювання методами та засобами з метою корегування результатів); *відтворюваність* (врахування можливості її застосування іншими суб'єктами), спрямована на досягнення конкретної мети.

Викладене вище бачення процесу формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП ілюструє обґрунтована нами модель (рис. 4.3). У цьому разі, модель структурно-функціональна. Вона відображає сутнісні зв'язки між структурними компонентами, роль функцій кожного з компонентів у досягненні очікуваного результату та представлена у вигляді схеми. Вона розглядається нами як один із засобів педагогічного наукового дослідження.

Основою для її побудови послуговував послідовний взаємозв'язок компонентів педагогічної технології та їх складових частин, розроблених із урахуванням психосоціальних особливостей учнів цієї категорії та їх вікових особливостей.

Розроблена модель формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП відповідає запропонованій та обґрунтованій структурі

педагогічної технології (табл. 4.1), включає змістовий та процесуальний компонент із їх складовими частинами: діагностичною, концептуальною, технологічною та організаційно-координуючою, результативною – відповідно. Ці компоненти та їх складові були реалізовані відповідно до алгоритму побудови педагогічної технології (рис. 4.2).

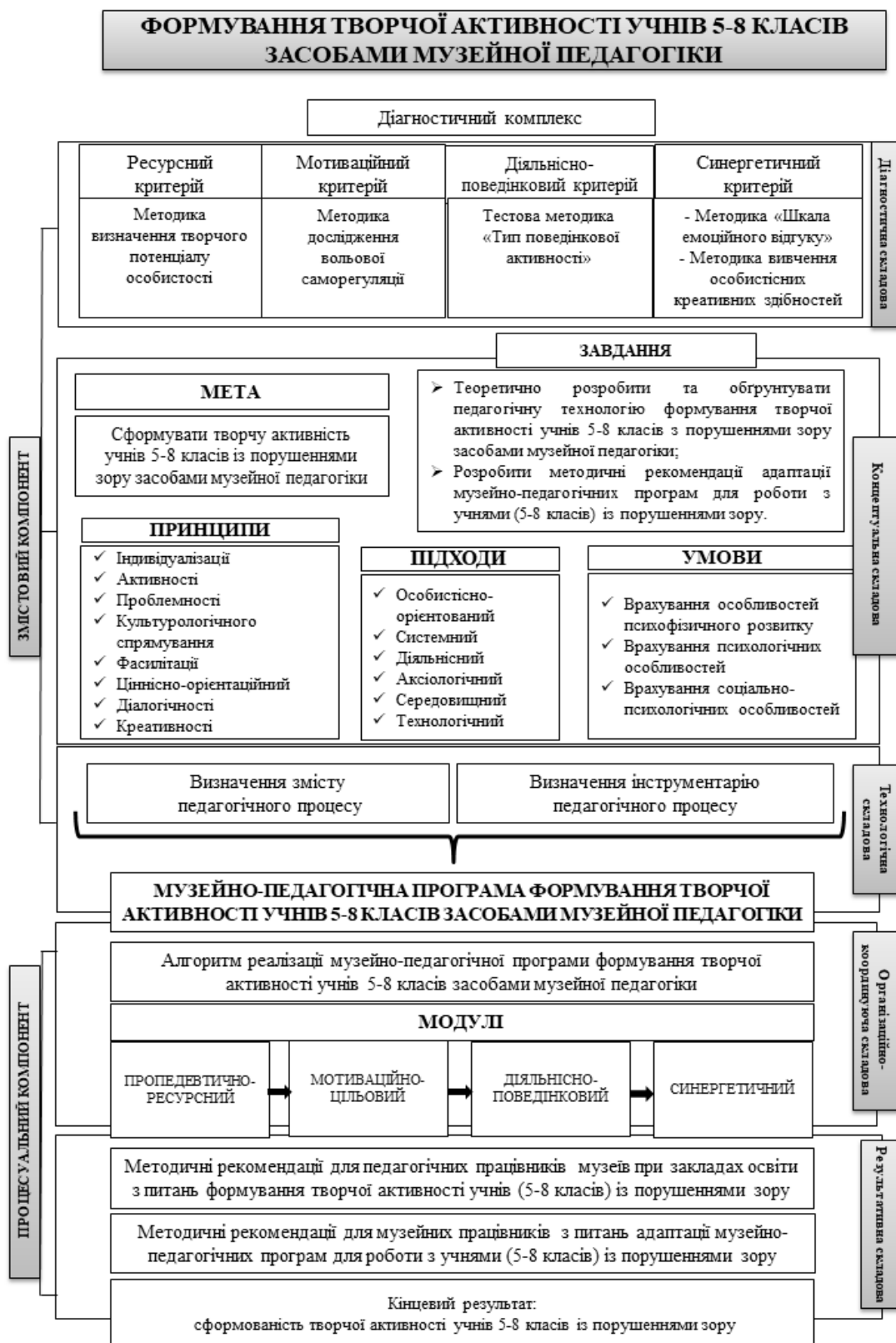


Рисунок 4.3 Модель формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки

Діагностична складова моделі передбачає розроблення діагностичного комплексу (Розділ 2) виявлення стану сформованості складових частин (*person, process, product, environment*) ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору й визначення загального рівня сформованості ТА.

Затримка або відсутність своєчасної реалізації вікових та особистісних можливостей спричиняє перешкоди закладанню основи для формування відповідних вікових новоутворень та індивідуальних особливостей школярів, які знаходяться на певному етапі онтогенезу. Це викликає необхідність у корекційно-розвитковому впливі на особистісний розвиток школярів із психосоціальними порушеннями. Тож, саме результати педагогічної діагностики дають змогу виявити проблему, її характер, з'ясувати фактори її виникнення, а від так, визначити відповідну мету, завдання, умови та зміст освітнього процесу, який включатиме корекційно-розвитковий педагогічний вплив.

Із тим, виявлений рівень сформованості досліджуваного нами явища в цілому (творча активність) та зокрема таких його показників як-от: креативний потенціал, особливості вольової саморегуляції, особистісні стратегії поведінкової активності, індивідуальна здатність до емоційного відгуку, сприяють деталізації дослідження й систематизації складових освітнього процесу задля оптимізації досягнення визначеної мети.

Концептуальна складова моделі спираючись на результати, отримані в діагностичній складовій, та аналіз психолого-педагогічної літератури передбачає визначення мети й завдань, виокремлення сприятливих педагогічних умов, а також основних наукових підходів і принципів формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Серед базових принципів нами були визначені такі: *принцип індивідуалізації* (пріоритет інтересів і потреб учнів, індивідуальний підхід до освітнього процесу з урахуванням психосоціальних порушень та їх особливостей; зокрема, цілеспрямований підхід до сенсорного виховання, співвідносної діяльності – як основні напрями компенсаторно-корекційних

впливів на учнів із порушеннями зору, за І. Моргулісом); *активності* (у співвіднесенні до поширеного феномену сучасної музейної справи «культури участі», що передбачає формування активної позиції в питаннях збереження культурного спадку, виховання свідомого ставлення до процесу засвоєння знань, відчуття співвіднесеності, співучасті); *проблемності* (спрямований на активізацію пізнавальної самостійності учнів, стійкості їх мотивів навчання, формування творчих здібностей у процесі засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, визначеного системою проблемних ситуацій. Зазначений принцип забезпечує можливість творчої участі школярів у процесі засвоєння знань, формування творчого мислення, формування кола їх пізнавальних інтересів [187, с. 75–79]); *культурологічного спрямування* (забезпечує розширення культурних основ і змісту освітнього процесу, вводить у нього критерії ефективності й творчості); *фасилітації* (розуміння процесу формування ТА учнів, як процесу полегшення, сприяння вивільненню їх творчого потенціалу; застосування творчих завдань, методів, прийомів стимулювання ТА учнів); *ціннісно-орієнтаційний* (забезпечує реалізацію ціннісної взаємодії в межах музейної комунікації: педагог-музейний предмет-учень); *діалогічності* (як готовності до музейної комунікації в межах розпізнавання змістів музейної експозиції, ведення та участі в екскурсіях тощо); *креативності* (максимальної орієнтації на творчість у всіх видах особистісної активності).

Усі виокремлені принципи корелюють із визначеною нами сутністю та структурою ТА. Вони взаємопов'язані, мають комплексний, характер і системну взаємодію, що сприяє досягненню мети цієї педагогічної технології.

У складі **технологічної складової моделі** – розроблення та обґрунтування музейно-педагогічної програми формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП. В ній визначається зміст освітнього процесу, який передбачає діяльність учнів, учнівського колективу та діяльність педагога. Поза тим, у межах цієї складової моделі визначається

інструментарій освітнього процесу, а саме: методи, форми його організації й реалізації та педагогічні засоби. Також, у межах цієї складової реалізується експериментальна апробація розробленої музейно-педагогічної програми.

З огляду на вагу подальшого залучення досліджуваної категорії школярів до освітнього процесу були розроблені методичні рекомендації для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору та методичні рекомендації щодо адаптації музейного культурно-освітнього простору й музейних програм для роботи з людьми, які мають порушення зору (див. додаток Ж).

Унаслідок аналізу дидактичної задачі, вікових і психосоціальних особливостей досліджуваної категорії учнів, нами були визначені відповідні методи, форми та засоби освітнього процесу спрямованого на формування їх ТА засобами МП і розроблена схема педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП (рис. 4.4)

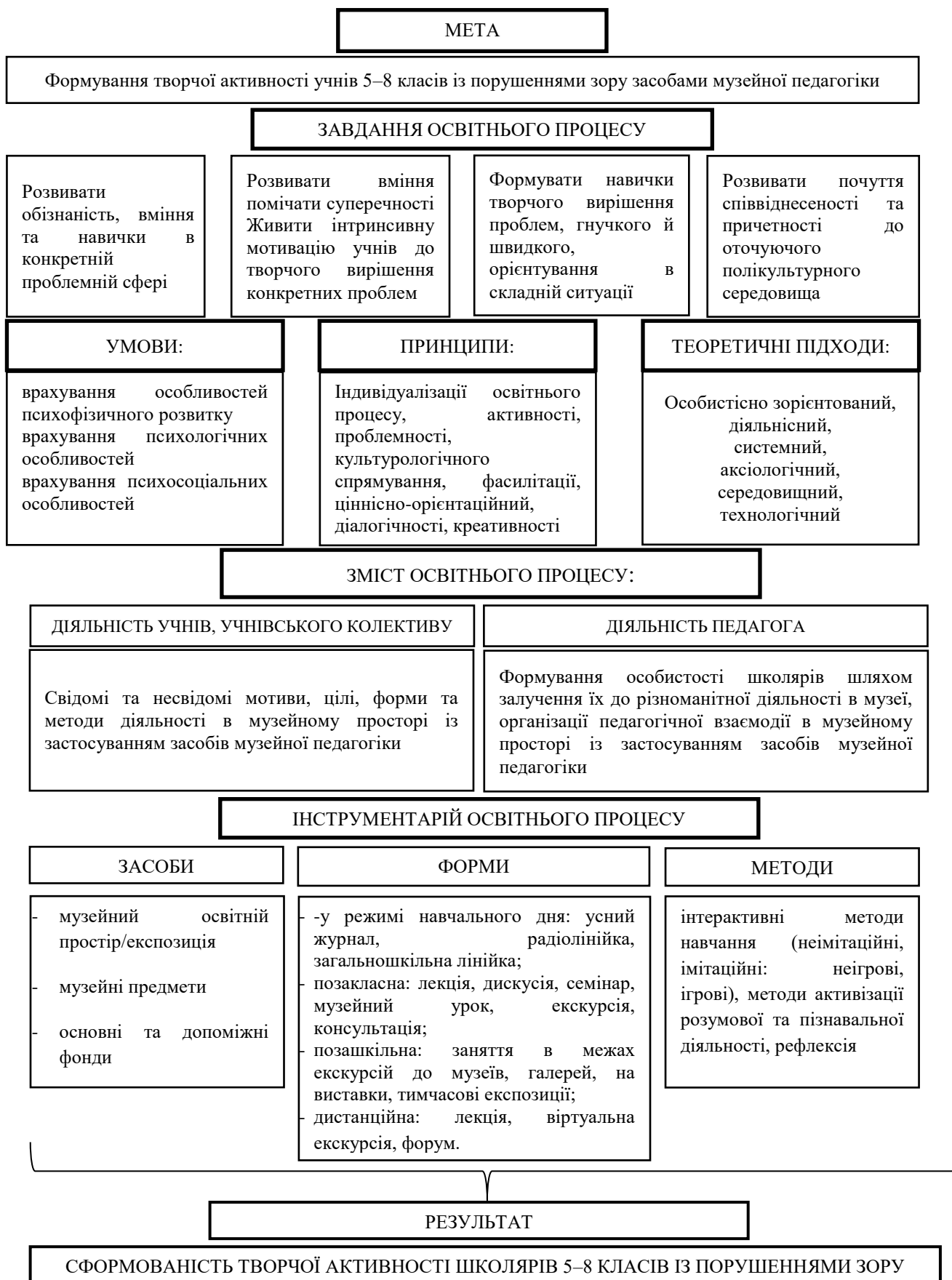


Рисунок 4.4 Схема педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки

Організаційно-координуюча складова моделі включала в себе реалізацію розробленої музейно-педагогічної програми формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки. Як вже зазначалося, технологічний процес становить алгоритм послідовного виконання конкретних дій. Тож, у межах нашого дослідження, було розроблено алгоритм, який включав чітку послідовність застосування конкретних видів освітньої діяльності (як учнів, так і педагога) у межах кожного модуля (*пропедевтично-ресурсний, мотиваційно-цільовий, діяльнісно-поведінковий, синергетичний*) музейно-педагогічної програми формування ТА (рис. 4.5).

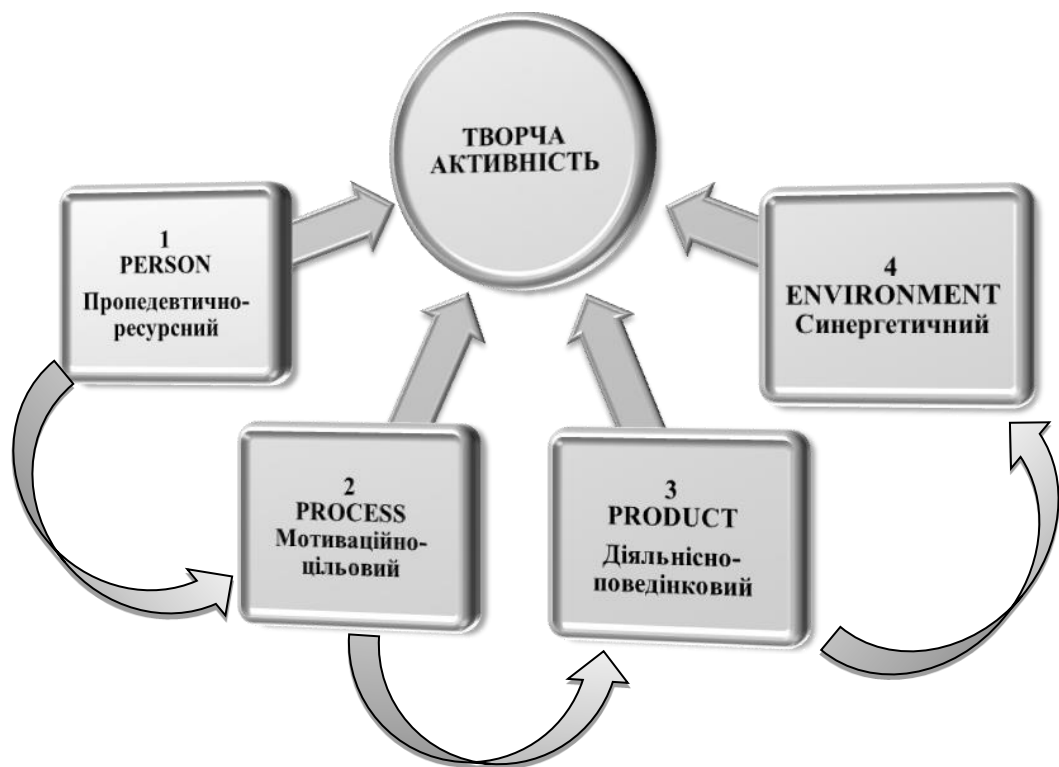


Рисунок 4.5. Алгоритм формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки

Підсумковим блоком моделі є **результативний**, що презентує аналіз сформованості складових частин ТА та оцінку кінцевого результату застосування педагогічної технології, а саме сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Тож, нами була розроблена експериментальна педагогічна технологія формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП. Вона покликана забезпечити учням свідоме, обґрунтоване керування процесами власної активності спрямованої на застосування творчого підходу до виконання завдань, спрямованих здійснити певні перетворення в оточуючому середовищі.

Засобом реалізації основних засад педагогічної технології формування ТА була розроблена й експериментально апробована музейно-педагогічна програма, яка базувалась на методологічних підходах, поданих у моделі формування ТА (рис. 4.3).

В основу цієї музейно-педагогічної програми лягли: теорія цілісної моделі творчості 4P's (M. Rhodes) та компонентна теорія креативності (Teresa M. Amabile); психологічна теорія творчості й творчого мислення (В. Моляко); фундаментальні положення загальної та спеціальної вікової психології й педагогіки про особливу сенситивність підліткового періоду школярів із порушеннями зору зокрема до розвитку самосвідомості (В. Кобильченко, Є. Синьова) та формування творчої активності (В. Дружинін, Є. Ільїн, Ellis P. Torrance); про умови реалізації компенсаторних можливостей (Л. Виготський); про універсальність музейної педагогіки як ефективної навчальної технології (О. Караманов, М. Васишин); про діяльнісний підхід у формуванні вікових новоутворень (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); про роль моральної самосвідомості в гармонізації життєдіяльності особистості (І. Бех, Д. Болдуїн, К. Свенкон, О. Хохліна, В. Хофман); про науково-практичні засади особистісно зорієнтованого підходу (І. Бех); про дидактичне проектування педагогічних технологій (І. Зязюн, Jo Coldwell-Neilson, М. Сибірська, Т. Пушкар, О. Аніщенко, Н. Яковець); про вплив освітнього простору на формування особистості (В. Кремень, І. Добрянський, С. Гершунський, І. Романова); про вагу аксіологічного підходу в музейній комунікації (І. Удовиченко); про синергетику в сучасній освіті (В. Кремень, М. Каган, О. Богуславська).

Музейно-педагогічна програма формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору була розроблена з урахуванням вікових і психосоціальних індивідуальних особливостей цієї категорії школярів. Оскільки формування ТА передбачає реалізацію всіх її чотирьох складових частин (*person, process, product, environment*), в експериментальній програмі формулювалися завдання, відбиралися методи, форми, засоби освітньої роботи відповідно до кожної окремо взятої складової частини ТА.

Отже, музейно-педагогічна програма була розроблена нами з урахуванням структури ТА та з позицій особистісно зорієнтованого, системного, діяльнісного, аксіологічного, середовищного й технологічного підходів, які забезпечують розкриття потенційних творчих резервів, гармонізацію емоційно-вольової сфери, формування навичок творчо й системно підходити до вирішення складних завдань, формують відчуття співвіднесеності та взаємодії з оточуючим середовищем, а також естетичне, ціннісно-смісловне сприйняття й розуміння оточуючої дійсності. Адже розвинена на високому рівні ТА у підлітковий період, послуговує наріжним каменем успішної самореалізації особистості в дорослому віці, особливо з огляду на вимоги сучасності та специфічні психосоціальні особливості, що спостерігаються у людей із порушеннями зору.

Розроблена програма, спрямована на активізацію проявів ТА, підтримку ініціативи, оптимістичної налаштованості на досягнення поставленої мети з багатоаспектним урахуванням всіх умов її реалізації. Активне залучення до процесу нестандартного вирішення різноманітних завдань покликало забезпечити гармонізацію характерних негативних проявів підліткового періоду в учнів із порушеннями зору. Систематична та цілеспрямована робота, спрямована на формування ТА цієї категорії школярів допомагає вирішити такі характерні особистісні суперечності, як бажання віднайти та проявити свою індивідуальність, завоювати повагу й авторитет серед однолітків, наблизитися до самостійності та своєї самореалізації, з одночасним відчуттям емоційного дискомфорту, підвищеної тривожності,

небажанням виділитися, повернути на себе зайву увагу, страху бути неприйнятним близьким оточенням або соціумом тощо.

Методичною основою для розроблення музейно-педагогічної програми формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП стали зокрема праці та положення розроблені такими дослідниками: В. Акімушкіним та І. Моргулісом (про особливу роль безпосереднього тактильного сприйняття музейних експонатів); Є. Синьовою (про важливу корекційно-розвиткову роль екскурсій в умовах спеціальної школи та методику їх проведення); О. Легким, О. Якимів, В. Галів (про вирішення проблеми соціальної інтеграції підлітка з порушеннями зору в сучасне суспільство), С. Троянською (про освітні можливості музейної педагогіки); В. Карамановим та М. Васишин (про здатність музейної педагогіки бути ефективною педагогічною технологією), Л. Гайдою (про формування компетентностей особистості у процесі засвоєння базових знань із музеєзнавства та екскурсійної діяльності), а також Н. Мінаковою (про залучення учнівської молоді до процесів дослідження, вивчення та збереження історико-культурної спадщини України й рідного краю, формування системи поглядів, цілісного уявлення про історико-культурний потенціал українського народу).

Розроблена музейно-педагогічна програма передбачає комплекс взаємопов'язаних завдань і заходів, із модульною формою реалізації.

1. Перший модуль програми (*пропедевтично-ресурсний*) передбачає організацію та проведення заходів, спрямованих на активізацію творчого потенціалу учнів. Готовність до прояву творчості зумовлюється оптимізацією функціонування особистості, досягненням нею активно-діяльнісного стану, спрямованого на виконання конкретного завдання/діяльності. Забезпечення цього слід починати із зацікавлення в поглибленні особистісної обізнаності в сфері передбачуваної діяльності зокрема й у музейній справі. До того ж, важливими в межах цього модулю постають питання особистісного самовизначення учнів, їх ціннісних орієнтацій, прагнення до самопізнання і,

як результат, саморозвитку. Ці питання знаходять своє віддзеркалення в історико-культурній спадщині, яка зберігається в музеях: історичних віхах, культурі, художній та літературній творчості.

Задля вирішення завдання пов'язаного з корекційно-розвитковою роботою було виокремлено пріоритетні проблеми, як-от: культура споживання інформації, орієнтації в мікро- та макропросторі, розвиток самоорганізації, самоконтролю, ознайомлення з видами та формами активного культурного дозвілля, розширення уявлень про культурно-історичні установи, обізнаність у професійних сферах. Для поглиблення знань та обізнаності в музейній справі, її значенні застосовувалися музейне освітнє середовище, музейні предмети, експозиційні матеріали. Робота спрямовувалася також на виокремлення цінності освіти, формування інтересу до музею, як до історико-культурного феномену.

2. Другий модуль музейно-педагогічної програми (*мотиваційно-цільовий*) передбачає актуалізацію мотиваційної сфери учнів шляхом визначення аксіологічного аспекту в предметі, що вивчається. Дослідження історико-культурної сутності експонатів, забезпечило виокремлення тенденцій їх зв'язку з часом, ідентичністю з епохою, історичними або культурними подіями, змінами в соціумі. Реалізовувалося вищезазначене шляхом організації безпосередньої роботи з автентичними матеріалами, їх репліками, архівними документами, спогадами, мемуарною літературою; документальними відеоматеріалами. Застосовувався метод рефлексії в межах обговорення вражень після відвідування цікавих музеїв, виставок, історичних місць тощо; реалізовувалося проектування тимчасових тематичних виставок, а також моделювання «музею власних досягнень», «музею предметів з яскравими спогадами» тощо.

Корекційно-розвиткова робота спрямовувалася на оптимальне включення збережених аналізаторів у процес пізнання; розвиток аналізуючого обстеження, координації рухів, стимулювання самостійної діяльності.

3. Третій модуль музейно-педагогічної програми (*діяльнісно-поведінковий*) передбачає формування здібностей працювати з інформацією, отриманою під час відвідин музею, архіву тощо (оцінювати її, опрацьовувати, використовувати на практиці); формування вміння узагальнювати результати пошуково-дослідницької роботи та презентувати їх, а також формувати здібності проектування й реалізації заходів різних форм і тематик. Увага приділялася здібностям виокремлювати головні цілі та завдання пошуково-дослідницької роботи, заходів; розробляти й реалізовувати екскурсії, зустрічі; забезпечувати їх інформаційно-технічну підтримку.

4. Четвертий модуль музейно-педагогічної програми (*синергетичний*) враховував формування системи цінностей і світогляду, орієнтованість на самосвідомість та відповідальне ставлення до матеріальних і духовних цінностей; формування особистісного сприйняття досліджуваного; формування стійких інтересів у сфері культурного дозвілля; розвиток особистісної потреби в орієнтації та гнучкій адаптації до умов життя, соціально-адаптаційних навичок перебування в громадських місцях, виховання культури поведінки й прояву емоцій, культури почуттів, гармонізація емоційного відгуку.

Музей – зберігач еталонних прикладів, що є не лише джерелом знань і вмінь, проте послуговує базою для корекційно-розвиткової роботи. Спілкуючись із випускниками закладу, які досягли самореалізації в професії, зустрічаючись із фахівцями різних професій, знайомлячись із їх досягненнями та продуктами їх діяльності, учні відкривають для себе шляхи й алгоритми реалізації власних устремлінь; розширюють уявлення про сфери прояву своїх можливостей, пізнають рівні самовдосконалення. Задля розвитку здібності емоційного сприйняття учням було запропоновано моделювати тимчасові виставки предметів, творів мистецтва, художніх творів, світлин, які викликають захоплення, подобаються, й тих, що викликають відразу. Актуалізація чуттєвого сприйняття дала змогу

трансформувати збережені аналізатори в «приймачів культури», які сприяли гармонізації й послугоували корекційно-розвиткової роботі. Було досягнуто рівня синергетичного зв'язку між авторами музейних предметів та учнями, який сприймався як творчий діалог, як передача почуттів/змістів від автора до відвідувача через музейний предмет. Емоції, почуття відкрили шляхи до заглиблення в культуру, а розмірковування про отриманий емоційний досвід, його аналіз сприяв самопізнанню, самовдосконаленню учнів. Із тим, зазначене сприяло формуванню аналітично-синтетичного мислення шляхом встановлення причинно-наслідкових зв'язків у процесі аналізу різноманітних ситуацій.

Серед широкого загалу сучасних методів, які використовуються в освітньому процесі, вагому роль для формування ТА, з нашої точки зору, грають інтерактивні. По-перше, вони мають проблемно-пошукову природу, реалізуються шляхом моделювання життєвих/максимально наближених до життя ситуацій, вирішення яких можливе за умови активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, де педагог є фасилітатором (помічником). По-друге, учні стають суб'єктами освітнього процесу, що сприяє створенню ситуацій, в яких вони відчують себе активними учасниками власної освіти, це так само сприяє посиленню їх внутрішньої мотивації, як важливого каталізатору активності особистості. По-третє, інтерактивні методи здебільшого спираються на ігрові форми освітнього процесу, покликані не лише активізувати учнів, чим сприяти розширенню їхнього досвіду, а й ініціювати прояв їх індивідуальної творчості, задля відкриття можливості самореалізації. По-четверте, інтерактивні методи зумовлюють активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу з середовищем, що сприяє досягненню визначених дидактичних завдань.

Нині існує велика кількість класифікацій інтерактивних методів, розроблених цілою низкою науковців (О. Пометун, Т. Середюк; Н. Суворова, А. Czerpizak, M. Wądołowski; J. Skalková; J. Maňák, V. Švec; D. Quinquer та багатьох інших), проте жодна з них не визнана вичерпною. Спираючись на

глибокий аналіз низки класифікацій, у цій роботі ми пропонуємо таку, в якій ми врахували специфіку та засоби МП (табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

**Класифікація інтерактивних методів навчання
із застосуванням засобів музейної педагогіки**

Інтерактивні методи навчання в музеї		
Неімітаційні	Імітаційні	
	Неігрові	Ігрові
Музейний урок з опорою на музейні предмети та експозиційні матеріали	Мікроурок із опорою на музейні предмети та експозиційні матеріали	Урок-екскурсія
Проблемна лекція (в музеї/дистанційно)	Аналіз конкретних ситуацій, культурно-історичних подій тощо	Музейні ігри
Дискусія з опорою на матеріали музейної експозиції (дистанційний форум)	Розв'язання ситуаційних завдань	Ігрова ситуація
Практики роботи в музеї	Аналіз виробничих ситуацій	Імітація ролей співробітників музею: екскурсовод, експозиціонер, реставратор тощо
Проблемний семінар	Зустріч з випускниками, учасниками/очевидцями подій, фахівцями різних професій	Ділова гра
Екскурсія (відвідування музею/виставки/галереї, тимчасової експозиції)	Віртуальна екскурсія (онлайн відвідування музею, галереї)	Моделювання штучного музейного середовища
Робота з музейними архівними документами, спогадами, мемуарною літературою	Занурення в історичну епоху із застосуванням музейного середовища, музейних предметів, експозиційних матеріалів	Гра-драматизація
Мозковий штурм	Сторітелінг	Рольова гра
Майстер-клас	Квест-рум	Інноваційна гра
Круглий стіл	Відтворення культурно-історичного заходу	Організаційно-діяльнісна гра
Пошуково-дослідна робота	Реальне проектування / відтворення подій на основі музейних знань	Ігрове проектування альтернативного розвитку відомих історичних подій

Усі інтерактивні методи навчання, за ознакою відтворення / імітації контексту діяльності, поділяються на неімітаційні й імітаційні. Активізація учнів неімітаційними методами відбувається за рахунок дібраного проблемного змісту освітнього процесу та застосування певної процедури

організації заняття (музейні предмети, експозиційні матеріали, музейне середовище тощо). Зокрема, поширеним у МП є метод музейних уроків, де «музейний урок» – термінологічна дефініція, умовної форми заняття з учнями за визначеною темою. Він не передбачає низку обов'язкових елементів шкільного уроку, як-от: перевірка засвоєного матеріалу, виставлення тематичних оцінок (оцінювання в усній формі, лише у формі заохочення), ретрансляція засвоєних знань тощо. Як зазначає О. Тумінська, особливістю музейних уроків є їх спрямованість на виховання почуття емоційної пам'яті, яке формується в результаті музейної культурно-освітньої роботи над розвитком ціннісних орієнтацій учнів [286, с. 103–110].

Дібрані нами методи інтерактивного навчання відкривають можливість не лише передавати певну інформацію, проте й сприяти розвитку всіх структурних частин ТА учнів із урахуванням корекційно-розвиткової складової.

З огляду на зазначені методи, ми визначилися із *засобами*, як невід'ємним компонентом технології освітнього процесу. Значна роль відводилася нами *музейному предмету* та *експозиційним матеріалам*, які переважно лишаються недосяжними для учнів досліджуваної категорії, хоча безпосередня взаємодія в цьому разі є вагомим елементом ефективності освітнього процесу. Нами застосовувалися експозиційні матеріали (репродукції, рельєфні репродукції, муляжі, моделі, макети, реконструкції, передруки, копії тощо) та/або тифлокоментування, яке застосовувалося в роботі з музейними предметами.

Застосування музейних предметів у освітньому процесі відкриває можливість відкрити/висвітлити в предметах оточуючого середовища глибокий історичний, культурний аспект, що реалізує аксіологічний підхід МП, сприяє розвитку складової частини ТА «environment», формуючи навички виявлення речей музейного значення.

До важливих засобів педагогічної взаємодії також належить і спеціально організоване середовище зокрема *музейна експозиція*, оскільки вона активно застосовується в освітньому процесі.

У межах нашої музейно-педагогічної програми було передбачено роботу над формуванням навичок орієнтування в музейному просторі, культури поведінки в музеї/галереї, на виставці та навичок сприймання образної мови експозиції (виявлення основної ідеї експозиції та можливостей її використання в педагогічних цілях; емоційну реакцію, відчуття емоційного задоволення).

Саме музейне середовище гармонійно сприяло реалізації імітаційних неігрових та ігрових методів інтерактивного навчання, як-от: заглибленню в історичну епоху, імітації історичних подій. Тут слід зазначити й роль мультисенсорного впливу, який застосовується для підкріплення або компенсації візуального сприйняття комбінацією декількох елементів: розповіддю екскурсовода, музичним/звуковим супроводом, тактильними й нюховими відчуттями, застосуванням інтерактивних експозиційних матеріалів тощо.

Поза тим, в освітньому процесі нами використовувалося *штучне музейне середовище*, яке створювалося шляхом застосування звичайних побутових предметів та експозиційних матеріалів. Його моделювання значною мірою сприяло формуванню ТА учнів: розширяло їхні історико-культурні знання, формувало ціннісно-сміслову сприйняття оточуючої дійсності, навички сприйняття культурно-історичних цінностей, культури поведінки й вираження емоцій.

Застосування засобів МП в поєднанні з інтерактивними методами навчання значною мірою змінюють освітній процес у традиційному його розумінні. Спираючись на історико-культурні еталони, діяльність учнів спрямовується на відтворення нових знань, способів дій, формування особистісних смислів. Пошуково-дослідницька діяльність реалізується в розробленні творчих проєктів експозицій, нестандартних екскурсій,

проблемних семінарських занять. Комунікативно-діалогова діяльність реалізується в процесі спільного визначення позицій, в пошуку та інтерпретації міжкультурних смислів. Навчально-ігрова діяльність реалізується в широкому загалі ігор: музейні ігри, ігри-заглиблення, імітації, драматизації тощо. З тим, що в межах вищезазначеного, учні займають активну позицію учасника дослідження, дискусії або гри. Тож, серед форм експериментального освітнього процесу було виокремлено такі, що представлені в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Форми організації та реалізації освітнього процесу в музеї з формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору

За часом і місцем реалізації	Форма організації занять	Форма організації діяльності учнів
У режимі навчального дня	Усний журнал, радіо лінійка, загальношкільна лінійка	Фронтальна, групова, індивідуальна
Позакласна (шкільний музей)	Лекція, дискусія, семінар, круглий стіл	Фронтальна, групова
	Музейний урок	Групова, індивідуальна
	Консультація	Індивідуальна
Позашкільна (музей, виставка)	Заняття в межах екскурсій до музеїв, галерей, на виставки, тимчасові експозиції	Групова, індивідуальна
Дистанційна	Лекція Віртуальна екскурсія Форум	Фронтальна, індивідуальна, самостійна

Реалізація музейно-педагогічної програми здійснювалася в межах проведення занять гуртка «Юний короленківець», «Юний музеєзнавець», позакласних виховних годин, під час відвідин (реальних та віртуальних) музеїв, виставок, галерей; у межах проведення екскурсій.

4.2 Музейно-педагогічна програма формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки

I модуль пропедевтично-ресурсний

Основи музеєзнавства

Мета: активізація творчого потенціалу учнів шляхом формування обізнаності в сфері музеєзнавства.

Зміст	Завдання	Методи	Форма	Засоби
Від приватних колекцій і храмів муз – до віртуальних музеїв	активізувати інтерес учнів до пізнання історії, зокрема історії музейної справи; сформувати опорні знання з історії розвитку музейної справи в світі	лекція-демонстрація; пояснювально-ілюстративний, демонстрація, метод локалізації подій	лекція; масова	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, оптичні засоби реабілітації; мультимедійні засоби, презентація Powerpoint; відео: «The history of museums» (J.V. Maranto), тифлокоментар
Музейон ХХІ століття або віднайдення десяти подібностей та відмінностей між стародавнім музейоном та сучасним музеєм	розвивати критичне мислення; вчити застосовувати знання на практиці; розвивати вміння пошуку аналогій та протилежностей	мікро-лекція, аналіз конкретних ситуацій	мікро-лекція; командна	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, оптичні засоби реабілітації; мультимедійні засоби, презентація Powerpoint; картки із завданнями, аудіосупровід; фліпчарт; офісні матеріали
У пошуках скарбів: від географічних відкриттів до неймовірних колекцій	поглиблювати знання з історії періоду великих географічних відкриттів; мотивувати до самостійності; вчити відстоювати свою точку зору	мікро-лекція, ділова гра	мікро-лекція; командна, індивідуальна	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, музейні предмети; мультимедійні засоби, презентація Powerpoint; картки із завданнями, аудіосупровід; фліпчарт; офісні матеріали

Університетські музеї України	ознайомити з історією розвитку перших музеїв в університетах України; формувати вміння опрацьовувати великі обсяги інформації шляхом рефлексії до вже здобутих раніше знань, аналізу та критичного осмислення нових знань	колективне читання з використанням прийому критичного мислення INSERT	групова, індивідуальна	музейний освітній простір, мультимедійні засоби, презентація Powerpoint; оптичні засоби реабілітації; тексти з матеріалами до заняття (друковані плоским шрифтом та шрифтом Брайля)
Музеї чотирьох епох: відновити зруйноване часом	розвивати спостережливість, вміння сконцентруватися на деталях; формувати вміння співпрацювати у вирішенні різних завдань, вчити простежувати загальні тенденції; розвивати логічне мислення, вміння різнобічно оцінювати ситуацію, аналізувати інформацію з точки зору необхідності, значимості	Музейний урок-квест у реальності	музейний урок;командна	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, оптичні засоби реабілітації; мультимедійні засоби, презентація Powerpoint, тематичні побутові речі, картки із завданнями, карти
Музейна справа в Україні	формувати повагу до культури та історії свого народу; формувати систему знань з розвитку музейної справи в Україні	лекція-прес-конференція	лекція;масова, індивідуальна	музейний освітній простір, мультимедійні засоби, презентація Powerpoint, офісні матеріали, фліпчарт, оптичні засоби реабілітації; прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля

Подорож музейними крамничками або як розпізнати музей за його сувенірною та презентаційною продукцією	вчити розрізняти музеї за їх видами, навчати використанню знань для вирішення практичних завдань; формувати вміння визначати тип музею; розвивати кмітливість, вміння зосередитися; розвивати емоції шляхом створення ситуацій переживань	Музейний урок-подорож	музейний урок; командна	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, оптичні засоби реабілітації; мультимедійні засоби, презентація Powerpoint, тематичні побутові речі, матеріали до уроку з інформацією про музеї України, уривки з аудіовізуального гіду «Музеї. Як це працює»
Музейний тезаурус	продовжити формувати систему знань з розвитку музейної справи; вчити працювати з нормативно-правовими актами, довідниковою літературою; активізувати спостережливість, логічне мислення; продовжити формувати вміння висловлювати власну думку	урок-гра	урок-гра; командна, індивідуальна	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, оптичні засоби реабілітації; картки із завданнями; мультимедійні засоби, тифлокоментар
Віртуальні музеї світу в Академії культури Google	виховувати мотивацію до пізнання, розширювати коло інтересів; знайомити з культурним надбанням людства на прикладі найвідоміших музейних колекцій	віртуальна подорож, вирішення ситуативних завдань	віртуальна подорож; групова	музейний освітній простір, тематичні експозиційні матеріали, мультимедійні засоби, тифлокоментар, роздруковані матеріали до заняття; доступ до мережі Інтернет; епізоди: Музеї Ватикану, 2014, Велика Британія. Режисер: Марко Пьяніджані, Нільс Хартманн

II модуль

Мотиваційно-цільовий

Мета: формувати позитивну мотивацію учнів шляхом визначення аксіологічного аспекту в предметі, що вивчається.

Зміст	Завдання	Методи	Форма	Засоби
Музейний предмет, його властивості та функції	формувати естетичні потреби у вивченні та розумінні історико-культурних артефактів; формувати вміння розуміти зміст музейного предмета, «проникати» в його світ, осягати його історичну цінність, формувати вміння працювати в команді	аналіз конкретних ситуацій, сторітелінг, метод рефлексії	командна, індивідуальна	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля офісні матеріали, епізоди відеометаріалів, тифлокоментар
Музейна лабораторія або практики музейної роботи	формувати культуру сприйняття та накопичення естетичного досвіду в ході «спілкування» з музейними предметами; учити працювати з документацією музею: заповнення каталогу, практикувати створення паспорту музейного предмету	імітація ролі хранителя музейного фонду; практики роботи в музеї, організація безпосередньої роботи з автентичними матеріалами, їх репліками	групова, індивідуальна	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля, офісні матеріали
Музейна лабораторія: сучасний формат	формувати навичку створення електронного експозиційного альбому-каталогу та створення QR-кодів до предметів експозиції	імітація ролі хранителя музейного фонду; сучасні практики роботи в музеї, майстер-клас	командна, індивідуальна	музейний освітній простір, музейні предмети, експозиційні матеріали, мультимедійні засоби, доступ до мережі Інтернет, офісні матеріали, мультимедійні засоби, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір

				для письма шрифтом Брайля
Збереження музейних предметів в їх автентичному стані	ознайомити з причинами руйнування музейних предметів, основами їх зберігання та реставрації	імітація ролей хранителя музейного фонду, реставратора; демонстрація; практична робота (реставрація)	командна, індивідуальна	музейний освітній простір, музейні предмети, експозиційні матеріали, доступ до мережі Інтернет, офісні матеріали, мультимедійні засоби, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля; уривки відеоуроків: «Реставратори», Музей-заповідник українського гончарства; «Джерело мистецтв. Архітектурна реставрація», Музей Ханенків, І. Малакова; «У Софії Київській реставрують полотна XI століття»; «Як реставрують цінні стародруки»
Музейний наратив або про що говорить експозиція/виставка	сприяти заглибленню в історико-культурне середовище музею; знайомити з мистецтвом створення експозиції, сучасними поглядами на їхню побудову, основними методами та засобами; розвивати навички сприйняття образів та смислів музейної експозиції, формувати вміння успішно підтримувати комунікацію в різних життєвих ситуаціях	круглий стіл, демонстрація, метод локалізації подій	масова, командна	музейний освітній простір, музейні предмети, експозиційні матеріали, тематичні побутові речі, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, презентація Powerpoint, тифлокоментар
Моделювання виставки	формувати розуміння процесу створення експозиції, практикувати основні його етапи	метод проєктів, імітація ролі експозиціонерів,	командна	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, прилади для

	(розробка та презентація тематико-експозиційного плану виставки, створення альбому-каталогу експозиції, монтаж та презентація тематичної експозиції), продовжити формувати вміння працювати в команді, забезпечити оптимальне включення збережених аналізаторів у процес пізнання; розвивати аналізуюче обстеження, координацію рухів, стимулювати самостійну діяльність	хранителів фондів, моделювання штучного музейного середовища		письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля, офісні матеріали, епізоди відеоматеріалів
--	--	--	--	--

III модуль

Діяльнісно-поведінковий

Мета: розвивати вміння працювати з великими обсягами інформації та застосовувати їх у діяльності.

Зміст	Завдання	Методи	Форма	Засоби
Три точки зору на освітню функцію музею: George Brown Goode, Benjamin Ives Gilman, А. Ліхтварк	вчити аналізувати, виявляти сильні та слабкі сторони суджень, підбирати аргументи, обґрунтовувати та відстоювати свою точку зору	семінар – колективне читання	семінар, командна	музейний освітній простір, мультимедійні засоби, фліпчарт, оптичні засоби реабілітації, офісні матеріали, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля
Музей – театр історичної пам'яті чи її сховище?	формувати вміння відстоювати свою точку зору, сприяти визначенню ставлення до матеріальних і духовних цінностей, формувати систему установок,	диспут	диспут; групова	музейний освітній простір, додаткові матеріали з фактами, офісні матеріали, фліпчарт

	формувати уміння відстоювати принципи і переконання, розвивати самоорганізацію, самоконтроль			
Музейна екскурсія як основна форма музейної комунікації	ознайомити із сучасними підходами до підготовки та проведення музейних екскурсій; їх видами	дискусія з опорою на матеріали музейної експозиції демонстрація, рефлексія	лекція, масова	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, тифлокоментар, презентація Powerpoint, перегляд уривків відеоматеріалів
Технологія підготовки екскурсії	ознайомити з технологією підготовки музейної екскурсії, формувати досвід підготовки екскурсій (оглядових, тематичних)	пошуково-дослідна робота	музейний урок; мікрогрупи, індивідуальна	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, фонди музею, музейні предмети, експозиційні матеріали
Рольова гра «Екскурсоводи-відвідувачі»	формувати досвід проведення екскурсій (оглядових, тематичних), розвивати вміння виступати перед аудиторією	рольова гра; рефлексія	рольова гра; командна, індивідуальна	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, тифлокоментар, презентація Powerpoint, перегляд уривків відеоматеріалів
Тематичний усний журнал	формування умінь узагальнювати результати своєї краєзнавчо-дослідницької роботи й презентувати їх	усний журнал, радіолінійка	усний журнал, радіолінійка, мікрогрупи; індивідуальна	музейний освітній простір, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, тифлокоментар, презентація Powerpoint, перегляд уривків відеоматеріалів
Сучасний веб-простір музею: тенденції, здобутки, акценти	вчити користуватися он-лайн ресурсами музеїв, користуватися різними технологіями доступу до інформації, формувати культуру споживання та продукування інформації	пошуково-дослідницька робота	Командна	Інтернет-ресурси, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, тифлокоментар, офісні матеріали, фліпчарт, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля

Доступність музейного простору і музейних програм	формувати систему правових знань з музейної діяльності, формувати активну громадянську позицію, знайомити з основами практик тифлокоментування; організувати тестування аудіогідів та презентаційної продукції музеїв з точки зору доступності для людей з порушеннями зору	мозковий штурм	мікрогрупи, індивідуальна	Інтернет-ресурси: нормативно-правова база з питань музейної справи в Україні, оптичні засоби реабілітації, мультимедійні засоби, тифлокоментар, офісні матеріали, фліпчарт, прилади для письма шрифтом Брайля, грифелі, папір для письма шрифтом Брайля
---	---	----------------	---------------------------	---

IV модуль Синергетичний

Мета: розвивати почуття співвіднесеності та причетності до оточуючого полікультурного середовища.

Зміст	Завдання	Методи	Форма	Засоби
Шедеври музеїв України	виховувати почуття національної самосвідомості та поцінування історико-культурної спадщини свого народу; формувати систему цінностей та світогляду, виховувати почуття відповідальності за національний культурний спадок	музейний урок-подорож, метод рефлексії	Групова	мультимедійні засоби, тифлокоментар, епізоди відеометаріалів: «Золота скіфська пектораль», «Античний лутерій», «Вузькошрифтне Євангеліє» тощо
Тематичне відвідування державних музеїв (історичний, художній, літературний, природничий)	формувати інтереси в сфері культурного дозвілля, сприяти формуванню відповідального ставлення до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, розвивати допитливість, увагу; виховувати культуру відвідання музеїв, розвивати навички	екскурсія, ретроспективна та інтроспективна рефлексія	Групова	музейний освітній простір

	орієнтування в просторі, вчити діяти відповідно до вимог техніки безпеки, правил дорожнього руху та інше під час екскурсій			
Ескізи дивовижного життя	вчити виокремлювати головні цілі та завдання пошуково-дослідницької роботи, заходів; формувати вміння розробляти та реалізовувати зустрічі; забезпечувати їх інформаційно-технічну підтримку, формувати готовність перейняти алгоритми успішного життєвого досвіду, вдосконалювати вміння працювати в команді, поглиблювати обізнаність у професійних сферах	цикл тематичних зустрічей з випускниками школи, учасниками/очевидцями подій, фахівцями різних професій	Командна	музейний освітній простір, мультимедійні засоби, тематичні архівні матеріали
Калейдоскоп спогадів про...	продовжити формувати навички виступати публічно, вести музейний захід, нестандартно підходити до його розроблення та реалізації	відтворення подій на основі музейних знань – історична імітація	Командна	музейний освітній простір, експозиційні матеріали, мультимедійні засоби, архівні матеріали
Незабутнє	формувати особистісне сприйняття дослідженого матеріалу, формування почуття об'єктивної реальності, створення цілісного образу світу; формувати ціннісні орієнтації, підкріплені усвідомленням своїх інтересів і цінностей та цінностями інших людей	екскурсія-заглиблення в епоху (театралізація)	командна, індивідуальна	музейний освітній простір, експозиційні матеріали, мультимедійні засоби, побутові речі, аудіовізуальний супровід

Таким чином, у процесі пошуку ефективних шляхів забезпечення сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, з огляду на природу ТА, сенситивність вікового періоду, що припадає на час навчання у 5–8 класах до її формування, характерні особистісні прояви цієї категорії школярів і три базові рівні функціонування особистості, було визначено відповідні умови, засоби та форми освітнього процесу. Зважаючи на виокремлені орієнтири, що сприяють формуванню ТА, було обрано технологічний підхід, висвітлено структуру педагогічної технології (змістовий та процесуальний компоненти) й поетапний алгоритм її побудови.

До авторської педагогічної технології увійшли: модель формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП музейно-педагогічна програма формування ТА цієї категорії учнів, що є технологічною складовою цієї моделі. Важливо підкреслити, що алгоритм являв собою чітку послідовність використання конкретних видів педагогічної діяльності всіх учасників освітнього процесу в межах чотирьох модулів, які співвідносилися з кожною зі складових частин ТА.

4.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Метою проведення контрольного експерименту була перевірка ефективності педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Основним завданням контрольного дослідження було з'ясування впливу розробленої педагогічної технології на формування ТА школярів 5–8 класів із порушеннями зору. У межах здійснення етапу реалізації освітнього процесу розробленої педагогічної технології, нами була реалізована музейно-педагогічна програма формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП відповідно до визначеного алгоритму (рис. 4.5). Зазначену програму було впроваджено у вересні – квітні 2018-2019 року, а контрольний експеримент було проведено у травні 2019 року. В ньому взяли участь 68 учнів 5–8 класів із порушеннями зору (експериментальна група). Необхідність у залученні до дослідження учнів 5–8 класів із порушеннями

зору ми вбачали в тому, що саме цей віковий період вважається найбільш сприятливим для формування спеціалізованої ТА.

Експериментальна апробація розробленої педагогічної технології мала загальнокорекційний ефект, оскільки була спрямована на розкриття природного особистісного потенціалу учнів 5–8 класів із порушеннями зору, підтримці їх індивідуальних рис, мотивації особистої спрямованості до прояву ТА та формування ними власних життєвих цінностей.

Реалізована експериментальна робота мала й суто спеціальний корекційний ефект, що виявився в позитивній динаміці рівнів сформованості складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Корекційно-розвитковий ефект формуючого впливу було простежено в ході аналізу кількісних і якісних даних, шляхом порівняння підсумкових даних експериментальної групи до та після проходження експерименту. Зміст контрольного експерименту передбачав проведення п'яти експериментальних методик, які повторювали серії констатувального експерименту.

I серія була спрямована на вивчення рівня сформованості складової частини «Person» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за ресурсним критерієм шляхом проведення методики «Визначення особистісної схильності до творчості» Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak, за редакцією Б. Пашнева [116, с. 42–43];

II серія спрямовувалася на вивчення рівня сформованості складової частини «Process» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за мотиваційно-цільовим критерієм шляхом проведення методики «Дослідження вольової саморегуляції» за А. Зверьковим та Е. Ейдманом [80];

III серія, що спрямовувалася на вивчення рівня сформованості складової частини «Product» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за діяльнісно-поведінковим критерієм, проводилася за допомогою тестової методики «Тип поведінкової активності» розробленої на основі опитувальника Jenkins

Activity Survey (JAS), розробленого С. David Jenkins, Stephen Zyzanski та Ray Rosenman (1979) та адаптованої А.А. Гоштаутасом (1982) [227].

IV серія, що спрямовувалася на вивчення рівня сформованості складової частини «Environment» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями за синергетичним критерієм, проводилася за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» розробленої А. Меграбяном і Н. Епштейном [159] та методики «Вивчення особистісних креативних здібностей» (Creativity Checklist (CCh) [370] Джонсона в модифікації О. Тунік [65].

Методика проведення формувального дослідження була аналогічна методиці використаній в констатувальному дослідженні, такими ж були й види допомоги. Аналіз результатів здійснювався за такими ж оціночними критеріями та рівнями, що й у констатувальному дослідженні.

Проаналізуємо динаміку формування складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору на початку та наприкінці нашого експериментального дослідження.

У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формуючої методики на стан сформованості складової частини «person» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за ресурсним критерієм. Так, визначення стану сформованості цієї складової частини ТА показало, що 68,3% респондентів ЕГ1 (I) та 70% респондентів ЕГ1 (II) мають середній рівень особистісної здатності до творчості; 13,2% респондентів ЕГ1 (I) та 16,7% респондентів ЕГ1 (II) мають високий рівень (табл. 4.4):

Таблиця 4.4.

Рівні особистісної здатності до творчості
учнів 5–8 класів із порушеннями зору ЕГ1 (у%)

Експериментальні групи		Рівень особистісної здатності до творчості		
		Низький	Середній	Високий
ЕГ1	I	18,5	68,3	13,2
	II	13,3	70	16,7

Відповідно до методу математичної статистики U-критерій Манна-Уїтні, було виявлено статистично значущу динаміку в результатах формувального та констатувального експерименту серед респондентів ЕГ1 (I) та ЕГ1(II) за рівнем сформованості складової частини «person» ТА (ресурсний критерій), а саме $U = 410.500, p = 0.001$ та $U = 258.000, p = 0.004$ відповідно (рис. 4.6):

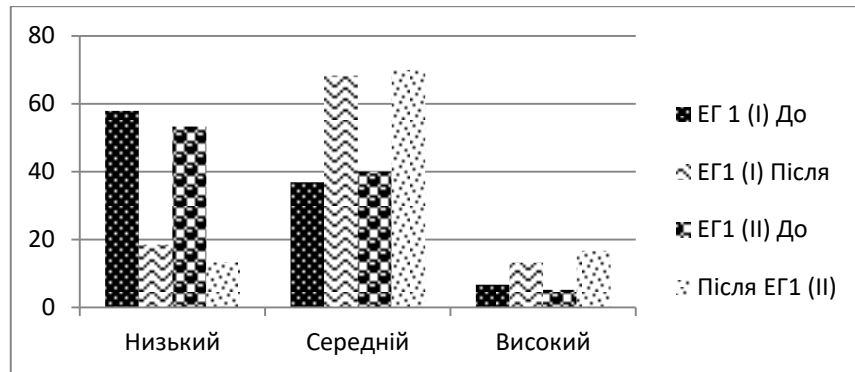


Рисунок 4.6. Рівні особистісної здатності до творчості учнів 5–8 класів із порушеннями зору ЕГ1 (у %)

Отримані результати свідчать, що проведена робота над формуванням зазначеної складової частини ТА вплинула на прагнення респондентів до самовдосконалення, незалежності та самодостатності. Значне підвищення частки респондентів із середнім і високим рівнем особистісної здатності до творчості говорить про позитивність динаміки виявлених змін, готовність до підкорення оточуючого середовища своїм власним потребам, налаштованість на пошук почуття співвіднесеності, причетності до оточуючого середовища.

У результаті проведення другої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формувальної методики на стан сформованості складової частини «process» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за мотиваційно-цільовим критерієм. Так, визначення стану сформованості зазначеної складової частини ТА показало, що 57,9% респондентів ЕГ1 (I) та 53,4% респондентів ЕГ1 (II) мають середній рівень вольової саморегуляції; 26,4% респондентів ЕГ1 (I) та 26,7% респондентів ЕГ1 (II) мають підвищений рівень вольової саморегуляції. За субшкалою «Наполегливість» було отримано результати, відповідно до яких,

у 60,5% респондентів ЕГ1 (I) та у 53,4% респондентів ЕГ1 (II) виявлено середній рівень, у 31,6% респондентів ЕГ1(I) та у 33,2% респондентів ЕГ1 (II) підвищений рівень. За субшкалою «Самоконтроль» у 63,2% респондентів ЕГ1 (I) та у 60% респондентів ЕГ1 (II) було виявлено середній рівень; у 21% респондентів ЕГ1 (I) та у 29,9% респондентів ЕГ1 (II) було виявлено підвищений рівень, що представлено більш детально в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Рівні сформованості вольової саморегуляції
в учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) (у%)**

ЕГ		Рівень ВС														
		Низький			Знижений			Середній			Підвищений			Високий		
		ВС	Н	С	ВС	Н	С	ВС	Н	С	ВС	Н	С	ВС	Н	С
ЕГ1	I	0	0	5,3	10,6	5,3	7,9	57,9	60,5	63,2	26,4	31,6	21	5,3	2,6	2,6
	II	3,4	3,4	3,4	10	10	6,7	53,4	53,4	60	26,7	33,2	29,9	6,5	0	0

Відповідно до методу математичної статистики U-критерій Манна-Уїтні, було виявлено статистично значущу динаміку в результатах формульовального й констатувального експерименту серед респондентів ЕГ1 (I) та ЕГ1(II) за рівнем сформованості складової частини «process» ТА (мотиваційно-цільовий критерій), а саме $U = 421.500$, $p = 0.002$ та $U = 248.500$, $p = 0.003$ відповідно (рис. 4.7):

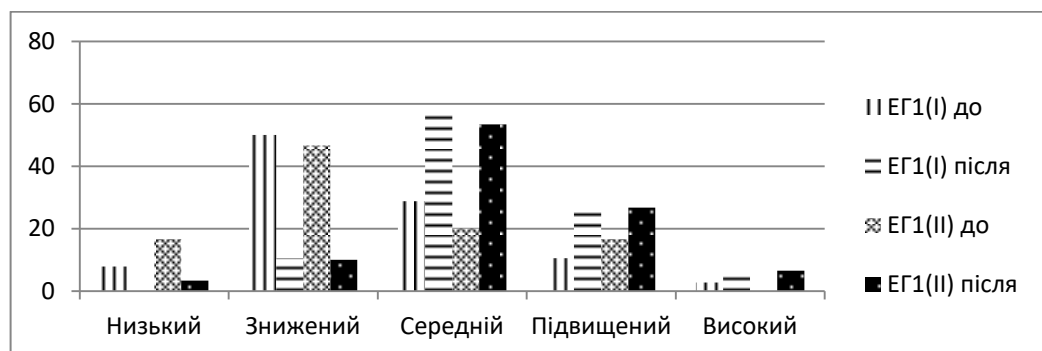


Рисунок 4.7. Рівні сформованості вольової саморегуляції в учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) (у%)

Тож, отримані результати говорять про позитивність динаміки виявлених змін. Значна частка респондентів обох підгруп, після проходження розробленої музейно-педагогічної програми формування ТА, опанували навички планування своїх дій, вагомо підвищився рівень їх рефлексійності та

сила їхніх намірів до завершення розпочатої справи, покращився рівень їх довільного контролю власних емоційних реакцій і станів, підвищилися впевненість у собі та внутрішній спокій, що вагомо сприяють готовності до сприйняття нового, відкритості до новаторства. Зазначені результати, поза тим, говорять також і про підвищення адекватності самооцінки досліджуваних, зниження рівня стурбованості власним здоров'ям, формуванню навичок цілеспрямованої та послідовної особистісної активності.

У результаті проведення третьої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу педагогічної технології на стан сформованості складової частини «product» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за діяльнісно-поведніковим критерієм. Так, визначення стану сформованості зазначеної складової частини ТА показало, що серед респондентів ЕГ1 (I) більшу частку (29%) складають ті, хто має «Тип – Б», а серед респондентів ЕГ1 (II) – «Тип – АБ» (36,7%). По 23,7% респондентів ЕГ1 (I) мають «Умовно – тип А1» та «Умовно – тип Б1». Серед респондентів ЕГ1 (II) зазначені типи поведінкової активності («Умовно – тип А1» та «Умовно – тип Б1») мають 16,7% та 20% відповідно. Серед респондентів ЕГ1 (II) другим найбільш поширеним типом поведінкової активності після «АБ», постає «Тип – Б» (23,3%) (табл. 4.5):

Таблиця 4.5.

Типи поведінкової активності (ТПА)
учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) (у%)

ЕГ		Тип поведінкової активності				
		А	А1	АБ	Б1	Б
ЕГ 1	I	2,5	23,7	21,1	23,7	29
	II	3,3	16,7	36,7	20	23,3

Відповідно до методу математичної статистики U-критерій Манна-Уїтні, було виявлено статистично значущу динаміку в результатах формувального й констатувального експерименту серед респондентів ЕГ1 (I) та ЕГ1(II) за рівнем сформованості складової частини «product» ТА (діялісно-

поведінковий критерій), а саме $U = 506.000$, $p = 0.025$ та $U = 506315.000$, $p = 0.046$ відповідно (рис. 4.8):

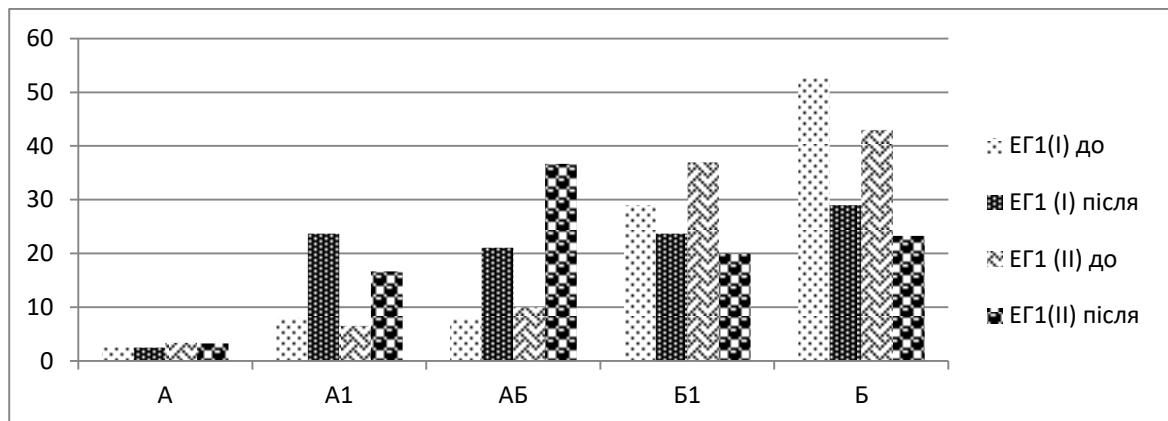


Рисунок 4.8. Типи поведінкової активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору (EG1) (у %)

Якщо на констатувальному етапі дослідження більше ніж у половини респондентів EG1(I) (52,6%) та у більшості респондентів EG1 (II) (40%) був виражений поведінковий тип особистісної активності «Тип – Б», то після проходження розробленої музейно-педагогічної програми формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору, хоч зазначений поведінковий тип особистісної активності й лишився поширеним серед обох підгруп респондентів, проте значній частці досліджуваних став притаманним перехідний тип особистісної активності «Тип – AB», також помітно збільшилася частка учнів, у яких простежується тенденція до поведінкової активності типу А («Умовно – тип А1»).

Зазначені результати свідчать про те, що в 23,7% респондентів EG1 (I) та у 16,7% респондентів EG1 (II) простежується прагнення до конкурування, що не супроводжується амбітністю та агресивністю, проте їм пасує ділова активність та енергійність. Більшості респондентів EG1 (II) (36,7%) та значній частині EG1 (I) (21,1%) притаманні емоційна стабільність та гармонійність, впевненість у собі, а також здатність до домінування.

У результаті проведення четвертої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формувальної методики на стан сформованості складової частини «environment» ТА учнів

5–8 класів із порушеннями зору за синергетичним критерієм. Так, визначення стану сформованості зазначеної складової частини ТА показало, що 55,3% респондентів ЕГ1 (I) та 63,4% респондентів ЕГ1 (II) мають середній рівень емоційного відгуку; 21% респондентів ЕГ1 (I) та 19,9% респондентів ЕГ1 (II) мають високий рівень емоційного відгуку. У 23,7% респондентів ЕГ1 (I) та у 16,7% респондентів ЕГ1 (II) мають високий рівень емоційного відгуку. Як дуже високого, так дуже низького рівнів емоційного відгуку виявлено не було (табл. 4.6).

Таблиця 4.6.

Рівні емоційного відгуку учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1)
(у%) (з урахуванням розподілу на підгрупи за класами)

ЕГ		Рівень				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
ЕГ 1	I	-	23,7	55,3	21	-
	II	-	16,7	63,4	19,9	-

Вважаємо за доцільне продемонструвати динаміку змін рівнів емоційного відгуку респондентів на констатувальному етапі та формувальному (рис. 4.9):

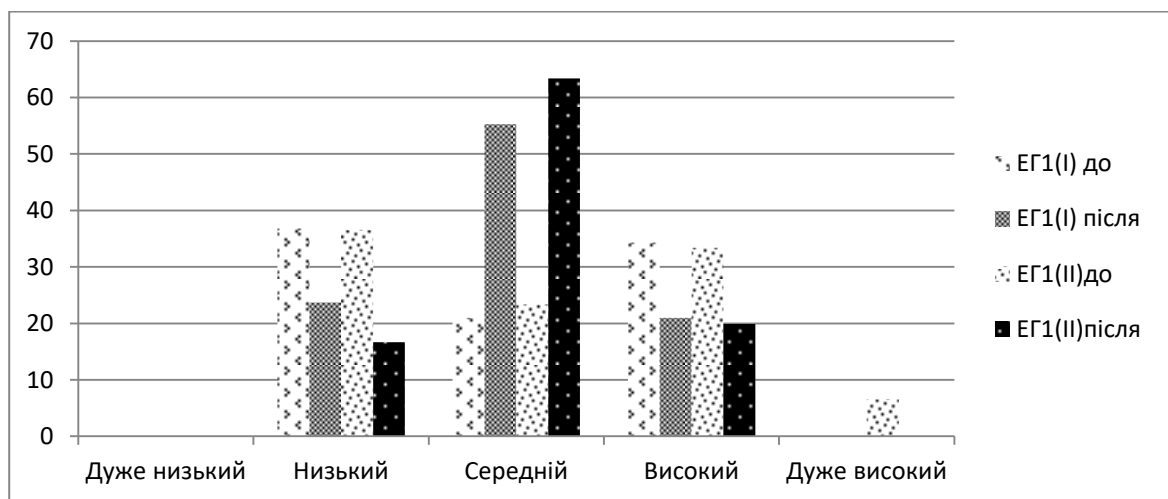


Рисунок 4.9. Рівні емоційного відгуку учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) (у%)

Отримані результати віддзеркалюють динамічність змін у розвитку емпатії досліджуваних. Після проходження розробленої музейно-педагогічної програми переважна більшість респондентів обох експериментальних підгруп сформували навички контролю власних

емоційних проявів, їм стало притаманним судження про оточуючих відповідно до їхніх вчинків, а не до свого особистого враження чи усталених стереотипів. У подальшому ще слід звернути увагу на формування у досліджуваних вміння інтерпретувати емоційні прояви інших людей та прогнозувати розвиток відносин із ними.

У межах четвертої серії дослідження було також реалізовано дослідження стану сформованості складової частини «environment» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору за синергетичним критерієм за допомогою методики «Вивчення особистісних креативних здібностей» (Creativity Checklist (CCh) Джонсона в модифікації О. Тунік. Вона дозволила визначити рівні прояву креативності респондентів після проходження експерименту. Тож, нами були отримані наступні дані: 55,3% респондентів ЕГ1 (I) та 53,3% респондентів ЕГ1 (II) мають середній рівень прояву креативності. 36,8% респондентів ЕГ1 (I) та 26,7% респондентів ЕГ1(II) мають високий рівень. Хоча серед респондентів ЕГ1(II) було виявлено 3,3% тих, хто має дуже низький рівень прояву креативності, проте серед числа респондентів зазначеної експериментальної групи 10% мають дуже високий рівень (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Рівні прояву креативності в учнів 5–8 класів із порушеннями зору (ЕГ1) (у%)
(аналіз класних керівників)

Експериментальна група	Рівень					
	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий	
ЕГ1	I	-	2,6	55,3	36,8	5,3
	II	3,3	6,7	53,3	26,7	10

Також пропонуємо порівняльну характеристику динаміки змін рівнів прояву креативності респондентів ЕГ1, що включатиме результати, отримані в межах констатувального експерименту та результати, отримані нами в межах формуючого експерименту (рис. 4.10):

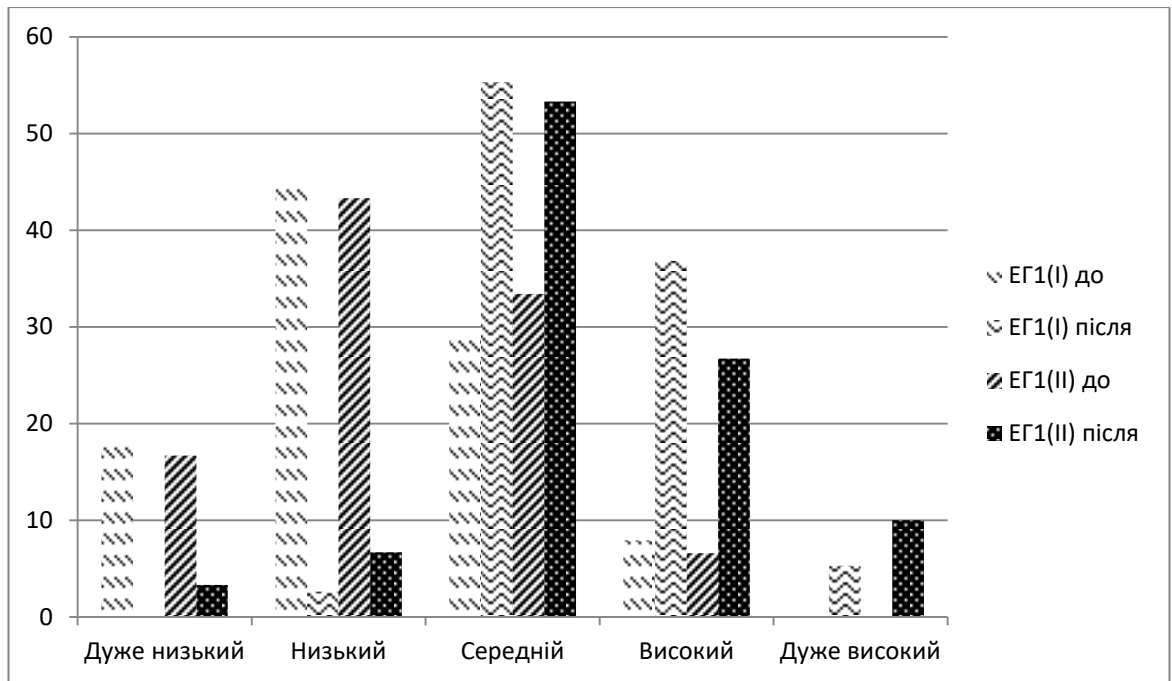


Рисунок 4.10. Рівні прояву креативності в учнів 5–8 класів із порушеннями зору (EG1) (у%) (аналіз класних керівників) (з урахуванням розподілу на підгрупи за класами)

Порівнюючи результати, які ми отримали на початку нашого дослідження, в межах констатувального експерименту, з огляду на кількісний та якісний аналіз, робимо висновок про доцільність та результативність застосування розробленої педагогічної технології відповідно до складової частини «environment» ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Застосування критерію рангової кореляції r_s Спірмена за результатами формуючого експерименту виявило у респондентів EG1 позитивну статистичну кореляцію між структурними одиницями ТА «process» та «environment» ($r_s = .529, p \leq 0.01$). Проте між «person» та «product» було виявлено негативну статистичну кореляцію ($r_s = -.594, p \leq 0.01$).

Узагальнений аналіз рівнів сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору до формувального експерименту та після нього свідчить про те, що більшість школярів цієї категорії показали позитивну динаміку розвитку. Значно знизилася кількість учнів із низьким (з 27,8% до 3,61%) та зі зниженим рівнем (з 30,38% до 11,98%), водночас кількість учнів із середнім рівнем сформованості ТА зросла більш ніж удвічі (з 24,88% до

53,43%) так само, як і кількість учнів із підвищеним рівнем (з 12,9% до 26,13%). Незначною виявилася різниця між кількістю учнів із високим рівнем сформованості ТА до та після формувального експерименту (з 4,04% до 4,85%), проте динаміка все ж позитивна (рис. 4.11).

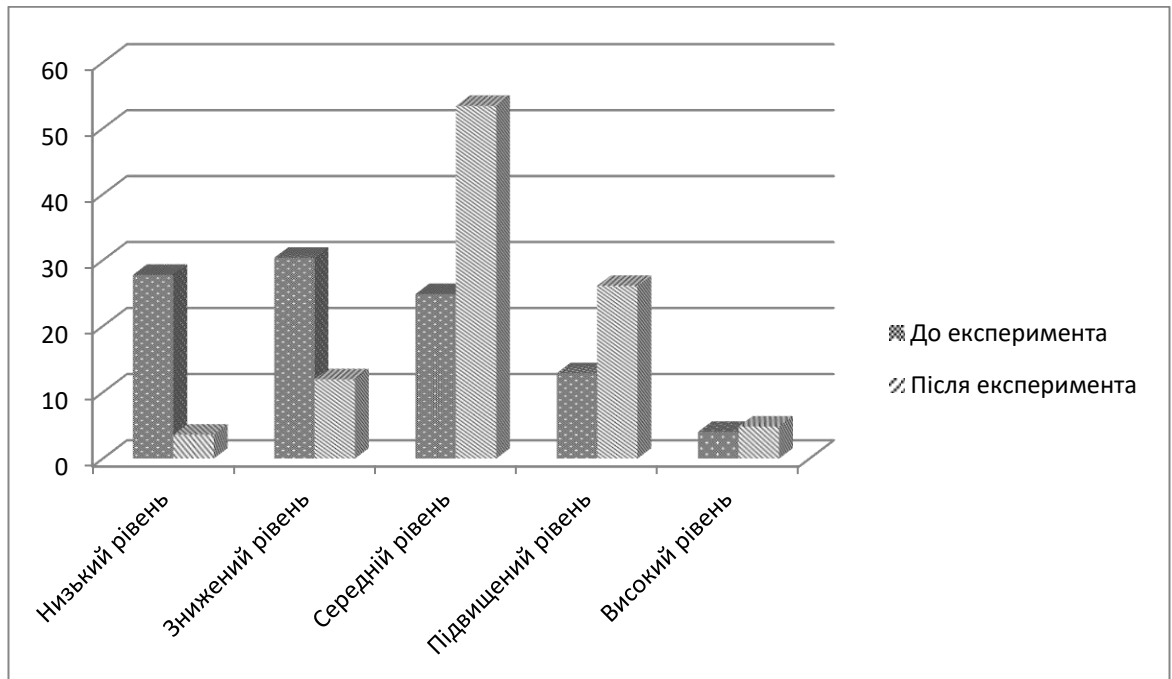


Рисунок 4.11 Рівень сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору (у%)

З огляду на складність природи досліджуваного феномену, зазначені вище результати свідчать про те, що переважна більшість учнів, які взяли участь в експерименті, показали позитивну динаміку формування ТА.

Експериментально встановлено, що значна частина учасників налаштовані на самовдосконалення, здатні до планування своїх дій, хоча це ще не має системного характеру; їм властиві рефлексивність та емпатія, вони добре контролюють власні емоції, водночас відчуючи певні труднощі з розпізнаванням емоцій оточуючих і прогнозуванням розвитку стосунків із ними. Потрапивши в складну ситуацію, яка співпадає зі сферою їх інтересів, ці учні здатні нестандартно підходити до її вирішення, продукувати цікаві та творчі ідеї. Зважаючи на сенситивність учнів 5–8 класів до формування ТА в досліджуваний віковий період, якісні й кількісні показники свідчать про позитивні зміни в рівні сформованості їх спеціалізованої ТА. З огляду на

результати низки наукових досліджень (зокрема Н. Коритченкової, І. Львової, В. Михайлової), сформованість показників, які можна співвіднести з четвертою складовою частиною ТА «environment» теорії цілісної моделі творчості 4P's (J.M. Rhodes): результативний вплив на інших людей, не помітно для них самих; здатність прогнозувати дії інших, впливати на їх точку зору, є показником вищого рівня творчого розвитку особистості – оригінальної ТА, яка має формуватися в подальший віковий період.

Зважаючи на сукупність окреслених фактів, можемо припустити, що подальша систематична робота над формуванням всіх складових частин ТА, з високою вірогідністю, сприятиме успішному формуванню необхідних особистісних властивостей цих учнів.

Отже, спираючись на результати експериментальної апробації, запропонованої нами педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки, доходимо висновку про її ефективність. У ході формувального експерименту досягнуто поставлених цілей.

4.4. Методичні рекомендації для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки

Ці методичні рекомендації спрямовані висвітлити основні складові культурно-освітньої роботи музею закладу освіти, спрямованої на формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП.

Більшість дослідників вважають віковий період, який припадає на 5–8 класи навчання у школі, сенситивним періодом формування спеціалізованої ТА особистості, що покликана забезпечити досягнення життєвого успіху в сучасних реаліях. Проте, в цей період учні з порушеннями зору починають зіставляти умови, які продукує сучасність, зі своїми наявними можливостями. Доволі часто вони починають сконцентровуватись саме на обмеженості своїх можливостей, критично оцінювати вплив порушень зору

на своє особистісне становлення, усвідомлювати їх наслідки для своєї майбутньої ролі в соціумі, заглиблюються в себе та/або починають проявляти певні маркери дезадаптивної поведінки, що робить їх вразливішими ніж будь-коли.

Як виявили результати дослідження, отримані в межах констатувального експерименту, третині респондентів із числа тих учнів 5–8 класів, хто має порушення зору, на цьому віковому етапі характерні нестійке та ситуативне прагнення до ТА, проте їх переважна більшість прагне сталості, безпеки, підтримки, вони більш схильні до пасивного підлаштування під зовнішні обставини. Загальний тривожний стан, спричиняє схильність уникати активності, бути поступливими, нерішучими, скептично ставитися до можливості з успіхом розпоряджатися власною долею. З тим, природна здатність до проявів ТА, характерна досліджуваному віковому періоду, може розглядатися в якості шляху ефективного подолання характерних труднощів учнів із порушеннями зору.

У цьому разі, музей закладу освіти є тим простором, в якому основний акцент педагогічного впливу зміщується саме на пробудження мотивації до самоосвіти й саморозвитку, а динамічне та інтерактивне середовище шкільного музею, що вміщує в собі вагомий культурно-освітній потенціал, сприяє активізації механізмів внутрішньої активності учнів. Проте слід також підкреслити, що зазначене можливе лише за певних умов, а саме:

- врахування в музейній діяльності вагомих та актуальних для учнів напрямів, які сприяють вирішенню їх нагальних складнощів/проблем;
- врахування найбільш значущих індивідуальних потреб учнів у широкому спектрі видів діяльності музею закладу освіти;
- забезпечення функціональності й результативності роботи музею та розширення кола зв'язків із громадою;
- врахування емоційної складової, спрямована робота над її гармонізацією й культурою прояву.

Врахування особистісних переживань учнів, конкретизація та виокремлення актуальних для них викликів сучасності, наближеність профільних тем та видів діяльності нагальним інтересам і потребам учнів становлять основу для ефективного спрямування учнів із порушеннями зору до розкриття їх творчого потенціалу, формування їх ТА.

Удосконалюючи та розширюючи освітній процес закладу освіти, культурно-освітня діяльність у музеї передбачає апробацію і впровадження новаторських форм взаємодії педагогів та школярів із музеаліями й наративами колекції. Вона становить вагомий частку виховної роботи, яка реалізується в позакласний час, а її якісним результатом є ТА учнів, що базується на їхньому позитивному самосприйнятті.

Важливими постають базові аспекти діяльності музею закладу освіти, а саме:

1. акцент на розвитку школяра як суб'єкта життєдіяльності, сприяння становленню та розвитку його особистості, першочергова підтримка й мотивація самореалізації;

2. розкриття можливостей неформального стилю спілкування: за умови активно-позитивного ставлення педагога, який проявляє ділову реакцію на діяльність школярів, сприяє розвитку їх індивідуальних рис, формує атмосферу взаємодовіри;

3. відносна сталість колективу учнів, які залучені до діяльності музею, що забезпечує можливість впровадження багатоетапних музейно-педагогічних програм і науково-дослідницьких проєктів із тривалим педагогічним впливом, спрямованим на налагодження позитивної, доброзичливої та творчої атмосфери;

4. варіативність форм роботи, що забезпечує можливість залучення учнів із різними психосоціальними порушеннями до спільної діяльності з їхніми однолітками;

5. принципівість обопільно активної позиції школярів і педагогів на всіх змістових етапах музейної діяльності.

Тож, бачення музею закладу освіти має бути зорієнтованим на індивідуальний підхід, творчий розвиток особистості, виховання культурної компетентності учнів 5–8 класів із порушеннями зору в культурно-освітньому середовищі музею, що простежується в базових методологічних підходах самої МП: особистісно зорієнтованому, системному, діяльнісному, аксіологічному, середовищному та технологічному.

З огляду на складність концепту «творча активність», робота над її формуванням передбачає комплексність, систематичність, виважену поетапну структуру перетворювальної діяльності, заздалегідь визначені завдання, що реалізуються за допомогою технологічного підходу. Базові аспекти зазначеного підходу передбачають розробку моделі педагогічної технології, що має включати музейно-педагогічну програму й алгоритм її реалізації, з урахуванням застосування засобів МП і можливостей простору музею закладу освіти (школи).

Серед найбільш відповідних принципів, що сприяють ефективному формуванню ТА, виокремлюються: принцип індивідуалізації, в який закладено першочергове врахування потреб та інтересів учнів, врахування особливостей їх психосоціальних порушень; активності, проблемності, культурологічного спрямування, креативності, діалогічності та фасилітації.

Етапи реалізації музейно-педагогічної програми мають передбачати:

- активізацію творчого потенціалу учнів, формуванням умов, в яких вони відчуватимуть свою самоцінність (формування інтересу до музею, розвиток обсягу знань у сфері музеєзнавства тощо) та безпеку;
- розвиток мотивації до пізнання, шляхом безпосередньої роботи з музейними експонатами та музейними наративами;
- формування вмінь аналізувати та презентувати результати пошуково-дослідницької діяльності, отримані в результаті вивчення фондів музею;
- формування емоційної культури й особистісного емоційного відгуку на досліджуване в системі власних цінностей та світогляду учнів.

Найбільш відповідними, серед широкого загалу сучасних педагогічних методів, задля забезпечення ефективного формування ТА учнів із порушеннями зору, постають інтерактивні. Вони не лише передбачають активізацію залученості учнів до динамічної структурованої діяльності, а ще й досить гармонійно поєднуються із засобами МП та зумовлюють безпосередню взаємодію суб'єктів освітнього процесу в музеї з середовищем, в якому цей процес протікає.

З огляду на те, що алгоритм реалізації музейно-педагогічної програми формується з окремих модулів, кожен із них передбачає цілеспрямоване формування відповідної складової частини ТА (*person, process, product, environment*). Слід підкреслити, що такі *неімітаційні інтерактивні методи навчання* в музеї як-от: лекції-візуалізації, проблемні лекції, музейний урок із опорою на музейні предмети та експозиційні матеріали; *неігрові імітаційні інтерактивні методи*: мікроурок із опорою на музейні предмети та експозиційні матеріали, аналіз конкретних історичних ситуацій, колективне читання; *ігрові імітаційні методи*, як урок-екскурсія, застосовані в музейно-педагогічній програмі, спрямовані формувати потреби у вивченні та розумінні певного теоретичного інструментарію, формувати опорні знання з музеєзнавства та розвинути систему знань із розвитку музейної справи, ознайомити з культурним надбанням людства, поза тим формувати вміння розуміти зміст досліджуваного предмета або процесу, сформувати почуття об'єктивної реальності, створити цілісний образ, вони також сприяють формуванню вміння простежувати загальні тенденції в предметі, що вивчається, розвивати логічне мислення.

Дискусія з опорою на матеріали музейної експозиції, робота з музейними архівними документами, круглий стіл, елементи пошуково-дослідної роботи, як приклади *неімітаційних інтерактивних методів* та розв'язання ситуаційних завдань, сторітелінг, як приклади *неігрових імітаційних інтерактивних методів* у розробленій музейно-педагогічній програмі покликані забезпечити досягнення реалізації таких завдань, як

формування культури споживання інформації, вміння знаходити в різних джерелах та опрацьовувати великі її обсяги, із застосуванням рефлексії до вже здобутих раніше знань, розвиток критичного мислення, формування вміння пошуку аналогій та протилежностей, вміння різнобічно оцінювати ситуацію, аналізувати інформацію з точки зору необхідності, формування навичок самостійного опрацювання архівних джерел та ведення музейної документації, сприяння визначенню власного ставлення учнів до матеріальних і духовних цінностей, уміння відстоювати власні принципи, переконання, власну точку зору.

Після застосування зазначених методів, які використовуються задля актуалізації мотивації та розвитку зацікавленості у вивченні музеєзнавства, формування теоретичного підґрунтя з цього предмету, створення в учнів власного бачення та ставлення до предмету і процесу ведення музейної діяльності, а також після сформування необхідних умінь та навичок для опрацювання інформації, її активного осмислення та розуміння, слід звернутися до таких інтерактивних методів, які сприятимуть формуванню вміння застосовувати отримані знання на практиці для вирішення конкретних завдань, реалізації нестандартних підходів, мотивуватимуть до самостійності та розвитку вміння співпрацювати задля вирішення визначених завдань, розвивати навички сприйняття образів і смислів музейної експозиції, формувати вміння успішно підтримувати комунікацію у різних ситуаціях, вміння узагальнювати результати краєзнавчо-дослідницької роботи, презентувати їх. Тож, зазначеним вимогам можуть відповідати такі інтерактивні методи навчання в музеї як-от: *неімітаційні* лекції-прес-конференції; *неігрові імітаційні* музейні уроки-квести, реальне проєктування/ відтворення подій на основі музейних знань; мозковий штурм, пошуково-дослідна робота, проблемний семінар, практика роботи в музеї тощо; *ігрові імітаційні методи*: музейні ігри, ігрові ситуації, ділова гра, інноваційна гра.

Екскурсії, як *неімітаційні інтерактивні методи* навчання в музеї; зустрічі з випускниками/очевидцями подій, фахівцями різних професій, занурення в історичну епоху із застосуванням музейного середовища, музейних предметів, експозиційних матеріалів, відтворення культурно-історичного заходу, як *неігрові імітаційні методи*; імітація ролей співробітників музею, моделювання штучного музейного середовища, гра-драматизація, ігрове проектування альтернативного розвитку відомих історичних подій, як *ігрові імітаційні інтерактивні методи* сприяють розвитку емоцій шляхом створення ситуацій переживання, спрямовані забезпечити оптимальне включення збережених аналізаторів у процес пізнання, сформувати культуру відвідування музеїв, культуру сприйняття та накопичення естетичного досвіду в ході дослідження музейних предметів, сформувати вміння розуміти зміст музейного предмету, навчитися «занурюватися» в його світ, осягати його історичну цінність.

Відповідно до кожного з перелічених методів, добираються форми організації та реалізації освітнього процесу формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору. За часом і місцем реалізації вони поділяються на ті, що застосовуються у режимі навчального дня, позакласні (в просторі музею закладу освіти), позашкільні (під час відвідин класичних музеїв) та дистанційні.

Музейно-педагогічна програма зокрема передбачає форми організації занять і форми організації діяльності учнів, які відповідають часу та місцю організації та реалізації освітнього процесу в музеї й відрізняються за кількістю учасників процесу.

Слід підкреслити, що залучення учнів із порушеннями зору до культурних-історичних надбань засобами МП, реалізує не лише потужний соціально-культурний потенціал музеїв, проте значною мірою активізує корекційно-розвиткову та реабілітаційну складову спеціального освітнього процесу, якого потребує зазначена категорія школярів.

1. Формування системи спеціалізованих знань сприяє розширенню кола інтересів учнів, пробудженню їх мотивації до активності, обізнаності в професійній сфері, стимулює самостійну діяльність.

2. Застосування мультисенсорних методів у музейній діяльності сприяє забезпеченню оптимального включення збережених аналізаторів у процес пізнання, розвитку аналізуючого обстеження, координації рухів, формуванню і розвитку спостережливості та культури тактильного сприйняття, формуванню вміння сконцентруватися на деталях.

3. Діяльність, спрямована на розробку та реалізацію музейних заходів сприяє соціалізації учнів, розкриттю їх творчого потенціалу, розвитку їхньої самоорганізації та самоконтролю, формуванню вміння виступати перед аудиторією.

4. Відвідування музеїв, екскурсії, участь у музейних програмах сприяють вихованню культури відвідання музеїв, розвитку навичок орієнтування в просторі, формування емоційної сфери учнів тощо.

Серед відповідних засобів МП, в межах формування ТА школярів на базі культурно-освітнього простору музею, слід зазначити: музейний освітній простір, музейні предмети, тематичні експозиційні матеріали тощо.

Отже, музейно-педагогічна програма, що передбачає роботу з учнями 5–8 класів, які мають порушення зору, має першочергово врахувати їх психосоціальні та вікові особливості розвитку, спрямовуватися на поетапну реалізацію завдань, визначеними заздалегідь формами та методами роботи (переважно з огляду на мультисенсорну складову), з опорою на використання засобів МП.

Висновки до четвертого розділу

Отже, результати впровадження педагогічної технології, спрямованої на формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП, дозволяють нам зробити такі висновки.

1. Визначено теоретико-методичні засади педагогічної технології формування ТА в учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП, які репрезентує модель. Змістовий компонент розробленої моделі охоплював: діагностичну складову (діагностичний комплекс), концептуальну складову (мета, завдання, основні принципи, підходи й умови) і технологічну складову (зміст та інструментарій освітнього процесу); водночас, процесуальний компонент – алгоритм реалізації музейно-педагогічної програми формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП. Ця технологія базувалася на позиціях особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системного, аксіологічного та середовищного підходів; принципах індивідуалізації, освітнього процесу, активності, проблемності, культурологічного спрямування, фасилітації, діалогічності й креативності, де особистість з її потенційними можливостями та особливою організацією психологічної діяльності є в центрі педагогічного впливу.

2. Розроблена та експериментально апробована педагогічна технологія передбачала алгоритм формування ТА, що визначав зміст та визначені види діяльності як учнівського колективу, так і педагога в межах кожного модуля (пропедевтично-ресурсний, мотиваційно-цільовий, діяльнісно-поведінковий, синергетичний). Оскільки завдання, методи, форми та засоби педагогічної роботи формулювалися з огляду на кожну складову частину ТА, модульний принцип побудови педагогічної технології зокрема музейно-педагогічної програми формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП, забезпечив її змістовну визначеність, послідовний характер взаємодії та комплексність.

3. Аналіз результатів експериментальної роботи підтвердив ефективність розробленої педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП. Доведено, що експериментальна апробація мала загальнокорекційний ефект, оскільки була спрямована на розкриття природного особистісного потенціалу цих учнів, підтримці їх індивідуальних рис, мотивації особистої спрямованості до прояву ТА та

формування ними власних життєвих цінностей. Реалізована експериментальна робота мала зокрема й спеціальний корекційний ефект, що виявилися в позитивній динаміці рівнів сформованості складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

4. Розроблено схему педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами МП, де безпосередньо репрезентовано базові завдання освітнього процесу, його умови, методологічні принципи та теоретичні підходи, виокремлено зміст освітнього процесу (діяльність учнівського колективу й педагога) та інструментарій освітнього процесу: його засоби, форми та методи.

5. Результати формувального експерименту, які ми отримали після реалізації освітньої роботи, продемонстрували наявність якісних та кількісних змін у сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

6. Під час контрольного експерименту більше половини учнів 5–8 класів із експериментальної групи продемонстрували середній, а також вагома частка – підвищений рівні сформованості ТА. Таким чином, у процесі впровадження педагогічної технології, ми досягли підвищення рівня сформованості ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору.

Експериментальна апробація педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору мала як загальнокорекційний, так і суто спеціальний корекційний ефект

У процесі формувального експерименту було досягнуто поставлених цілей та виконано завдання реалізованого наукового дослідження.

Матеріали четвертого розділу висвітлені в статтях авторки: [197], [198], [200], [201], [204], [213], [214], [387], [388].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження, в зіставленні з окресленими завданнями наукового пошуку, зумовленими актуальністю проблеми в педагогічній науці, послугували підставою для низки аргументованих висновків:

1. Теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, природи складових ТА (активність, творчість), дозволив нам розглядати поняття «*творча активність особистості*» як інтегральну властивість, яка проявляється у високому рівні ініціативності, що характеризується зосередженістю на процесі втілення внутрішньої цілі у принципово нових (об'єктивних та суб'єктивних) або вдосконалених значущих утвореннях.

Із огляду на психологічну теорію цілісної моделі творчості 4Ps (J.M. Rhodes) та «Componential Theory of Creativity» (з англ. «Компонентна теорія креативності») (T.M. Amabile), ми припустили, що ТА може бути єдністю чотирьох складових частин, які відповідають напрямам прояву особистісної творчості, а саме: складової частини «*person*», яка реалізується у творчому потенціалі особистості; складової частини «*process*», яка співвідноситься з формами активності, за допомогою яких особистість намагається вирішити проблему або знайти нове рішення; складової частини «*product*», яка проявляється у творчій діяльності суб'єкта; складової частини «*environment*», яка проявляється у творчому діалозі/комунікації особистості з полісферним середовищем. Спираючись на вищезазначене, нами була розроблена структурна модель ТА, де кожній із чотирьох складових частин ТА відповідає певний критерій, як-от: складовій частині «*person*» – ресурсний критерій, складовій частині «*process*» – мотиваційний критерій, «*product*» – діяльнісно-поведінковий критерій, «*environment*» – синергетичний.

2. Спираючись на наукові положення багатоаспектної проблеми, з опорою на аналіз базових теорій і пріоритетних напрямів формування ТА, розроблено й апробовано діагностичний комплекс, що містить п'ять методик і охоплює дослідження чотирьох складових частин ТА: «*person*», «*process*», «*product*» та «*environment*» за ресурсним, мотиваційним, діяльнісно-поведінковим та синергетичним критеріями відповідно.

За допомогою зазначеного діагностичного комплексу встановлено особливості стану сформованості складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушенням зору, що проявляються у низькому рівні потенційної здатності до творчості більш ніж половини респондентів (складова частина ТА «*person*»); зниженому рівні сформованості вольової саморегуляції (складова частина ТА «*process*»); поширення типу поведінкової активності «Тип – Б» (м'якість характеру, тактичний підхід до справ, розважливність в прийнятті рішень (складова частина ТА «*product*»); превалювання низького рівня прояву креативності (складова частина ТА «*environment*»).

Аналіз стану сформованості складових частин ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору сприяв визначенню рівнів сформованості ТА: низький, знижений, середній, підвищений та високий. Результати діагностики засвідчили, що третина учнів 5–6 класів та більше третини учнів 7–8 класів мають знижений рівень, а також майже третина учнів обох експериментальних вікових підгруп мають низький рівень сформованості ТА. Отже, для переважної більшості учнів 5–8 класів із порушеннями зору важливе уникнення ризику, їм переважно властиві сталість та усамітненість, що значною мірою перешкоджають розвитку творчого підходу в процесі життєдіяльності.

3. На основі проведеного аналізу ключових категорій дослідження було виявлено, що «*музейна педагогіка*», як структурна галузь педагогіки, базується на її основних принципах і науково-методичних засадах; покликана реалізовувати культурно-освітній та історико-культурний потенціал музейних зібрань шляхом залучення відвідувачів будь-якого віку до пізнання

через комунікацію і взаємодію з музейним зібранням і соціумом в межах музейного простору (як фактичного, так і цифрового); під «*культурно-освітнім процесом*», який реалізується у музеї, мається на увазі динамічна система компонентів, спрямованих на формування системного, асоціативного мислення, естетичного смаку, емпатії; розвитку навичок декоративно-ужиткового, технічного спрямування, активізації творчого потенціалу й ТА; сучасне «*музейне середовище*» є складним утворенням, у складі якого: простір навколо музею; будівля/приміщення, де розташоване зібрання; власне експозиція, фонди та медійний простір музею.

4. Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально апробовано педагогічну технологію формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки, що спирається на результати реалізованого констатувального етапу дослідження.

В основі поетапного впровадження зазначеної педагогічної технології – алгоритм, що передбачає зміст та визначені види діяльності як учнівського колективу, так і педагога в межах чотирьох модулів (пропедевтично-ресурсний: заходи, спрямовані на активізацію творчого потенціалу учнів, розвиток їхньої здатності творчо сприймати оточуюче середовище; мотиваційно-цільовий: активізація інтринсивної /внутрішньої/ мотивації до прояву ТА, шляхом організації безпосередньої роботи з музейними експонатами та архівними матеріалами; діяльнісно-поведінковий: розкриття творчого потенціалу учнів, розвиток самоорганізації та самоконтролю під час пошуково-дослідницької та культурно-освітньої діяльності; синергетичний: гармонізація емоційного відгуку як на соціальне, так і на природне середовище в умовах, які відповідають вимогам часу та особливостям культурного ландшафту).

Результати формувального експерименту доводять ефективність формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору. Про це свідчить наявність кількісних та якісних змін у контексті кожного з рівнів сформованості складових частин ТА. Виокремлено тенденцію збільшення

кількості учнів із середнім рівнем, внаслідок зменшення їх кількості зі зниженим та низьким рівнями. Позитивну динаміку впливу експериментальної педагогічної технології встановлено на основі аналізу статистичних даних за U-критерієм Манна-Уїтні, що виступає індикатором загальної тенденції поступового зростання рівня сформованості складових частин ТА.

Розроблено методичні рекомендації для впровадження педагогічної технології формування ТА учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки. Воно ґрунтується на чіткій відповідності змісту експериментальної педагогічної технології та передбачає конкретні умови реалізації культурно-освітнього процесу в музеї закладу загальної середньої освіти, базові аспекти діяльності та відповідні принципи, що сприяють формуванню ТА. Реалізація цього інструментарію на практиці дала змогу урізноманітнити освітній процес пошуково-дослідницькою, комунікативно-діалоговою та навчально-ігровою діяльністю, які сприяють формуванню активної життєвої позиції учнів 5–8 класів із порушеннями зору, їх вмінню ефективно орієнтуватися в складних обставинах, нестандартно підходити до розв'язання проблем, що є підґрунтям для задоволення їх нагальних потреб і відповідає запитам сучасності.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розроблення проблеми застосування засобів музейної педагогіки в процесі становлення особистості учнів із порушеннями зору. Перспективами подальших досліджень є розроблення і впровадження педагогічних технологій формування особистості школярів із порушеннями зору різних вікових категорій / зокрема учнів молодших і старших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. С. 150–167.
2. Адлер и его теория личности. Студенческая библиотека. Психология личности. URL: <https://students-library.com/ua/library/read/65524-adler-i-ego-teoria-licnosti>.
3. Акимущин В.М., Моргулис И.С. Основы тифлологии. Киев : Украинское общество слепых (УТОС), 1993. С. 17.
4. Акимущин В.М., Моргулис И.С. Основы тифлологии. Киев : Украинское общество слепых (УТОС), 1993. С. 10.
5. Акимущин В.М., Моргулис И.С. Трудовая реабилитация инвалидов по зрению. Киев, 1983.
6. Альтшуллер Г. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. Петрозаводск, 2003. С. 173–185.
7. Альтшуллер Г.С. Теория Развития Творческой Личности (ТРТЛ). Справка ТРИЗ-88. Баку, 1988. URL: <https://vikent.ru/enc/292/>.
8. Андрієнко В.І. Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 Київ, 1994. 23с.
9. Андрощук О.В. Методи діагностичного дослідження розвитку творчих здібностей старших дошкільників. Молодий вчений. Херсон: Видавничий дім «Гельвентика», 2017. №1 (41). С. 219–225.
10. Андрощук О.В. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами комп'ютерних ігор: дис. ... канд. псих. наук. 19.00.07. Київ, 2018.
11. Анищенко О.О. Соціокультурна реабілітація інвалідів засобами музею. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2015. № 12. С. 195–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2015_12_17

12. Аніщенко О.В., Яковець Н.І. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій : навч. посібник / за заг. ред.: Н.І. Яковець. Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2007. С.57–70.
13. Артимо́вєць А.П., Литвиненко С.А. Теоретичний аналіз проблеми творчого мислення. Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ / за ред. Р.В. Павеліков, В.І. Безлюдна. Рівне : Вид-во ТзОВ «Дока центр», 2014. Вип. 3. С. 22–25.
14. Баннікова Р.О., Бутов Р.С. Сучасні підходи до проблеми комплексної реабілітації слабозорих дітей шкільного віку. Теорія і методика фізичного виховання і спорту, 2012. № 3. С. 47–51.
15. Барко В.І., Панок В.Г., Лазаревський С.В. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі. Методичні рекомендації для практикуючих психологів. Київ.-Тернопіль, 2000. 30с.
16. Бердяев Н.А. Смысл творчества. (Опыт оправдания человека), С. 138–153. URL: http://odinblago.ru/smysl_tvorchestva/6.
17. Березовська Л.І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Одеса, 2004. 220 с.
18. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность Москва : Наука, 1990. / под ред.: А.А. Баев, 1990. 495с.
19. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. С. 115.
20. Бех І.Д., Вознюк О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка. Педагогіка і психологія, 2001. № 1 (30). С. 5–17.
21. Белоусова Н.Г. Музейна справа як засіб формування патріотичних якостей школярів. Таврійський вісник освіти, 2015. №4 (52). С. 108–112.

22. Бирюкова Т.А. Творческая активность в деятельности человека. *Философия образования*, 2004. № 3 (11). С. 226–233.
23. Білоусов О.М., Петрикiна А.С. Музей закладу освіти як прогресивний культурно-освітній простір у роботі зі школярами з порушеннями зору (із досвіду роботи). За загальною редакцією Ю.Д. Бойчука – Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2021. С. 18–22.
24. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 320 с.
25. Богуш А., Березовська Л. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 202 с.
26. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер. Серия «Мастера психологи», 2008. 400 с. С. 34.
27. Болденко О.А., Палаткина Г.В. Особенности развития творческой активности старших подростков. *Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО*. Санкт Петербург. 2013. № 1 (34). С. 61–66.
28. Бондар Л. Розвиток творчих здібностей молодших школярів в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки, 2013. Вип. 123 (1). С. 124–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_123%281%29__34.
29. Бондаренко Г. Формування творчих здібностей учнів молодших класів у процесі гри на уроках української мови. *Лінгвістичні студії: зб. наук. пр.*, 2009. Вип. 19. С. 302–305.
30. Бондаренко Ю.А. Теоретико-методичні засади колекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 744 с.
31. Бондаренко Ю.І. Розвиток творчих здібностей школярів із допомогою жанрових пам'яток-схем для написання літературних текстів.

Інституційний репозиторій НДУ імені Миколи Гоголя. Бібліотека імені акад. М.О. Лаврського, 2011. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/625>

32. Брушлинский А.В. О субъекте мышления и творчества. Основные современные концепции творчества и одаренности. Москва, 1997. С. 39–56.

33. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003. 272с.

34. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва, Воронеж, 1996. 392с.

35. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 42с.

36. Валеева З.П. Творческая активность учащихся в процессе проектной деятельности. Бирск. 2009. URL: <https://smekni.com/a/180260-7/tvorcheskaya-aktivnost-uchashchikhsya-v-protssesse-proektnoy-deyatelnosti-7/>

37. Валенкевич О.В. Становлення та розвиток музейної педагогіки. Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 48–52.

38. Василюшин М. Партнерство школи і музею: історичні моделі співпраці. Педагогічна освіта і наука класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. 2013. Т.3. С. 353–359. URL:http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/39_vasylyshyn.pdf

39. Василюшин М. Регіональні музеї Польщі як осередки неформальної освіти. PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Pedagogika. 2016. № 2, С. 297–309. Т. 25. URL: <http://212.87.236.17:8080/Content/4245/25.pdf>

40. Васильев В.Л. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних. Ленинград : Знание, 1980. 35 с.

41. Власова О.І., Фадєєва К.-М. О., Гуленко А. С. Психологічний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії

екзистенціалізму та екзистенційної психології. *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ*. 2014. № 5. URL: fund-issled-intern.esrae.ru/5-60.

42. Волков И.П. *Руководителю о человеческом факторе : социально-психологический практикум*. Ленинград : Лениздат, 1989. 222 с.

43. Волошин С.В. *Патріотичне виховання учнів початкової школи засобами музейної педагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07*. Київ, 2019. 20с.

44. Воронова Л.М., Мартем'янова Н.С. Педагогічний аспект діяльності музеїв при закладах освіти на Харківщині на межі ХХ-ХХІ ст. *Вісник ХДАК*, 2014. Вип. 43. С.16.

45. Выготский Л.С. *К психологии и педагогике детской дефективности. Основы дефектологии*, Москва : Лань, 2003. С.101–106.

46. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*. В 6-ти т. *Детская психология* / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. 432 с. Т. 4.

47. Гаврилюк В.Ю. *Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 1. С. 95–100.

48. Гета А. *Фізична реабілітація дітей 6–7 років з міопією I–III ступеня. Молода спортивна наука України*. 2007. Вип. 9. С. 71–76.

49. Голикова А.А., Кучинский В.Ф. *Самоотношение подростков с различной степенью выраженности нарушений зрения. Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20521>.

50. Гончаренко С. *Педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. С. 21, 326.

51. Гончаренко Ю.В. *Формування творчої активності майбутніх акторів засобами пластичної імпровізації. Вісник Запорізького національного*

університету. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2017. № 2. С. 103–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2017_2_19.

52. Гончарова Л.А. Основні психологічні підходи до дослідження творчої активності особистості. Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 25. С. 73–82. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/158908/158154>.

53. Горнфельд А.Г. Пути творчества. Статьи о художественном слове. Петербург : «Колос», 1922. 232с.

54. Граматюк О.В. Діагностика стану творчої активності учнів 9-11 класів. Наукові записки, 2015. Випуск 139. (Серія: Педагогічні науки). С. 224–227.

55. Граматюк О.В. Проблема розвитку творчої активності школярів у сучасній психолого-педагогічній науці. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. Херсон, 2013. Вип. 64. С. 153–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_32.

56. Грек О.М., Овчаренко Н.В. Діагностика та розвиток вербальної креативності у підлітків-рекреантів. Наука і освіта, 2014. № 12. С. 93–98.

57. Грузинська І.М. Модель формування творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: змістові та організаційні аспекти. Науковий вісник Херсонського державного університету, 2018. Серія «Психологічні науки». Вип. 3, том 2. С. 30–35.

58. Гуманітарні технології : конспект лекцій / за ред.: В.В. Різуна. Київ, 1994. 60 с. С. 13–14.

59. Гурін О.М. Полікультурне виховання старшокласників у взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і музеїв мистецького профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 22 с. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=REF&P21DBN=&S21FMT=JwU_B&S21ALL=%28%3C.%3EU%3D%D0%A777\\$%3C.%3E%29&Z21ID=&S21SRW=TIPVID&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=REF&P21DBN=&S21FMT=JwU_B&S21ALL=%28%3C.%3EU%3D%D0%A777$%3C.%3E%29&Z21ID=&S21SRW=TIPVID&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20)

60. Данків А. Фізичний розвиток молодших школярів з вадами зору. Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. Т. 2. Львів, 2005. Вип. 9. С.143–145.
61. Данько Н.В. Умови творчого розвитку молодших школярів. Педагогічні науки, 2012. Вип. 102. С. 62–69.
62. Демченко І.І., Пічкур М.О., Близнюк Т.О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія. Київ : Оміда, 2009. 218 с.
63. Джонсон. Д. Опитувальник креативності : тести. С.49–52. URL: https://docs.google.com/document/d/1DoQ-wrmUYgF_IT243NR7qa_dDD2euRmPEYfyu5MhnNw/edit.
64. Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В. Методи дослідження творчих здібностей учнів [Текст]: посібник-практикум. Житомир, 2002. 40 с.
65. Дмитрієва С.М., Ревенчук І.М. Творчі здібності особистості як умова її конкурентоздатності. Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії проблеми та перспективи: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І.В. Саух. Житомир : ЖФ КІБІТ, 2014. 144с. С. 49–53.
66. Довгопола К.С. Вплив глибоких порушень зору на становлення самоконтролю образотворчої діяльності у дітей молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2012. 1 (3). С. 27–32. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
67. Доповідь на семінарі «Шкільний музей: досвід і перспективи» (Київ, Педагогічний музей України, 17 листопада 2012 р. у межах роботи виставки «Педагогічному музею України – 110 років».
68. Доценко С. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади) : монографія. Харків : Мітра, 2018. 380 с.

69. Дружинин В.Н. Психология общих способностей : изд. 2-е, расш., доп. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368с. С. 16, 157, 167, 251.
70. Дугіна Л.В. Вплив засобів фізичної реабілітації на фізичний розвиток дітей з вадами зору. Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології, 2016. №3. С. 67–72.
71. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с. С.99, 154.
72. Дуткевич Т.В. Психологічні особливості розвитку дитячої творчості. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2013. Вип. 15. С. 251-256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_49.
73. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
74. Ермаков В.П. Основы трудового обучения и профессиональной ориентации слепых и слабовидящих школьников. Москва, 1987. 73с.
75. Єфімова В. Про підсумки проведення огляду музеїв. Педагогічний музей України НАПН України, 2019. URL:http://pmu.in.ua/museum_pedagogics/school_museums/%d0%bf%d1%80%d0%be-%d0%bf%d1%96%d0%b4%d1%81%d1%83%d0%bc%d0%ba%d0%b8-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b2%d0%b5%d0%b4%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d1%8f-%d0%be%d0%b3%d0%bb%d1%8f%d0%b4%d1%83-%d0%bc%d1%83%d0%b7%d0%b5%d1%97/.
76. Житнік Т.С. Художньо-творча активність як особистісний феномен. Вісник Інституту розвитку дитини. Філософія, педагогіка, психологія. Мелітополь, 2013. Вип. 30. С. 129–133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2013_30_25.
77. Жихарев А.М. Воспитательная работа в школе-интернате для слепых детей. Москва : Просвещение, 1984. 126с.

78. Завгородня Є.Є. До проблеми розвитку творчого потенціалу особистості. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2015. Випуск 4 (45). Серія : Педагогічні науки. ORCID ID 0000-0003-4425-1787.
79. Захаренко О.А. Творчі таємниці вчителів. Початкова школа, 1998. № 3. С. 17–25.
80. Зверьков А.В., Эйдман Е.В. Уровень развития волевой саморегуляции : методика. Психологическая диагностика. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/rvs>
81. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред.: В.О. Моляко. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
82. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 419 с.
83. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. Москва: Языки славянских культур, 2010. 592 с. С. 503–519.
84. Зюбін Л.М. Психология воспитания [Текст] : методическое пособие. Москва, 1991. 93 с.
85. Зязюн І. Розвиток суб'єктів учіння в координатах «Філософії освіти» Особистість. Сучасна культура. С. 104–119. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3241/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD8.pdf>.
86. Иванова Т.А. Развитие творческой активности обучающихся колледжа как педагогическая проблема. Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2012. №3 (34). С. 94–96.
87. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
88. Ильина Т.А. Педагогика. Москва: Просвещение, 1984. С. 238.
89. Іванюк Г.І. Розвиток творчої активності старшокласників у сфері функціонування громадської думки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 1992.

90. Казаков М.А. Гуманитарные технологии – культурный лифт качества системных процессов и изменений. Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева, Серия : Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. Нижний Новгород : Изд-во НГТУ им. Р.Е. Алексеева. 2013. №3. С. 49.
91. Казанская В.Г. Актуальные проблемы психологии и педагогики в деятельности музея. Музеи России: поиски, исследования, опыт работы: сб. научн. тр. 1999. Вып. 5. С. 3.
92. Калько А.Д., Шикун Р.Р. Структурно-функціональна модель фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2017. Вип. 1. С. 48–54.
93. Караманов В.О. Роль навчального середовища в реалізації музейно-педагогічних програм і проектів. Постметодика. 2013. № 3 (112) С. 41–44.
94. Караманов О.В., Васишин М.С. Наратив як історико-педагогічне джерело та його репрезентація у музейному просторі. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред.: І.М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 311–315.
95. Караманов О. Організація музейних студій в умовах взаємодії академічної і неформальної освіти. Вісник Львівського університету. Львів, 2009. № 25 Серія : педагогічна. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/5186>
96. Караманов О.В. Освітній потенціал музейної педагогіки: діалог, комунікація, творчість. Вісник Львівської комерційної академії. Серія : Гуманітарні науки. 2014. Вип. 12. С. 242–246. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlca_Gum_2014_12_32
97. Кардаш Н.В. Музейна педагогіка: ретроспективний аналіз. Наукові записки : зб. наук. ст. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 125. Серія : Педагогічні та історичні науки. С. 46–58. С. 53.

98. Карпенко Н.А. Психологія творчості : навчальний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
99. Картава Ю., Косаєва Н. Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : метод. посіб. Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. 80 с, С. 25–26.
100. Касаткин Л.Ф. Коррекция недостатков физического развития и ориентировки в пространстве слепых детей: орг-ция и содержание индивид и групповых занятий. Москва : Просвещение, 1980. 112 с.
101. Киричук В., Прашко О. Вплив активності особистості на розвиток обдарованості. Навчання і виховання обдарованої дитини, 2014. Вип. 2. С. 31–38.
102. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса. Вопросы психологии, 2007. № 3. С. 69–82.
103. Кобильченко В. Специфічні закономірності розвитку особистості дитини при глибоких порушеннях зору. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. № 1, 2016. С. 85–91.
104. Кобильченко В.В. Виховання дитини з порушеннями зору в умовах сім'ї [В.В. Кобильченко, Сак Т.В., Засенко В.В., Гудим І.М. та ін.] / за ред. Сак Т.В. Київ: АПОСТОЛ, 2010. 216с.
105. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі та при патології зору: монографія. Київ : Освіта України, 2010. С. 201.
106. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія. Київ : ВЦ Академія, 2020. 224 с.
107. Коваленко Т.В. Формування творчої активності молодших школярів засобами української народної іграшки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 274 с.
108. Коваленко Т.В. Формування творчої активності молодших школярів засобами української народної іграшки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.

109. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації: дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.04. Київ, 2007. 309 с.
110. Козлов В.В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. Москва : ГАЛА, 2009. 110 с.
111. Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради : веб-сайт. URL: <http://educom.org.ua/>
112. Кон И.С. Выступление. Личность: Материалы обсуждения проблем личности на симпозиуме, г. Москва, 10–12 марта 1970 г. Москва : Институт философии АН СССР, 1971. С. 117–121.
113. Кондратенко С.В. Формування навичок просторового орієнтування у незрячих дітей дошкільного віку. Методичні рекомендації. Київ, 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77241561.pdf>.
114. Кононко О.Л. Дитяча креативність крізь призму базової програми «Я у Світі». Дошкільне виховання. Київ, 2008. № 7. С. 3–7.
115. Конюхов С.В. Особливості трансляції музейного середовища у нових медіа (на прикладі музеїв Львова). Львів. С. 58–60. URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/40573/2/2017_Koniukhov_S_V-Osoblyvosti_transliatsii_58-60.pdf.
116. Корнят В.С., Цимбала О.М. Робочий зошит для практичних занять з курсу «Основи психодіагностики та психокорекції» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Львів, 2016. С. 42–43.
117. Костенко Т. Дитина з порушенням зору. Харків: Ранок, 2018. 40с. (Серія: Інклюзивне навчання).
118. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.Н. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
119. Кремень В. Г. Людиноцентризм у стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

120. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 2. С. 3–16. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_2_3.

121. Кузин В.С. Психология. Учебник. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Агар, 1999. 304с.

122. Кульбіда С.В. До питання про принципи комунікативної компетенції. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : 2016, Вип. 6. Київ : АТОЛ, С. 100-106, URL: https://lib.iitta.gov.ua/707151/2/prinzipi_2016.PDF.

123. Кульбіда С.В. Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. 2 видання, доповнене і перероблене, С. 229-256. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. ISBN 978-966-931-233-4, URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullw&S21ALL=\(%3C.%3EA%3D%D0%A0%D0%86%D0%94%D0%95%D0%99%3C.%3E%2B%3C.%3EA%3D%D0%9D%D0%90%D0%A2%D0%90%D0%9B%D0%86%D0%AF%3C.%3E%2B%3C.%3EA%3D%D0%9C%D0%98%D0%A5%D0%90%D0%99%D0%9B%D0%86%D0%92%D0%9D%D0%90%3C.%3E\)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=DOWN&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullw&S21ALL=(%3C.%3EA%3D%D0%A0%D0%86%D0%94%D0%95%D0%99%3C.%3E%2B%3C.%3EA%3D%D0%9D%D0%90%D0%A2%D0%90%D0%9B%D0%86%D0%AF%3C.%3E%2B%3C.%3EA%3D%D0%9C%D0%98%D0%A5%D0%90%D0%99%D0%9B%D0%86%D0%92%D0%9D%D0%90%3C.%3E)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=DOWN&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20).

124. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості. Обдарована дитина. 2001. № 1. С. 3–10.

125. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. Педагогіка і психологія, 1999. № 2. С. 35–39.

126. Куцаєва Т.О. Неформальна освіта дорослих та музейна андрагогіка в контексті історії сучасної музейної справи в Україні (огляд історіографії). Грані. 2016. № 9 (137). С. 162 – 170. ISSN 2413-8738. URL:

http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Grani_2016_9_25

127. Кушнір Л.В. Методичні засади системно-діяльнісного підходу до проведення уроків у музеях з курсу «Історія України» (на прикладі національного музею історії України). Науковий вісник національного музею історії України. 2018. С. 610–615.

128. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Изд-во Алтайского государственного университета. Барнаул. 2002. С. 91–113. URL: <https://www.twirpx.com/file/384026/>

129. Лазурский А.Ф. Классификация зичностей. Журнал Министерства народного просвещения, 1915. Май. С. 26–68; Июнь. С. 168–205; Июль. С. 1–27; Август. С. 129–189; 1916. Июль. С. 1–47, Август. С. 127–152.

130. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде. Русская школа, 1912. № 1. С. 1–24; № 2. С. 1–17.

131. Лапшин И.И. Художественное творчество. Петроград : Мысль, 1922. 332 с. С. 3–142.

132. Лебединський Е.Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації : дис. ... канд. псих. наук : 29.00.07. Одеса, 2016. 212 с.

133. Лебединський Е.Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу підлітків в умовах рекреації. Наука і освіта, 2014. № 12. С. 17–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_12_5.

134. Легкий О.М. Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору : навч. метод. посіб. Київ, 2014. 151 с.

135. Лезин В. Художественное творчество как особый вид экономии мысли. Вопросы теории и психологии творчества / ред. издат. Б. Лезин. Харьков : Мирный труд, 1911. Т. 1. С. 202–244.
136. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
137. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. Научное творчество. Москва : Наука, 1969. С. 41–48.
138. Лещій Н.П., Пахомова Н.Г., Баранець І.В., Кульбіда С.В. та ін. Особливості фізичного та психоемоційного стану дітей зі складними порушеннями розвитку. Світ медицини та психології. 2021. № 3 (77), С. 91–96.
139. Лисенко Т.М. Музейна педагогіка: проблеми та перспективи розвитку. Національний заповідник «Хортиця». 2016. URL:https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf
140. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
141. Лісовий В.С. Дія і діяльність. Енциклопедія сучасної України. 2007. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=26502
142. Лук'янчук М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний контекст. Педагогічний часопис Волині, 2016. № 2. С. 82–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2016_2_18.
143. Лукановська А.А. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології, 2010. № 8. С.630–644.
144. Любич О.І. Роль засобів музейної педагогіки в процесі виховання учнів у позашкільних навчальних закладах. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. 2014. С. 287–289 URL: http://lib.iitta.gov.ua/5262/1/Liubych_2014.pdf

145. Мазурик З. Сучасний музей: дослідження змін. Prostir. Museum. 2018. URL:<http://prostir.museum/ua/post/40826>
146. Майко С.М. Шкільний музей як форма додаткової освіти. Педагогічний пошук № 2 (94). 2017. С. 64–66. URL: <http://vippro.org.ua/files/pedposhyk/pp94-1498814585.pdf>
147. Макаренко А.С. Трудовое воспитание. Минск: Народная асвета, 1977. 256 с.
148. Максакова В.И. Некоторые проблемы взаимодействия учителя и младших школьников. Взаимодействие коллектива и личности в воспитании: кн.: тезисы, г. Таллин : Изд-во Таллинского пед ин-та, 1979. С. 58–63.
149. Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ : Форум, 2000. 272с.
150. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. Москва : Педагогика, 1988. 144 с.
151. Мамчук Л.П. Творчість та творчі здібності особистості у сучасній психології. Психологія: реальність і перспективи. 2014. Вип. 3. С. 96–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2014_3_31
152. Мандриков В.Б., Вершинин М.О. Проектирование педагогических технологий в учебном процессе. Вестник ВолГМУ. 2005. № 1(13). С.78–85.
153. Маньковська Р. «...Де минуле не розходиться з майбутнім» (до розмови про музейну педагогіку). Рец. на кн.: Капустіна Н.І., Івлева С.В, Ми мандруємо музеєм: Путівник по національному історичному музею імені Д.І. Яворницького для батьків та дітей. Дніпропетровськ, 2001. С. 119–120.
154. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4201/4225>.
155. Матюх Т.М. Емпатія як умова людської творчості. Антропологічні виміри філософських досліджень. Дніпропетровськ. 2015. Вип. 7. С.17–24.
156. Матюшкин, А.М. Как сформировать творческую личность [Текст] Альма-матер: Вестник высшей школы. 2004. № 8. С. 30–35.

157. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.
158. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.
159. Меграбян А., Епштейн Н. Шкала емоційного відгуку : опитувальник методики. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. URL:
http://psychologis.com.ua/oprosnik_metodiki_shkala_emocionalnogo_otklika_a._megrabyana_i_n._epshteyna.htm
160. Мельничук Т.Ф. Творча активність як компонент духовного розвитку особистості. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. Вип. 1–2. С. 28–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_7
161. Михайлова В.П., Коротченко Н.И., Львова И.В. Концепция уровней творческого развития личности. Ананьевские чтения, 2002: Тезисы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2002. С. 341–342.
162. Міщенко Н.І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій. Таврійський вісник освіти, 2017. № 1. С. 138–144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2017_1_25.
163. Міщина Л.П. Психологія творчості. Навчальний посібник. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 448 с.
164. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. Актуальні проблеми сучасної української психології. Київ Наукові записки Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2002. Вип. 22. С. 221–229.
165. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності ... ЛьвДУВС, 2014. Вип. 1. С. 52–65.
166. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. Практична психологія та соціальна робота, 2004. № 8. С. 1–4.
167. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.

168. Мороз Ю.В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 4. С. 58–60.

169. Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10. Нижний Новгород, 2002. 199 с.

170. Мрака Н.М. Розвиток творчої уяви студентської молоді в особистісно-мотиваційному аспекті. Наукові записки. Острог, 2012. Випуск 19. Серія «Психологія і педагогіка». С. 153–157.

171. Музей історії Харківської спеціальної школи імені В.Г. Короленка. URL: <https://www.facebook.com/groups/250250341990422/>

172. Музей школи. ГБОУ школа-интернат № 1 имени К.К. Грота : веб-сайт. URL: <https://grot-school.ru/muzej-shkoly>

173. Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали V науково-практичної конференції (28–29 вересня 2017р.). Київ : Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. 2017. 132с. URL: http://ipood.com.ua/data/NAUKOVI_CENTRY/UNESCO/Publications/Museum_mater2017.pdf

174. Музика О.О. Творча активність у позанавчальній діяльності як умова розвитку обдарованості. Актуальні проблеми психології обдарованості та творчості: новітні розробки українських вчених: матеріали Міжнар. наук. конф., м. Київ, 2014р. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. С.91–93.

175. Музика О.Я. Роль творчої активності у становленні ідентичності особистості обдарованого студента – майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Ідентичність особистості й групи: психолого-педагогічні і соціокультурні аспекти : матеріали між нар. наук.-практ. конф., м. Прага, 27-28 січня 2014 р. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. 244 с.

176. Муравська С. Дискусії з приводу нового формулювання поняття «музей». Prostir. Museum. Кіото-Львів. 2019. URL: <http://prostir.museum/ua/post/42194?fbclid=IwAR3vPa5I9Gjfh3oRSvFfirvKag-L23x2IQkc7x8kT03fxxAskKLePuPO2Xc>

177. Мустафаєф Г.Ю. Особливості життєвих планів сліпих старшокласників [Текст] : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08. Київ, 1998. 187с.

178. Нафікова Л.А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 18 с.

179. Николаева Е. Психология детского творчества. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 220 с.

180. Николаенко Н. Психология творчества. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 277с.

181. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Київ : Аконіт, 2008. / гол. редактор: В. Яременко, О. Сліпушко. ISBN 966-8001-10-9 (всі 3 томи) ISBN 966-8001-11-7 (Т. 1: А - К; 926 стор.); ISBN 966-8001-12-5 (Т. 2: К - П; 926 стор.); ISBN 966-8001-13-3 (Т. 3 : П - Я. 862 стор.

182. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. Москва, 2010. 335с.

183. Новікова Г.Ю. Багатогранність моделей середовищних музеїв у світовому музейному просторі. Культура України. Харків. 2017. Вип. 58. Серія: Культурологія. С. 185–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kukl_2017_58_23

184. Никулина И.Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения [учебно-методическое пособие] Санкт-Петербург.: Каро 2008. 192 с.

185. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія [Текст] : монографія.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

186. Остафійчук Т., Мороз Є. Формування творчої активності вихованців у процесі пошукової та науково-дослідної діяльності. Рідна школа, 2011. Вип. 12. С. 67–70.

187. Павленко В.В. Методи проблемного навчання. Нові технології навчання: наук.-пед. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип.81 (спецвипуск). 84 с. С. 75–79.

188. Павленко Ю. Музейно-педагогічна складова в практиці діяльності школи Василя Сухомлинського. Нова педагогічна думка. 2019. № 3. Том 99. С. 20–23.

189. Пахомова Н.Г., Баранець І.В., Пахомова В.А., Щербань О.А., Боряк О.В. Комплексний підхід до подолання моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку. Світ медицини та біології. 2021. № 1 (75). С. 125-129. DOI.: 10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129.

190. Пахомова Н. Г. Методологічні основни та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 81-85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2010_15_20.

191. Пахомова В.А. Нейропсихолінгвістичні аспекти реабілітації осіб із порушеннями мовлення органічного генезу. Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі : монографія / Під заг.ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т.М. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С. 184-199, URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10074/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_%D0%A1%D1%83%D0%BC%D0%B8%202019%20kaf%20specosv.pdf.

192. Пелешок Е.Х., Гордієнко О.А. Розвиток ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці та проблема інтегрованого навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2003. Вип. 13. С. 35–37. ISSN 2076-6173.

193. Перепелиця Н.В., Сліпченко Т.В. Реалізація методико-педагогічної ідеї «Живий музей» у закладі позашкільної освіти : навч.-метод. посібник. Суми, 2018. 147с. 94.

194. Петрикіна А.С. Актуальні питання діагностики стану сформованості творчої активності учнів із порушеннями зору. Сучасний освітній простір: трансформація національних моделей в умовах інтеграції: збірник тез IV Міжнародної наукової конференції (м. Лейпциг, Німеччина, 23 жовтня 2020р.). Лейпциг: Baltija Publishing. 2020. С. 159–162.

195. Петрикіна А.С. Аналіз наукових джерел з питань формування творчої активності школярів. Український психолого-педагогічний науковий збірник / Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Вип. 18. С. 96–101.

196. Петрикіна А.С. Віртуальний потенціал освітнього простору музею. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 75-річчю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна, 15 травня – 15 червня 2020 р.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3841-9312>. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/petrykina_anna_2020.pdf.

197. Петрикіна А.С. Інтерактивні методи навчання учнів з порушеннями зору в музеї. Секція 9. Сучасні психологічні та педагогічні методи викладання. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС: збірник тез учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Люблін, Республіка

Польща. 25–26 вересня 2020р.). Люблін: Baltija Publishing. 2020. С. 165–169. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-2.43>.

198. Петрикіна А. Інформаційно-методичні рекомендації з адаптації культурних об'єктів до потреб людей з інвалідністю. / за заг. ред.: к.н.д.у. О. Шершньової. Рівне, 2020, С. 19–35.

199. Петрикіна А.С. Компаративний аналіз поняття «музейна педагогіка». Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. Вип. 1. С. 48–56.

200. Петрикіна А.С. Корекційно-розвиткова складова музейної педагогіки у роботі зі школярами, які мають порушення зору. Спеціальна педагогіка. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1–2 травня 2020р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2020. С. 22–25.

201. Петрикіна А.С. Методичні рекомендації для педагогічних працівників музеїв закладів освіти з питань формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. Вип. 4. С. 62–71.

202. Петрикіна А.С. Музей історії навчального закладу як прогресивний комунікативний простір. Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації «Асоціація тифлопедагогів України». 2017. № 16–17. С. 20–26.

203. Петрикіна А.С. Музей при закладі освіти як засіб формування особистості школяра з порушеннями зору. Музейна педагогіка в науковій освіті: збірник тез учасників II всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 26 листопада 2020р.). Київ. 2020. С. 273–278.

204. Петрикіна А.С. Музейна педагогіка як ефективний засіб формування творчої активності в учнів 5–8 класів з порушеннями зору. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної

конференції (м. Львів, Україна, 22–23 грудня 2017 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 105–107.

205. Петрикіна А. С. Музейна педагогіка як один із вагомих елементів сучасного неформального сегмента освіти школярів із порушеннями зору. Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. (м. Одеса, Україна, 15–16 травня 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 2020. С. 189–193.

206. Петрикіна А.С. Науково-методичні засади дослідження творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору. Освіта дітей із порушеннями зору: виклики сучасності: матеріали всеукраїнського тифлофоруму (м. Київ, Україна, 15 травня 2020р.). Київ. 2020. С. 91–94. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721686/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%20%D0%A4%D0%9E%D0%A0%D0%A3%D0%9C%20%D0%86%D0%86%20%20%2020.pdf>.

207. Петрикіна А.С. Порівняльний аналіз особливостей сформованості особистісного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору та з нормальним зором. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. Baltija Publishing. 2021, № 2, С. 64–76.

208. Петрикіна А.С. Розвиток творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору як ефективний шлях їх соціально-психологічної реабілітації. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 02–03 лютого 2018р.). Київ : «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 71–73.

209. Петрикіна А. С. Теоретичні передумови дослідження проблеми формування творчої активності учнів 5–8 класів з порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 21 червня 2018р.). Київ : «Наша друкарня». 2018. С. 120–123.

210. Петрикіна А.С. Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору, засобами музейної педагогіки. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 15–16 грудня 2017 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 145–147.

211. Петрикіна А.С. Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору як актуальна педагогічна проблема. Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: Proceedings of the international scientific conference (Kaunas, Lithuania, 23th February 2018). Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 69–72.

212. Петрикіна А. С. Шкільний музей як засіб модернізації освітньо-виховної роботи. Сучасний світ і незрячі: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, Україна, 19–21 вересня 2019р.). Луцьк: ПП Іванюк В.П.. – 2018. С. 75–77

213. Петрикіна А. С. Шкільний музей як особливий освітній простір. Практики взаємодії. Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 15 червня 2017р.). Київ: ТОВ «Задруга», 2017. С. 66–70.

214. Петрикіна А.С. Безбар'єрний шкільний музей як особливий освітній простір для учнів з порушеннями зору: форми, методи та реалізація. Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 12 березня 2019 р.). Київ: Інтерсервіс. 2019. С. 35–37.

215. Петрикіна А., Омельченко І., Кобильченко В. Порівняльний аналіз особливостей сформованості синергетичного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору й із нормальним зором. Acta Paedagogica Volynienses. 2021. № 3, С. 233–240.

216. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 255 с.
217. Пешковский А. Русский синтаксис в научном освещении. Москва, 2009. 432 с.
218. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Спб.: Питер, 2003. С. 12–23.
219. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. Москва : ВОС, 1995. С. 5–28.
220. Поняття про виробничий і технологічний процеси : веб-сайт. URL: <https://studfile.net/preview/5465455/page:3/>
221. Потебня А.А. Мысль и язык. 2-е издание. Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1892. № 28. С. 7–8.
222. Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22 жов. 2014 р. № 1195. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE26192.html
223. Про музеї та музейну справу : Закон України від 25 вер. 2020 р. № 249/95. Відомості Верховної Ради України. 1995. № 25. С. 191. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-%D0%B2%D1%80>
224. Про освіту : Закон України від 16 лип. 2019 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017 № 38–39. С. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n8>
225. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения /под ред.: Л.И. Плаксиной. Москва, 1995. С. 63.
226. Протас О. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 3 (22). С. 26–29.
227. Психологическая лаборатория. «Тип поведенческой активности» (ТПА). Дженкинс К.Д. Тип поведенческой активности (ТПА). Опросник

Дженкинса / в адаптации Гоштаутаса А.А. Психологическая лаборатория : эмоциональные состояния. 2014. URL: http://xn----7sbbaeiowbgqig8abjbc7acdh6a9czc6mla.xn--p1ai/downloads.php?cat_id=12&download_id=95

228. Психологические источники активности личности: сборник научных трудов. Новосибирск : НГПУ, 2004. 283 с.

229. Психология одаренности детей и подростков/ под ред. Н.С. Лейтеса. Москва: Академия, 1996. 416 с.

230. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред.: Д.В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 624 с.

231. Пустовіт Г.П. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі : психологічний аспект. Рідна школа, 2007. № 11 / 12. С. 3–6.

232. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічних технологій підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. Витоки педагогічної майстерності. 2013. Вип. 11. С. 273–277.

233. Ревенчук В.В. Формування творчої активності учнів як педагогічна проблема. Молодий вчений, 2018. Вип. 3 (55). С. 128–132.

234. Ремажевська В.М., Раніцький Ю.М. Лікувальна фізкультура при порушеннях опорно-рухового апарату у дітей з вадами зору. Львів, 2004. 92с.

235. Рибкіна Т.О. Музейна педагогіка як ефективний засіб формування особистості дітей з особливими освітніми потребами. 2015 URL:http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Rybkina.pdf

236. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. Москва : Прогресс, 1978. 212 с.

237. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-е вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.

238. Рорти Р. Сучасна новітня філософія. Навчальні матеріали онлайн.
URL:
https://pidruchniki.com/1124101352077/filosofiya/suchasna_novitnya_filosofiya.
239. Рубан В.Я., Ралле Н.В. Понятийный аппарат современной теории развития: инклюзивность, когнитивность, креативность. Вісник КНУТД, 2015. №1 (83), серія «Економічні науки». С. 153–160.
240. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). Вопросы психологии / ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, 1986. №4. С. 101–109.
241. Салата О.О. Основи музеєзнавства : навч.-метод. посібник для студентів спеціальності «Історія». Вінниця : Нілан-ЛТД. 2015. С. 101–105.
URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12175/1/O_Salata_NMP_OM_IS.pdf
242. Самолюк А.А. Формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2015. 245 с.
243. Самсакова І.В. Виховання особистості учня засобами музейної педагогіки : зб. наук. праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2015. Вип. 68. С. 119–123.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_68_22
244. Самсакова І.В. Музей та його соціальні функції. Печатное слово. 2010. №1(35). С.65–69.
245. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической антологии / пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. Москва : ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2002. С. 451.
246. Свиридюк Т.П. Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников в процессе организации обслуживающего труда. Киев, 1988. 32с.
247. Семенова Н., Гречук Л., Солодуха Ю. Використання педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку: теоретичний

аспект. Освітній простір України. 2017. № 9 (9). С. 181–187. URL: <https://scijournals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3373/3848>

248. Сермеев Б.В. Физическое воспитание детей с нарушением зрения. Київ : Здоров'я, 1967. 110 с.

249. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. Москва, 1947. С. 396–397

250. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : СПб., 1998. 357 с.

251. Силко Р.М. Особливості естетичного виховання студентів засобами музейної педагогіки. Народна освіта. Електронне наукове видання. Розділ : Педагогічна наука. URL:https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=956

252. Симоненко С.М., Лебединський Е.Б. Творчий потенціал особистості школяра: досвід дослідження та розвитку в умовах дитячого рекреаційного закладу «Молода Гвардія». Наука і освіта, 2016. №9. С. 140–147.

253. Синьов В.М. Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки виховних і корекційних концепцій. Актуальні проблеми юридичної психології. Київ, 2006. С.15–19.

254. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с.

255. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 442 с.

256. Синьова Є., Макарова К. Музей, відкритий для всіх, культура без обмежень. Методичні рекомендації щодо форм роботи музейних установ із відвідувачами з порушеннями зору. К. 2019. 57 с.

257. Синьова Є.П., Федоренко С.В. Тифлопедагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 110-113.
258. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. С. 127–128.
259. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1984. 96 с.
260. Словарь Л.С. Выготского. Москва : Смысл, 2007. 78с.
261. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). 2018. URL:<http://sum.in.ua/s/tvorchistj>.
262. Слюсаренко Н.В. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2000. 226с.
263. Соколянський І.П. Подготовка слепоглухонемого подростка к производственному труду в условиях домашнего воспитания. М. 1950.
264. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. Москва : Полиграф, 2000. 250с.
265. Соловейчик С.Л. Воспитание творчеством : кн. для учителя. Москва : Знание, 1978. 95 с.
266. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие. Москва : Высшая школа, 2004. 216 с.
267. Столяров Б.А. Понятия и категории музейной педагогики. 2015. URL:<https://studfiles.net/preview/3193835/page:19/>. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. Пособие / Б. А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004–216 с.
268. Студопедия. Концепция жизненной активности З. Фрейда. Психоанализ. URL: https://studopedia.su/18_2814_kontsepsiya-zhiznennoy-aktivnosti--freyda.html.
269. Субботіна Г.С. Результати дослідження особистісного розвитку хворих на міопію підлітків після танцювально-рухової терапії. Проблеми

сучасної психології, 2014. Вип. 25. С. 468–483. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_25_39.

270. Суть і значення музейної екскурсії. Helpiks.org. 2015. URL: <https://helpiks.org/3-5507.html>

271. Сухомлинський В.О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. тв.: у 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–206., с. 93–94.

272. Сухомлинський В.О. Школа і природа. Вибр. тв.: у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 536–551.

273. Сучасна новітня філософія. Навчальні матеріали онлайн. URL: https://pidruchniki.com/1124101352077/filosofiya/suchasna_novitnya_filosofiya.

274. Танненбаум А. Психосоціальна концепція обдарованості, 1983.

275. Татяничков А.О. Розвиток творчої особистості підлітків на етапі переходу до основної школи. Науковий вісник Херсонського державного університету, 2017. Серія : Психологічні науки. Вип. 1(2). С. 130–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_1%282%29__26.

276. Творчість. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>

277. Тельна О.А. Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри: дис. ... канд.. пед.. наук: 13.00.03. Київ, 2011. 208 с.

278. Теплицький І.О. Розвиток творчих здібностей школярів засобами комп'ютерного моделювання: психолого-педагогічний аспект. Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання / за ред.: С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. Т. 8. Київ : Міленіум, 2005. вип. 1. С. 225–232.

279. Тест. Дослідження вольової саморегуляції. Персонал. № 5. 2005. URL: <http://www.personal.in.ua/article.php?id=67>

280. Тихенко Л. Методика формування творчих здібностей старшокласників у процесі пошуково-дослідницької діяльності в МАН

України. Рідна школа, 2010. № 10. С. 33–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_10_8

281. Тітов І.Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 Київ, 2007. 229с.

282. Ткаченко Л.І. Креативність і творчість: сучасний контент. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 9–10 (28–29). С. 32–35.

283. Толмачова О. Технології розвитку креативності у дітей з порушеннями зору. Київ, 2017. URL: <https://neurocorrection.com.ua/publikatsii/item/265-tekhnologiji-rozvitku-kreativnosti-u-ditej-z-porushennyami-zoru>.

284. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. Москва : АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.

285. Троянская С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности : уч. пособие. Ижевск: Научная книга, 2007. С. 25.

286. Туминская О.А. Урок в музее и музейный урок. Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Искусствоведение. 2020. № 195. С. 103–110.

287. Туриніна О.Л. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 160 с.

288. Тушева В.В. Формування і розвиток творчої активності учнів. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1999. №3. С.140–144.

289. Удовиченко І. Аксіологічний підхід до музейної комунікації : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 100-річчю Полтавського худ. музею імені М. Ярошенка «Місія музею в ХХІ ст.» / під ред.: С.І.Бочарової. Полтава : Говоров С.В., 2019. 352 с. С.9–17.

290. Удовиченко І.В. Музейна педагогіка: теорія і практика : наук.-метод. посіб. Київ : Логос, Національний музей історії України, 2017. 72 с. ISBN 978-617-7442-40-9
291. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Москва, 1949.
292. Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність : матеріали обл. наук.-метод. конф. / заг. ред. Л.А. Гайда. Кіровоград : Видавництво КОППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 148с. С. 6–7.
293. УкрЛіб. Бібліотека української літератури. Голобородько Я. «Овсянико-Куликовський Д.М. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/bio/printit.php?tid=12563>
294. Федоренко С., Поліковські М. Результати дослідження рівнів емоційного компонента образного мовлення в молодших учнів зі зниженим зором. Український педагогічний журнал. 2020. Вип. 1, С. 87 – 94.
295. Федоренко С.В. Корекційна спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших слабозорих дошкільників [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1997. 17с.
296. Федоренко С.В., Синьова Є.П. та ін. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору. Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди. Харків: ХНПУ, 2017. С. 188-198, URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/31>.
297. Филимонова В.Б. Проблема определения творческой активности личности в педагогических исследованиях. Научно-методический электронный журнал «Концепт». Киров. 2014. № 10. С. 51–55. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14626.htm>
298. Филистович О. А. Формирование творческой активности младших школьников средствами музыкально-досуговой деятельности : автореф. дис. канд. пед. наук. Минск, 2012. 27 с

299. Філіпчук Н.О. Розвиток сучасної музейної педагогіки: методологічні орієнтири. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2018. Вип. 59. С.155–163.

300. Філіпчук Н.О. Музейна педагогіка і виховання нації. Молодий вчений. 2018. № 3(1). С. 137–142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3%281%29__34

301. Флорида Р. Homo creativus. Наш формат, 2018. 432с.

302. Флярковська О.В. Творча самореалізація у підлітковому віці. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Національна академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання, 2014. Вип. 18 (2), С. 359–367.

303. Формування естетичного досвіду молодших школярів з вадами зору в позаурочний час. Методичні рекомендації / укладач Л.О. Куненко. Київ, 1997.

304. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей : монографія / В.В. Вербицький та ін. ; / за ред.: В.В. Мачуського. Харків : Мадрид, 2015. 330 с.

305. Форостян О.І. Фізичне виховання дітей з порушеннями слуху як соціальна та психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 4. (Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). С. 75–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2015_4_27.

306. Фрейд З. Недовольство культурой. Фолио, 2013. 224с.

307. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2018. с. 288.

308. Фуфаев И.В. Диагностика творческой активности обучающихся. Педагогика и психология. Вестник ЧГПУ. Чебоксары. 2010. № 5, С. 252–258.

309. Хабірова Л.І. Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків у процесі навчання. Проблеми сучасної психології, 2017. Вип. 38. С. 409–421. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2017_38_37.

310. Хабірова Л.І. Реалізація творчого потенціалу підлітка в процесі розв'язання навчальних задач. Теорія і практика сучасної психології : зб. Видавництво Класичного приватного університету, Запоріжжя, 2018. Вип. 2. С. 182–185.

311. Хабірова Л.І. Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 Острог, 2019.

312. Хайкин В.Л. Феномен активности в развитии личности : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.13. Москва, 2001. 413 с.

313. Харциева В. Мифотворчество, поэзия и наука. Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1914. Т. V. С. 510–556.

314. Харциева В. Элементарные формы поэзии. Вопросы теории и психологии творчества. Т. 1. Изд. 2-е. Харьков, 1911. С. 347–399.

315. Харченко О. Розвиток провідних тенденцій неформальної освіти музеїв художнього профілю в Україні (початок ХХІ ст.). Гілея : науковий вісник : зб. наук. пр. Вип. 100 (9). Київ. 2015 С. 83–86.

316. Харьковская Е.В. Формирование толерантной культуры детей младшего школьного возраста средствами художественно-творческой деятельности. Интеграция образования. Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева. Саранск, 2015. №3 (80). С. 115–121.

317. Холоденко В.О. Творчий потенціал особистості: зміст, структура та передумови успішної реалізації у мистецькій освіті. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. «Теорія і методика мистецької освіти». 2019. Вип. 26. С. 22–28.

318. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 384 с.

319. Червінська І. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. Освітні обрії. 2019. № 49 (2). С. 16–21.
320. Чива, И. (2019). Река Джорджа Анри: полвека этнологии Франции, 5. URL: <http://journals.openedition.org/terrain/2887>; DOI: 10.4000 / field.2887 p. 76-83
321. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант. Развитие и диагностика способностей. / отв. ред.: В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. Москва : Наука, 1991. 487 с.
322. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва, 1982. 150 с.
323. Шимгаева А.Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10. Москва, 2007. 27 с.
324. Щелкунов Д.А. Інноваційні педагогічні технології виховання в учнів із вадами зору особистісно-ціннісного відношення до здоров'я. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2011. №2. С. 134–139.
325. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учебное пособие для студентов пединститутов. Москва : Просвещение, 1979. 160 с.
326. Эмерсон Р.У. Нравственная философия. 2001. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1020894>.
327. Юнг К. Инстинкт и бессознательное. URL: https://royallib.com/book/yung_karl/instinkt_i_bessoznatelnoe.html.
328. Юнг К. Психология бессознательного / пер. с нем. Москва : Канон, 1994. 320 с.
329. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании Москва : Н. Чепелевский, 1865. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005080673#?page=8>.

330. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособие по музейной педагогике. Рос.инст. культурологии. Москва, 2001. 223 с.
331. Якубова Л.А. Развитие творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Миколаїв, 2010. 20 с.
332. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 41с.
333. Яременко Л. Реалізація функцій організації дозвілля і формування творчих здібностей особистості в позашкільній освіті. Рідна школа, 2015. № 5–6. С. 62–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2015_5-6_15.
334. Åkerblom, P. (2010). Staden som pedagog. I: Lieberg, M., de Laval, S., Åkerblom, P. (red.). Den lärande staden. Umeå: Boréa bokförlag.
335. Al-Dababneh, K.A., al-Masa'deh M.M., Oliem E.M. (2015). The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. *Early Child Dev. Care.* 185 (2). P. 317–339. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/figure/10.1080/03004430.2014.924113?scroll=top&needAccess=true>.
336. Amabile, T.M. (2012). Componential theory of creativity. Harvard Business School. *Encyclopedia of Management Theory*. Eric H. Kessler, Ed., Sage Publications, 2013. Working paper. URL: <https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>.
337. Andrus, L. (1999). Opening the doors: Museums, accessibility, and individuals with special needs. In A. Nyman & A. Jenkins (Eds.), *Issues and approaches to art for students with special needs*. Reston, VA: National Art Education Association. P. 63–86.
338. Arnheim, R. (2004). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press, P. 128–134.

339. Asacakawa, S., Guerreiro, J., Ahmetovic, D., Ritany K.M. (2018). The present and future of museum accessibility for people with visual impairments. Conference: the 20th International ACM SIGACCESS. DOI: 10.1145/3234695.3240997.
URL:https://www.researchgate.net/publication/328186804_The_Present_and_Future_of_Museum_Accessibility_for_People_with_Visual_Impairments.
340. Augestad, L.B. (2017). Mental Health among Children and Young Adults with Visual Impairments: a Systematic Review. *Journal of Visual Impairment & Blindness* doi.org/10.1177/0145482X1711100503
URL:<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X1711100503>.
341. Axel, E.S., & Levent, N.S. (Eds.). (2003). *Art beyond sight: A resource guide to art, creativity, and visual impairment*. New York, NY: Art Education for the Blind, Inc. (AEB) & AFB Press of the American Foundation for the blind. P. 503.
342. Barron, F.X. (1963). *Creativity and Psychological Health*. Princeton: Van Nostrand. P. 292.
343. Benes J. (1997). *Opava: Openeducation & Sciences*. Vyd.: Opava: Slezska univerzita. 179 s.
344. Blynova, O., KOSTENKO, T., NESIN, Y., and other (2021). Research of the relationship between Perfectionism and Feelings of Loneliness of Youths. *Postmodern Openings*. 12 (2), P. 01-17. URL: https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/issue/view/12_2_2021.
345. Boden, M.A., Gabora L., Ranjan A., Stahlman W.D., Leising K.J., Garlick D. (2013). *Neurosciene of creativity*. Mit Press. P. 330.
346. Breider, J. (2018). *Multisensory Museum: learning to see from a blind perspective*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FP0BVKRsbhU>.
347. Brstilo, I. (2010). Culture as a field of Possibilities: Museum as a means of Social Integration. *Ethnological Researches*. № 15, P. 161–173.
348. Candlin, F. (2006). The dubious inheritance of touch: Art history and museum access. *Journal of Visual Culture*. № 5(2). P. 137–154.

349. Carastro, M. (2012). Gioco e tecnologia. Elementi chiave per una nuova pedagogia museale. №1. URL: <https://www.gamejournal.it/italiano-gioco-e-tecnologia-elementi-chiave-per-una-nuova-pedagogia-museale/>.

350. Chiu Fa-Chung (2014). The effects of exercising self-control on creativity. Chinese culture university. Thinking skills and creativity. № 14. DOI: 10.1016/j.tsc.2014.06.003 URL: https://www.researchgate.net/publication/263737063_The_Effects_of_Exercising_Self-Control_on_Creativity.

351. Coates, C. (2019). Best practice in making museums more accessible to visually impaired visitors. MuseumNext : Social impact. URL: <https://www.museumnext.com/article/making-museums-accessible-to-visually-impaired-visitors/>.

352. Coldwell-Neilson, J. (2003). Mapping pedagogy to technology – a simple model. Conference paper. Lecture Notes in computer science. P. 180–192.

353. De Caroli M.E., Sagone, E., Faalanga, R., Licciardello, O. (2019). Analysis of creative and logical-spatial skills in blind children and adolescents. International journal of developmental and educational skills in blind children and adolescents. URL: https://www.researchgate.net/publication/334214901_Analysis_of_creative_and_logical-spatial_skills_in_blind_children_and_adolescents.

354. Dimitrova-Radojichikj, D. (2017). Museums: Accessibility to visitors with visual impairment. Skopje, Republic of Macedonia https://www.researchgate.net/publication/313030970_Museums_Accessibility_to_visitors_with_visual_impairment.

355. Diotaiuti, P. L., Petruccelli, F., Rea L., Zona, A.M., Verrastro, V. (2014). Control on mood states and health anxiety in a sample of blind and visually impaired people. Cassino, Italy. Psychology, № 5, P. 2218–2227. URL: <http://www.scirp.org/journal/psych> <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.519223P2218-2227>.

356. Dragana, Ma'cesi'c-Petrovic. (2010). ' Procedia Social and Behavioral Sciences. № 5, PP. 157–162.

357. Emerson, R.W. (1841). *Essays and Addresses. Man the Reformer. A lecture read before the Mechanics` Apprentices` Library Association. Boston.*
URL:
<https://archive.vcu.edu/english/engweb/transcendentalism/authors/emerson/essays/manreform.html>.

358. Fedorenko, S., Zhuravlova, L., and other. (2021). Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy Screening. «Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience», 12 (1), P. 326-342. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>, <https://www.lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/3707>.

359. Gabora, L. The origin and evolution of culture and creativity. *Journal of Memetics: Evolutionary Models of Information Transmission*. 1(1), 1997. P. 1–28.

360. Gabora, L., Kaufman, S.B. (2010). Evolutionary approaches to creativity. *The Cambridge Handbook of Creativity*. P. 279–300.

361. Ginley, B. (2013). Museums: a whole new world for visually impaired people. *Victoria and Albert Museum*. № 3. URL: <https://dsq-sds.org/article/view/3761/3276>

362. Grønmo, S.J. , & Augestad L.B. (2007). Physical activity, self-concept, and global self-worth of blind youths in Norway and France. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. № 94(8). P. 522–527.

363. Grosvenor, I., Macnab, N. (2013). «Seeing through touch»: the material world of visually impaired children. *Educar em Revista*. URL: https://www.researchgate.net/publication/262743957_'Seeing_through_touch'_the_material_world_of_visually_impaired_children

364. Guilford, J.P. (1968). *Creativity, intelligence, and their educational implications*. San Diego: EDITS.

365. Halder, S. & Datta, P. (2012). Insight into self-concept of the adolescents who are visually impaired in India. *International Journal of Special Education*, № 27(2). P.86–93.
366. Hayes, J.R. (1990). *Cognitive processes in creativity*. CA : University of California. Pittsburgh, PA : Carnegie Mellon University, P. 15.
367. Heo, N. (2014). The relationship between creative potential and self-regulation among high achieving young adults with the moderating effects of parenting styles. URL: https://iro.uiowa.edu/discovery/fulldisplay/alma9983776804702771/01IOWA_INST:ResearchRepository.
368. Huurre, T.M. & Aro, H.M. (2000). The psychosocial well-being of Finnish adolescents with visual impairments versus those with chronic conditions and those with no disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. № 94(10). P.625–637.
369. Japundza-Milisavljevic, M., Ma'cesi'c-Petrovic, D., Đurić-Zdravković A. (2010). Attention and social behavior of children with intellectual developmental disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. № 5. P. 157–162. URL: https://www.researchgate.net/publication/257713406_Attention_and_social_behavior_of_children_with_intellectual_developmental_disabilities.
370. Johnson, D.L. (1979). *Creativity checklist (Cch)*. Cat. № 33780
371. Johnson, E. (2017). Visiting a tactile museum with your blind child. URL: <http://www.wonderbaby.org/articles/tactile-museums>.
372. Ali Yildiz, M. & Duy, Baki. (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psychoeducation Program. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13 (3). P. 1474.
373. Kef, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 91(3). P. 236–244.

374. Kostenko T. (2021). Theoretical and methodological approaches of psychological support of adaptation and rehabilitation of persons with visual disabilities. *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft*. 17, P. 54-60 URL: https://issuu.com/dizzw/docs/deutsche_internationale_zeitschrift_49930c2edd70ee.
375. Landman, P., Fishburn, K., Kelly, L., & Tonkin, S. (2005). *Many voices making choices: Museum audiences with disabilities*. Sydney: Australian Museum.
376. Leonard, A. (2019). How museums offer Accessibility to the Blind and Sight Impaired. URL: <https://www.maxiaids.com/how-museums-offer-accessibility-to-the-blind-and-sight-impaired>.
377. López-Justicia, M. Carmen, Pichardo-Martinez, Amerzcua, J.A., Fernández, E. (2001). The self-concepts of Spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 95(3):150–160.
378. Ljung, B. *Museipedagogik och erfارande*. (2009). URL: https://www.researchgate.net/publication/278008345_Museipedagogik_och_erfarande.
379. Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. N.-Y. P. 258.
380. Maslow, A.H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York : D. Van Nostrand Company. Series : Insight book, 5.
381. Moussa, Si A. & Deurveilher, N. (2003). *Pedagogie museale et enseignement du volcanisme a la Reunion*. *Carrefours de l`education*, 16. URL:<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-56.htm#>
382. *Museum Pedagogy and Learning Experiences: An Investigation into Museum Education from Instructional Perspectives*. School of Education College of Design and Social Context RMIT University DECEMBER 2017, P 41–42.
383. O`Connor, R. *Blind museology: moving beyond a visual bias in western culture to build an inclusive environment within museums and galleries*. P. 72. URL:

https://www.academia.edu/29188832/blind_museology_moving_beyond_a_visual_bias_in_western_culture_to_build_an_inclusive_environment_within_museums_and_galleries.

384. Oppezzo, M., & Schwartz, D.L. (2014). Give your ideas some legs: The positive effect of walking on creative thinking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40 (4). P. 1142–1152. URL: <https://doi.org/10.1037/a0036577>.

385. Overbrook School for the Blind URL: <https://www.obs.org/who-we-are/our-museum-and-history.cfm>.

386. Perkins museum. Perkins school for the blind : History. Web-site. URL: <https://www.perkins.org/history/visit/perkins-museum>.

387. Petrykina, A. Formation of specialized creativity as basis for successful personal self-realization. Knowledge management competence for achieving competitive advantage of professional growth and development: collective monograph. BA School of Business and Finance, Riga, Latvia, 2021. P. 238-251. ORCID ID: 0000-0002-3841-9312.

388. Piekharieva, A., Omelchenko, I., Kobylchenko, V., Pikanova, N., Petrykina, A. (2021). Pedagogia da parceria na educação inclusiva dos países da UE. *Laplage em Revista*, 7 (Extra-C), P. 10-19. URL: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-C979> p.10-19.

389. Piquart, M., Pfeiffer, J.P. (2012). Psychological Adjustment in Adolescents with Vision Impairment *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), P. 145–155. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ968914>.

390. Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 2 (39). P. 83–96. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.

391. Poli, M.-S. (2013). Education et muse. La museology : 20 ans der recherches. URL: <http://journals.openedition.org/culturemusees/757>.

392. Polydova, E. Olesina, E. Museum pedagogy in the USA: educational methods in art museum as the key point of students` personal development. P. 235 – 242. URL: <https://library.iated.org/view/POLYUDOVA2016MUS>.
393. Prokhorenko, L.I., Kostenko, T.M. (2020). Psychological support of families of children with special needs in the conditions of the covid-19 pandemic. Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 476 p. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/94/2362/5085-1>.
394. Puppi, L. Laboratorio permanente didattica museale. URL: <https://www.unive.it/pag/16135/>.
395. Ranko, M.A., Jeager, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, № 24 (1), P.92–96.
396. Reidmiller, L.L. (2003). Art for the visually impaired and blind: a case study of the one artist`s solution. Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy. Ohio, P. 317.
397. Rhodes, J.M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), P. 305–310.
398. Rubin, J.A. & Klineman, J. (1974). They opened our eyes: the story of an exploratory art program for visually-impaired multiply-handicapped children. *Education of the visually handicapped*, 5 (1), P. 106–113.
399. Rubin, J.A. (1975). Art is for all human beings especially the handicapped. *Art education : National Art Education Association*, 28 (8), P. 5–10.
400. Sandell, R. (1998). Museums as Agents of Social Inclusion Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17 (4), P. 401–418. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0964777980040170>.
401. Söderberg, M. (2013). Temalekplats sjöhistoriska museet, P. 26-27 URL: <http://epsilon.slu.se>.
402. Specjalny osrodek szkolno-wychowawczy dla dzieci niewidomych im. Synow Pulku w Owinskach. URL: <http://www.niewidomi.edu.pl/index.php>.

403. Stamberg, S. (2017). Blind art lovers make the most of museum visits with «InSight» Tours. NPR. Morning edition. URL:<https://www.npr.org/sections/health-shots/2017/01/05/505419694/blind-art-lovers-make-the-most-of-museum-visits-with-insight-tours>.

404. Stuedahl, D. & Smordal, O. (2011). Young Visitors' «Messing Around» in Museums; exploring social media to engage teens in participation. Oslo, Norway. P. 169–190. URL: https://www.researchgate.net/publication/233416718_Young_Visitors'_Messing_Around'_in_Museums_exploring_social_media_to_engage_teens_in_participation.

405. Swaab, D. (2017). Unser kreatives Gehirn: Wiewirleben, lernen und arbeiten. München. Droemer. P. 640.

406. Szubielska, M. (2010). Zdolności wyobrazeniowe niewidomych dzieci w zakresie skaningu i rotacji kształtu dotykanych obiektów. Roczniki psychologiczne. Tom XIII, 2. URL: <http://czasopisma.tnkul.pl/index.php/rpsych/article/view/3008/3115>.

407. Torrance, Paul E. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus, Creativity and Learning*, 94 (3), P. 663–681.

408. Urban, K.K. (2004). *Kreativitet: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster : Lit verlag. P. 199. ISBN 3-8258-8244-6.

409. Wapner, J. (2013). Mission and low vision: a visually impaired museologist's perspective on inclusivity. *Disability studies quarterly*, 33 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v33i3.3756>. URL: <https://dsq-sds.org/article/view/3756>.

410. Warren, D.H. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach*. University of California. Riverside. P. 181–204.

411. Washington state school for the blind. Photos & videos. URL: https://www.yelp.com/biz_photos/washington-state-school-for-the-blind-vancouver?select=Rz1ALeyr7nmAqjWWOMqU8A.

412. Why is museum education important in 21st century India? URL: <https://unescoarzor.com/why-is-museum-education-important-in-21st-century-india/>.

413. Zenasni, F., Lubart, T., Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2). P. 41–50.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Визначення особистісної здатності до творчості» (Автори: Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak (1975), за редакцією Б. Пашнєва)

Мета: визначити особистісну здатність до творчості та рівень розвитку креативності.

Інструкція: Прочитайте наведені твердження і дайте відповідь на них «так», «ні».

Текст методики

1. Думаю, що я акуратна людина, люблю, щоб скрізь був порядок.
2. Я прагну дізнатися більше про все, що відбувається у світі.
3. У дитинстві я любив/любила відвідувати нові місця разом з батьками, а не один/одна.
4. Я прагну бути кращим/кращою в своїй справі.
5. Я неохоче ділився/ділилася своїми іграшками або солодощами з іншими, коли був/була маленьким/маленькою.
6. Я буваю незадоволений/незадоволена собою, якщо не можу довести роботу до досконалості.
7. Я прагну зрозуміти, як усе влаштовано у світі.
8. У школі я не дуже популярний/популярна серед учнів.
9. Мені подобається іноді поводитися по-дитячому.
10. Якщо я вирішив/вирішила що-небудь зробити, то наполегливо прагну досягти поставленої мети.
11. Я вважаю за краще працювати разом з іншими і не люблю що-небудь робити один\одна.
12. Я сам/сама знаю, що я повинен/повинна робити і чим займати себе.
13. Коли зі мною не погоджуються інші, я прагну змінити свою точку зору, навіть якщо впевнений/впевнена у своїй правоті.
14. Я дуже турбуюсь і хвилююсь, коли роблю щось не так, як слід.
15. Я часто нудькую, тому що не знаю, чим зайняти себе.
16. Я відчуваю, що буду значущим/значущою і відомим/відомою, коли подорослішаю.
17. Мені подобається розглядати красиві речі.
18. Я вважаю, що краще грати в знайомі ігри, аніж розучувати нові.
19. Мені подобається експериментувати/досліджувати, що трапиться, якщо я зроблю що-небудь.
20. Коли я граю або щось роблю, то прагну якомога менше ризикувати.
21. У житті важливіше мати добру пам'ять, ніж розвинену уяву.

Обробка результатів:

За кожен варіант відповіді, що збігається з ключем, нараховується 1 бал.

Відповідь «так» – 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19.

Відповідь «ні» – 1,3,5, 11, 13, 14, 15, 18,20,21.

Оцінювання результатів:

Стать	Рівні креативності		
	низький	середній	високий
Жіноча	0-10	11-15	16-21
Чоловіча	0-10	11-16	17-21

**«Визначення особистісної здатності до творчості»
(Автори: Gary A. Davis та Michael J. Subkoviak (1975), за редакцією Б. Пашнєва)**

Ініціали _____

Стать _____

Клас _____

- | | | |
|----|-----|-----|
| 1. | 8. | 15. |
| 2. | 9. | 16. |
| 3. | 10. | 17. |
| 4. | 11. | 18. |
| 5. | 12. | 19. |
| 6. | 13. | 20. |
| 7. | 14. | 21. |

Інтерпретація отриманих даних _____

Додаток Б

**Методика «Дослідження вольової саморегуляції»
(тест-опитувальник, автори: А. Зверьков, Е. Ейдман)**

Мета: визначити узагальнений індивідуальний рівень вольової саморегуляції, сформованість вольової сфери (здатність свідомо керувати власними емоціями, станами та діями).

Інструкція: Вам пропонується тест, який має 30 тверджень. Уважно ознайомтеся з кожним та вирішіть, чи правильне запропоноване твердження щодо Вас. Якщо правильне, то в бланку для відповідей навпроти номера цього твердження дайте відповідь «так», а якщо Ви вважаєте, що воно щодо вас неправильне, то – «ні». Також, якщо Ви вагаєтеся з відповіддю, то «так» об'єднує в собі як явне «так», так і «скорше так, аніж ні». Те саме стосується й відповіді «ні», вона значить як явне «ні», так і «скорше ні, аніж так».

Текст методики

1. Якщо щось не ладиться, у мене нерідко з'являється бажання залишити цю справу.
2. Я не покидаю своїх планів і справ, навіть якщо доведеться обирати між ними і приємною компанією.
3. Мені не важко стримати спалах гніву, якщо це необхідно.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні друга, який запізнюється.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюсь вислухати співрозмовника не перебиваючи, навіть якщо йому не терпиться заперечити.
8. Я завжди відстоюю свою лінію.
9. Якщо потрібно, я можу не спати впродовж ночі (наприклад: виконання завдань, підготовка домашніх завдань) і весь наступний день бути в «хорошій формі».
10. Мої плани дуже часто перекреслюють зовнішні обставини.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Мені не просто примусити себе спокійно спостерігати за видовищем, яке хвилює.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжити роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко приховати це.
15. Я можу зайнятись своїми справами при незручних та невідповідних обставинах, якщо це необхідно.
16. Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно обов'язково зробити до певного терміну.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. Фізичну втому я переносю легше, ніж інші.
19. Краще почекати ліфт, який щойно поїхав, ніж підніматися сходами.
20. Зіпсувати настрій мені не так просто.

21. Іноді якась дрібниця охоплює мої думки, не дає спокою, і я ніяк не можу не звертати на неї уваги.
22. Мені важче зосередитись на завданні або роботі, ніж іншим.
23. Пересперечати мене важко.
24. Я завжди прагну закінчити розпочаті справи.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюсь досягти свого всупереч обставинам.
27. Люди часом заздять моєму терпінню і ретельності.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час монотонної роботи несвідомо починаю змінювати спосіб, у який виконую дію, навіть якщо це призводить до погіршення результатів.
30. Мене, зазвичай, сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються дверцята транспорту або ліфта, який від'їжджає.

Обробка результатів:

Мета обробки результатів — визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) й індексів за субшкалами «настирливість» (Н) і «самоконтроль» (С).

Кожен індекс — це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей досліджуваного з ключем загальної шкали або субшкали.

В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою «В» має перебувати у діапазоні від 0 до 24, за субшкалою «настирливість» — від 0 до 16 і за субшкалою «самоконтроль» — від 0 до 13.

Оцінювання результатів:

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 13-, 14-, 16-, 17+, 22-, 24+, 25-, 27+,	7+, 9+, 10-, 11+, 18+, 20+, 21-, 28-, 29-, 30-
«Настирливість»	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10 17+, 18+, 20+, 22-	11+, 13-, 16-, 24+, 25-, 27+
«Самоконтроль»	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 24+, 27+, 28-	14-, 16-, 21-, 29-, 30-

Додаток В

**Методика «Тип поведінкової активності»
(Jenkins Activity Survey (JAS), розроблена С. David Jenkins, S. Zyzanski й
R. Rosenman (1979) та адаптована А. А. Гоштаутасом**

Мета: визначити тип поведінкової активності особистості та її особливості.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне питання (ствердження) та оберіть варіант відповіді, який відповідає вашій поведінці.

Текст методики

1. Бывает ли вам трудно выбрать время, чтобы сходить в парикмахерскую?
 - 1) Никогда.
 - 2) Иногда.
 - 3) Почти всегда.

2. У вас такая работа, которая «взбадривает», стимулирует?
 - 1) Меньше, чем работа большинства людей.
 - 2) Примерно такая же, как у большинства людей.
 - 3) Больше, чем работа большинства.

3. Ваша повседневная жизнь в основном заполнена:
 - 1) Делами, требующими решения.
 - 2) Обыденными делами.
 - 3) Делами, которые вам скучны.

4. Жизнь некоторых людей часто переполнена неожиданностями, непредвиденными обстоятельствами и осложнениями. Как часто вам приходится сталкиваться с такими событиями?
 - 1) Несколько раз в день.
 - 2) Несколько раз в неделю.
 - 3) Примерно раз в день.
 - 4) Раз в неделю.
 - 5) Раз в месяц и реже.

5. В случае если вас что-то сильно угнетает, давит или люди слишком много требуют от вас, то вы:
 - 1) Теряете аппетит и (или) меньше едите.
 - 2) Едите чаще и (или) больше обычного.
 - 3) Не замечаете никаких существенных изменений в обычном аппетите.

6. В случае если вас что-то угнетает, давит или у вас есть неотложные заботы, то вы:
 - 1) Немедленно принимаете соответствующие меры.
 - 2) Тщательно обдумываете, прежде чем начать действовать.

7. Как быстро вы обычно едите?

- 1) Я обычно заканчиваю есть раньше других.
- 2) Я ем немного быстрее других.
- 3) Я ем с такой же скоростью, как и большинство людей.
- 4) Я ем медленнее, чем большинство людей.

8. Ваши родные и друзья когда-либо говорили, что вы едите чересчур быстро?

- 1) Да, часто.
- 2) Да, раз или два.
- 3) Нет, мне так никто не говорил.

9. Как часто вы делаете несколько дел одновременно?

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Почти никогда.

10. Когда вы слушаете кого-либо и этот человек слишком долго не может закончить мысль, вы чувствуете желание поторопить его?

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Почти никогда.

11. Как часто вы действительно «заканчиваете» мысль медленно говорящего, чтобы ускорить разговор?

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Почти никогда.

12. Как часто ваши близкие и друзья замечают, что вы невнимательны, если вам говорят о чем-то слишком подробно?

- 1) Раз в неделю и чаще.
- 2) Несколько раз в месяц.
- 3) Почти никогда.
- 4) Никогда.

13. Если вы говорите своим близким и друзьям, что приедете в определенное время, то как часто вы опаздываете?

- 1) Иногда.
- 2) Редко.
- 3) Почти никогда.
- 4) Я никогда не опаздываю.

14. Бывает ли, что вы торопитесь к месту встречи, хотя времени вполне достаточно?

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Редко или никогда.

15. Предположим, что вы должны с кем-то встретиться в условленное время, например на улице, в вестибюле метро и т.п., этот человек опаздывает на 10 минут, вы:

- 1) Спокойно дождетесь.
- 2) Будете прохаживаться в ожидании.
- 3) Обычно у вас с собой есть газета или книга, чтобы было чем заняться в ожидании.

16. Если вам приходится стоять в очереди, то вы:

- 1) Спокойно ждете своей очереди.
- 2) Испытываете нетерпение, но не показываете этого.
- 3) Чувствуете такое нетерпение, что это замечают окружающие.
- 4) Решительно отказываетесь стоять в очереди и пытаетесь найти способ избежать потерь времени.

17. Если вы играете в игру, в которой есть элемент соревнования, то вы:

- 1) Напрягаете все силы для победы.
- 2) Стараетесь выиграть, но не слишком усердно.
- 3) Играете скорее для удовольствия, чем серьезно.

18. Представьте, что вы и ваши друзья начинаете новый проект. Что вы думаете о соревновании и соперничестве в этой работе?

- 1) Предпочитаю избегать этого.
- 2) Принимаю, потому что это неизбежно.
- 3) Получаю удовольствие, так как это меня подбадривает и стимулирует.

19. Когда вы были значительно моложе, большинство людей считало, что вы:

- 1) Часто стараетесь и по-настоящему хотите быть первым и лучшим во всем.
- 2) Иногда стараетесь и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
- 3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
- 4) Вы всегда расслаблены и не склонны соревноваться.

20. Чем, по вашему мнению, вы отличаетесь в настоящее время:

- 1) Часто стараетесь (или по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
- 2) Иногда стараетесь и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
- 3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
- 4) Вы всегда расслаблены и не склонны соревноваться.

21. По мнению ваших родных и друзей, вы:

- 1) Часто стараетесь (или по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
- 2) Иногда стараетесь и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
- 3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
- 4) Вы всегда расслаблены и не склонны соревноваться.

22. Как оценивают ваши родные и друзья вашу общую активность?

- 1) Недостаточная активность, медлительность, нужно быть активнее.
- 2) Около среднего, всегда есть какое-то занятие.
- 3) Сверхактивность, бьющая через край энергия.

23. Согласились бы знающие вас люди, что вы относитесь к занятиям слишком серьезно?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

24. Согласились бы знающие вас люди, что вы менее энергичны, чем большинство людей?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

25. Согласились бы знающие вас люди с тем, что за короткое время вы способны выполнить большой объем работы?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

26. Согласились бы знающие вас люди с тем, что вы легко сердитесь и раздражаетесь?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

27. Согласились бы знающие вас люди с тем, что вы живете мирной и спокойной жизнью?

- 1) Да, абсолютно.

- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

28. Согласились бы знающие вас люди с тем, что вы большинство дел делаете в спешке?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

29. Согласились бы знающие вас люди с тем, что вас радует соревнование (состязание) и вы очень стараетесь выиграть?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Возможно, да.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

30. Какой у вас был характер, когда вы были младше?

- 1) Вспыльчивый, с трудом поддающийся контролю.
- 2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю.
- 3) Вполне уравновешенный (не было проблем).
- 4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).

31. Каким вы представляете свой характер сегодня?

- 1) Вспыльчивый, с трудом поддающийся контролю.
- 2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю.
- 3) Вполне уравновешенный (не было проблем).
- 4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).

32. Когда вы погружены в работу и кто-либо прерывает вас, что вы чувствуете при этом?

- 1) Я чувствую себя хорошо, так как после неожиданного перерыва работается лучше.
- 2) Я чувствую легкую досаду.
- 3) Я чувствую раздражение, потому что это мешает делу.

33. Если повторяющиеся прерывания в работе действительно вас разозлили, вы:

- 1) Ответите резко.
- 2) Ответите в спокойной форме.
- 3) Попытаетесь что-то сделать, чтобы это предотвратить.
- 4) Попытаетесь найти более спокойное место, если это возможно.

34. Как часто вы выполняете работу, которую должны выполнить к определенному сроку?

- 1) Ежедневно и чаще.
- 2) Еженедельно.
- 3) Ежемесячно и реже.

35. Работа, которую вы должны закончить к определенному сроку, как правило:

- 1) Не вызывает напряжения, потому что привычна, однообразна.
- 2) Вызывает сильное напряжение, так как срыв срока может повлиять на работу группы людей.

36. Вы сами себе определяете сроки выполнения заданий на службе и дома?

- 1) Нет.
- 2) Да, но только изредка.
- 3) Да, но весьма часто.

37. Качество работы, которую вы выполняете, к концу назначенного срока бывает:

- 1) Лучше.
- 2) Обычное.
- 3) Хуже.

38. Бывает ли, что в рамках посещения кружка вы одновременно выполняете два или несколько заданий, делая то одно, то другое?

- 1) Нет, никогда.
- 2) Да, но не так часто.
- 3) Да, постоянно.

39. Были бы вы удовлетворены возможностью продолжать занятия в кружке в последующем году?

- 1) Да.
- 2) Нет, мне хотелось бы добиться большего.
- 3) Конечно, нет, я делаю все для того, чтобы меня повысили, иначе я буду очень расстроен.

40. Если бы вы могли выбрать, то что бы вы предпочли?

- 1) Поощрение в виде наград.
- 2) Продвижения в уровне и сложности заданий.

41. К концу каникул вы:

- 1) Хотите продлить его еще на недельку-другую.
- 2) Чувствуете, что готовы вернуться к занятиям.
- 3) Хотите, чтобы каникулы закончились, и вы могли вернуться к занятиям.

42. Бывало ли так, что за последние три года вы продолжали заниматься делами кружка во время каникул?

- 1) Да.
- 2) Нет.
- 3) Нет, никогда.

43. Бывает ли, что во время каникул вы не можете перестать думать о занятиях?

- 1) Да, часто.
- 2) Да, иногда.
- 3) Нет, никогда.

44. В последние три года вы получали какие-либо поощрения?

- 1) Нет, никогда.
- 2) Иногда.
- 3) Да, часто.

45. Как часто вы приносите домой и изучаете материалы, связанные с вашими занятиями?

- 1) Редко или никогда.
- 2) Раз в неделю или реже.
- 3) Почти постоянно.

46. Как часто вы продолжаете заниматься вне времени, отведенного на занятия в кружке?

- 1) На моей работе это невозможно.
- 2) Весьма редко.
- 3) Иногда.

47. Вы обычно остаетесь дома, если у вас повышенная температура, озноб?

- 1) Да.
- 2) Нет.

48. Если вы чувствуете, что начинаете уставать от занятий, то вы:

- 1) Некоторое время работаете менее активно, пока силы не вернуться к вам.
- 2) Продолжаете работать так же активно, несмотря на усталость.

49. Когда вы работаете в коллективе, другие ожидают от вас, что вы будете руководить?

- 1) Редко.
- 2) Не чаще, чем другие.
- 3) Чаше, чем другие.

50. Вы записываете для памяти распорядок дня (что нужно сделать)?
- 1) Никогда.
 - 2) Иногда.
 - 3) Часто.
51. Если кто-то поступает в отношении вас нечестно, то вы:
- 1) Прямо указываете ему на это.
 - 2) Находитесь в нерешительности и поступаете в зависимости от обстоятельств.
 - 3) Ничего не говорите.
52. По сравнению с другими, выполняющими такие же задания, вы прилагаете:
- 1) Гораздо больше усилий.
 - 2) Несколько больше усилий.
 - 3) Примерно столько же усилий.
 - 4) Гораздо меньше усилий.
53. По сравнению с другими, выполняющими такие же задания, вы чувствуете:
- 1) Значительно большую ответственность.
 - 2) Несколько большую ответственность.
 - 3) Примерно такую же ответственность.
 - 4) Несколько меньшую ответственность.
 - 5) Значительно меньшую ответственность.
54. По сравнению с другими, выполняющими такие же задания, вы чувствуете необходимость торопиться?
- 1) Гораздо больше.
 - 2) Несколько больше.
 - 3) Столько же.
 - 4) Несколько меньше.
 - 5) Гораздо меньше.
55. По сравнению с другими, выполняющими такие же задания, вы:
- 1) Значительно более аккуратны.
 - 2) Несколько более аккуратны.
 - 3) Примерно так же аккуратны.
 - 4) Значительно менее аккуратны.
56. По сравнению с другими, выполняющими подобные задания, ваше отношение к этим занятиям:
- 1) Гораздо более серьезное.

- 2) Несколько более серьезное.
- 3) Мало отличается от других.
- 4) Несколько менее серьезное.
- 5) Значительно менее серьезное.

57. По сравнению с занятием, которым вы занимались три года назад, сейчас вы занимаетесь любимым делом в течение недели:

- 1) Больше часов.
- 2) Примерно столько же часов.
- 3) Меньше, чем раньше.

58. По сравнению с занятием, которым вы занимались три года назад, нынешнее занятие требует:

- 1) Меньшей ответственности.
- 2) Столь же ответственна.
- 3) Больше ответственности.

59. По сравнению с занятием, которым вы занимались три года назад, нынешнее занятие:

- 1) Более престижна.
- 2) Столь же престижна.
- 3) Менее престижна.

60. Сколько разных занятий/кружков/секций вы сменили за последние пять лет (учтите любые изменения в характере или месте)?

- 1) Изменений не было.
- 2) Два.
- 3) Три.
- 4) Четыре.
- 5) Пять и более.

61. За последние 5 лет вы ограничили свои развлечения из-за недостатка времени?

- 1) Да.
- 2) Нет.

Обробка результатів:

Номер запитання	Варіант відповіді				
	1	2	3	4	5
1	13	7	1		
2	13	7	1		

3	1	7	13		
4	1	4	7	10	13
5	1	7	13		
6	1	13			
7	13	9	5	1	
8	1	7	13		
9	1	7	13		
10	1	7	13		
11	1	7	13		
12	1	4	7	10	13
13	13	9	5	1	
14	1	7	13		
15	13	7	1		
16	13	9	5	1	
17	1	7	13		
18	13	7	1		
19	1	5	9	13	
20	1	5	9	13	
21	1	5	9	13	
22	13	7	1		
23	1	5	9	13	
24	13	9	5	1	
25	1	5	9	13	
26	1	5	9	13	
27	13	9	5	1	
28	1	5	9	13	
29	1	5	9	13	
30	1	5	9	13	
31	1	5	9	13	
32	13	7	1		
33	1	5	9	13	
34	1	7	13		

35	13	1			
36	13	7	1		
37	1	7	13		
38	13	7	1		
39	13	7	1		
40	13	1			
41	13	7	1		
42	1	7	13		
43	1	7	13		
44	13	7	1		
45	13	7	1		
46	13	9	5	1	
47	13	1			
48	13	1			
49	13	7	1		
50	13	7	1		
51	1	7	13		
52	1	4	7	10	13
53	1	4	7	10	13
54	1	4	7	10	13
55	1	4	7	10	13
56	1	4	7	10	13
57	1	7	13		
58	13	7	1		
59	1	7	13		
60	13	10	7	4	1
61	1	13			

Оцінювання результатів:

Типи поведінкової активності

Тип активності	Тип А	Умовно – тип А1	Тип АБ	Умовно – тип Б1	Тип Б
Сума балів	min 61, max 167	min168, max335	min336, max459	min460, max626	min627, max 793

Додаток Г

Методика «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale - BEES) А. Меграбяна в модифікації Н. Епштейна

Мета: проаналізувати загальну емпатійну тенденцію респондентів, такі її параметри, як рівень прояву здатності до емоційного відгуку на переживання іншої людини і ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії є соціальні ситуації та люди, яким респонденти могли співпереживати в повсякденному житті.

Інструкція: Прочитайте наведені нижче твердження та оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як Ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях.

Текст методики

№ п/п	Ствердження	Відповідь			
		Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо				
2	Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття				
3	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати				
4	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно				
5	Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів				
6	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів				
7	Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємне для нього звістка				
8	На мій настрій сильно впливають оточуючі люди				
9	Мені хотілося б отримати професію, пов'язану з				

	спілкуванням з людьми				
10	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки				
11	Коли я бачу, як плаче людини, то й сам (сама) засмучуюсь				
12	Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим)				
13	Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що я читаю, відбувається насправді				
14	Коли я бачу, що з ким-то погано поводяться, то завжди серджуся				
15	Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються				
16	Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть				
17	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не грає				
18	Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені				
19	Я переживаю, коли бачу людей, легко расстраивающихся з-за дрібниць				
20	Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин				
21	Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книжці				
22	Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей				
23	Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм				
24	Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо				

25	Маленькі діти плачуть без причини				
----	-----------------------------------	--	--	--	--

Обробка результатів:

Бланк підрахунку результатів

№ з/п	Відповідь (в балах)			
	Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Σ				

Оцінювання результатів:

- 82-90 балів - дуже високий рівень;
- 63-81 бал - високий рівень;
- 37-62 балів - нормальний рівень;
- 36-12 балів - низький рівень;
- 11 балів і менше - дуже низький рівень.

Методика «Вивчення особистісних креативних здібностей» (експрес-опитувальник Creativity Checklist (CCh) Д. Джонсона в модифікації О. Тунік)

Мета: ідентифікувати рівень прояву особистісної креативності.

Інструкція: В аркуші з відповідями та номерами від 1 до 8 зазначаються певні характеристики. Слід оцінити, як часто проявляються зазначені характеристики.

Текст методики

- 1) Ставлення до проблемної ситуації;
- 2) Здатність пропонувати свіжі ідеї;
- 3) Гнучкість, як вміння видозмінювати свою ідею залежно від мінливих зовнішніх обставин;
- 4) Оцінка винахідливості;
- 5) Можливість суб'єкта використовувати уяву;
- 6) Оригінальність;
- 7) Варіативність, як вміння поліпшити свою ідею з урахуванням нової інформації;
- 8) Впевненість у собі.

Обробка результатів:

Можливі бали:

6– ніколи,

7– рідко,

8– інколи,

9– часто,

10– постійно.

Оцінювання результатів:

Загальна оцінка креативності є сумою балів за кожен з восьми пунктів (мінімальна – 8, максимальна – 40 балів).

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Петрикіна А.С. Компаративний аналіз поняття «музейна педагогіка». *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020, № 1, С. 48–56.
2. Piekharieva A., Omelchenko I., Kobylchenko V., Pikanova N., Petrykina A. *Pedagogia da parceria na educação inclusiva dos países da UE. Laplage em Revista*. 2021, № 7 (Extra-C), P. 10–19. <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/979>.
3. Петрикіна А.С. Порівняльний аналіз особливостей сформованості особистісного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору та з нормальним зором. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. Baltija Publishing. 2021, № 2, С. 64–76.
4. Petrykina A. Formation of specialized creativity as basis for successful personal self-realization. *Knowledge management competence for achieving competitive advantage of professional growth and development: collective monograph*. BA School of Business and Finance, Riga, Latvia, 2021. P. 238-251. ORCID ID: 0000-0002-3841-9312.
5. Петрикіна А., Омельченко І., Кобильченко В. Порівняльний аналіз особливостей сформованості синергетичного компонента творчої активності підлітків із порушеннями зору й із нормальним зором. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 3, С. 233–240.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Петрикіна А.С. Шкільний музей як особливий освітній простір. *Практики взаємодії. Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 15 червня 2017р.). Київ : Задруга, 2017. С. 66–70.
7. Петрикіна А.С. Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору, засобами музейної педагогіки. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і*

практики : зб. наук. роб. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15–16 грудня 2017 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2017. С. 145–147.

8. Петрикiна А.С. Музейна педагогiка як ефективний засiб формування творчої активностi в учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору. *Психологiя та педагогiка: методика та проблеми практичного застосування* : зб. тез наук. роб. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львiв, 22–23 грудня 2017 р.). Львiв : Львiвська педагогiчна спiльнота, 2017. С. 105–107.

9. Петрикiна А.С. Розвиток творчої активностi учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору як ефективний шлях iх соцiально-психологiчної реабiлiтацiї. *Сучаснi тенденцiї та фактори розвитку педагогiчних та психологiчних наук* : матерiали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 02–03 лютого 2018р.). Київ : Київська наукова органiзацiя педагогiки та психологiї, 2018. Ч. 2. С. 71–73.

10. Петрикiна А.С. Формування творчої активностi учнiв 5–8 класiв, якi мають порушення зору як актуальна педагогiчна проблема. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities* : Proceedings of the international scientific conference (Kaunas, 23th February 2018). Kaunas : Baltija Publishing, 2018. P. 69–72.

11. Петрикiна А.С. Теоретичнi передумови дослiдження проблеми формування творчої активностi учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору. *Освiта осiб з особливими потребами: виклики сьогодення* : зб. матерiалiв всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 червня 2018р.). Київ : Наша друкарня. 2018. С. 120–123.

12. Петрикiна А. С. Шкiльний музей як засiб модернiзацiї освiтньо-виховної роботи. *Сучасний свiт i незрячi* : матерiали VIII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 19–21 вересня 2019р.). Луцьк : Иванюк В.П. 2018. С. 75–77.

13. Петрикiна А.С. Безбар'єрний шкiльний музей як особливий освiтнiй простiр для учнiв з порушеннями зору: форми, методи та реалiзацiя. *Психолого-педагогiчнi стратегiї безбар'єрного освiтнього середовища для*

дітей з порушеннями зору : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 12 березня 2019 р.). Київ : Інтерсервіс. 2019. С. 35–37.

14. Петрикiна А.С. Корекційно-розвиткова складова музейної педагогiки у роботi зi школярами, якi мають порушення зору. Спеціальна педагогiка. *Педагогiка та психологiя: виклики i сьогодення* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 1–2 травня 2020р.). Київ : Київська наукова організація педагогiки та психологiї. 2020. С. 22–25.

15. Петрикiна А.С. Музейна педагогiка як один iз вагомих елементiв сучасного неформального сегмента освіти школярiв iз порушеннями зору. *Сучаснi науковi дослідження у психологiї та педагогiцi – прогрес майбутнього* : зб. наук. роб. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15–16 травня 2020 р.). Одеса : Пiвденна фундація педагогiки. 2020. С. 189–193.

16. Петрикiна А.С. Науково-методичнi засади дослідження творчої активностi учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору. *Освiта дiтей iз порушеннями зору: виклики сучасностi* : матеріали всеукр. тифлофоруму. (м. Київ, 15 травня 2020р.). Київ, 2020. С. 91–94. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721686/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%20%D0%A4%D0%9E%D0%A0%D0%A3%D0%9C%20%D0%86%D0%86%20%20%2020.pdf>.

17. Петрикiна А.С. Вiртуальний потенціал освітнього простору музею. *Вiртуальний освітній простiр: психологiчнi проблеми* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. iнтернет-конф., присвяченої 75-рiччю Інституту психологiї iменi Г.С. Костюка НАПН України. (м. Київ, 15 травня – 15 червня 2020 р.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3841-9312>. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/petrykina_anna_2020.pdf.

18. Петрикiна А.С. Iнтерактивнi методи навчання учнiв з порушеннями зору в музеї. *Секція 9. Сучаснi психологiчнi та педагогiчнi методи викладання. Сучаснi тенденції та фактори розвитку педагогiчних та психологiчних наук в Україні та країнах ЄС* : зб. тез міжнар. наук.-практ.

конф. (м. Люблін, 25–26 вересня 2020 р.). Люблін : Baltija Publishing, 2020. С. 165–169. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-2.43>.

19. Петрикiна А.С. Актуальнi питання дiагностики стану сформованостi творчої активностi учнiв iз порушеннями зору. *Сучасний освiтний простiр: трансформацiя нацiональних моделей в умовах iнтеграцiї*: зб. тез IV мiж нар. наук. конф. (м. Лейпциг, 23 жовтня 2020р.). Лейпциг : Baltija Publishing. 2020. С. 159–162.

20. Петрикiна А.С. Музей при закладi освiти як засiб формування особистостi школяра з порушеннями зору. *Музейна педагогiка в науковiй освiтi* : зб. тез II всеукр. наук.-практ. конф. (м. Киiв, 26 листопада 2020р.). Киiв : Нацiональний центр «Мала академiя наук України», 2020. С. 273–278.

21. Бiлоусов О.М., Петрикiна А.С. Музей закладу освiти як прогресивний культурно-освiтний простiр у роботi зi школярами з порушеннями зору (iз досвiду роботи). За загальною редакцiєю Ю.Д. Бойчука. Харкiв : ХНПУ iм. Г.С. Сковороди, 2021. С. 18–22.

Науковi працi, якi додатково вiдображають результати дисертацiї

22. Петрикiна А. С. Музей iсторiї навчального закладу як прогресивний комунiкативний простiр. *Теорiя i практика тифлопедагогiки*. Інформацiйний бюлетень Всеукраїнської громадської органiзацiї «Асоцiацiя тифлопедагогiв України». 2017. № 16–17. С. 20–26.

23. Петрикiна А. С. Аналiз наукових джерел з питань формування творчої активностi школярiв. *Український психолого-педагогiчний науковий збiрник*. Львiв : Львiвська педагогiчна спiльнота, 2019. Вип. 18. С. 96–101.

24. Петрикiна А. Методичнi рекомендацiї щодо адаптацiї музейного культурно-освiтнього простору та музейних програм для роботи з людьми, якi мають порушення зору. *Інформацiйно-методичнi рекомендацiї з адаптацiї культурних об'єктiв до потреб людей з iнвалiднiстю* / за заг. ред. к.н.д.у. О. Шершньової. Рiвне, 2020, С. 19–35.

25. Петрикiна А.С. Методичнi рекомендацiї для педагогiчних працiвникiв музеїв закладiв освiти з питань формування творчої активностi учнiв 5–8 класiв iз порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання i виховання*. 2020. №4, С. 62–71.

ДОДАТОК Є

Список відомостей про апробацію результатів дисертації*Міжнародні науково-практичні заходи*

1. XIII Міжнародна науково-практична конференція «Євроінтеграційні процеси в сучасній Україні: культурно-мистецькі аспекти розвитку» (м. Рівне, 16-17 листопада 2017р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Розвиток творчої активності у підлітків із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»;

2. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 15-16 грудня 2017р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору, засобами музейної педагогіки».

3. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 22-23 грудня 2017р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Музейна педагогіка як ефективний засіб формування творчої активності в учнів 5–8 класів з порушеннями зору».

4. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний світ і незрячі: інклюзивна освіта, інтелектуалізація праці, активізація дозвілля – запорука соціальної інтеграції осіб з інвалідністю» (м. Луцьк, 19-21 вересня 2018 р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Шкільний музей як засіб модернізації освітньо-виховної роботи зі школярами, які мають порушення зору». Публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Шкільний музей як засіб модернізації освітньо-виховної роботи».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2-3 лютого 2018р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Розвиток творчої активності учнів 5 – 8 класів з порушеннями зору як ефективний шлях їх соціально-психологічної реабілітації».

6. Міжнародна наукова конференція «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (м. Каунас, Литовська республіка, 23 лютого 2018 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Формування творчої активності учнів 5–8 класів, які мають порушення зору як актуальна педагогічна проблема».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (м. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Сучасні освітні технології в музейній педагогіці».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 15-16 травня 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Музейна педагогіка як один із вагомих елементів сучасного неформального сегмента освіти школярів із порушеннями зору».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (м. Київ, 1-2 травня 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Корекційно-розвиткова складова музейної педагогіки у роботі зі школярами, які мають порушення зору».

10. VIII Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми», присвячена 75-річчю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, 15 травня-15 червня 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Віртуальний потенціал освітнього простору музею».

11. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» (м. Люблін, Республіка Польща, 25-26 вересня 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Інтерактивні методи навчання учнів з порушеннями зору в музеї».

12. IV Міжнародна наукова конференція «Сучасний освітній простір: трансформація національних моделей в умовах інтеграції» (м. Лейпциг, 23 жовтня 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Актуальні питання діагностики стану сформованості творчої активності учнів із порушеннями зору».

Всеукраїнські науково-практичні заходи

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика тифлопедагогіки: витоки, сьогодення та перспективи» (Рівненська обл. смт Клевань, 18-20 квітня 2017 р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Музей історії навчального закладу як прогресивний комунікативний простір».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації» (м. Київ, 15 червня 2017 р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Практики взаємодії з учнями, які мають порушення зору, в шкільному музеї». Публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Шкільний музей як особливий освітній простір. Практики взаємодії».

15. Всеукраїнський семінар-тренінг «Міжнародний та вітчизняний досвід організації інклюзивного навчання для дітей з важкими порушеннями зору – правові та психолого-педагогічні засади» (м. Харків, 22-24 серпня 2017 р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Шкільний музей як корекційно-розвитковий простір».

16. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 2-3 лютого 2018 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Розвиток творчої активності учнів 5–8 класів з порушеннями зору як ефективний шлях їх соціально-психологічної реабілітації».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 21 червня 2018 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Теоретичні передумови дослідження проблеми формування творчої активності в учнів 5–8 класів із порушеннями зору».

18. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Пріоритетні напрями роботи спеціальної школи для дітей з порушеннями зору в умовах Нової української школи» (м. Запоріжжя, 23-26 жовтня 2018 р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Шкільний музей як особливий освітній простір для учнів з порушеннями зору».

19. Всеукраїнська конференція «Інклюзія в музеї: простір рівних можливостей» (м. Київ, 28 січня 2019 р.).

Форма участі - виступ на секційному засіданні на тему: «Шкільний музей, як особливий освітньо-виховний простір для учнів з порушеннями зору».

20. «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (м. Київ, 12 березня 2019 р.).

Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Безбар'єрний шкільний музей як особливий освітній простір для учнів з порушеннями зору: форми, методи та реалізація». Публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Безбар'єрний шкільний музей як особливий освітній простір для учнів з порушеннями зору: форми, методи та реалізація».

21. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушенням зору» (присвячена 100-річчю факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова) (м. Тербовля, 5-7 червня 2019 р.).

Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Від музею в школі – до школи-музею або сучасні практики музейної педагогіки».

22. Всеукраїнський семінар-тренінг для фахівців з розвитку мобільності людей з важкими порушеннями зору «Радість руху» (м. Харків, 11-13 жовтня 2019 р.).

Форма участі - виступ на секційному засіданні на тему: «Шкільний музей – інклюзивна платформа творчого розвитку школярів із порушеннями зору».

23. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Музейна педагогіка в науковій освіті» (м. Київ, 26 листопада 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Музей при закладі освіти як засіб формування особистості школяра з порушеннями зору».

24. Всеукраїнський тифлофорум «Освіта дітей із порушеннями зору: виклики сучасності» у межах XIV Всеукраїнського фестивалю науки (м. Київ, 15 травня 2020 р.).

Форма участі – заочна, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Науково-методичні засади дослідження творчої активності учнів 5–8 класів з порушеннями зору».

Регіональні науково-практичні заходи

25. Семінар керівників музеїв загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів Харківщини «Особливості проведення екскурсій у музеї навчального закладу» (м. Харків, 15 березня 2017 р.).

Форма участі – очна, виступ на секційному засіданні на тему: «Практики взаємодії в музеї навчального закладу».

26. Навчально-регіональний семінар «Історія України ХХ століття: виховний потенціал історичної правди» (м. Харків, 30 вересня-02 жовтня 2019 р.).

Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Із практики роботи шкільного музею».

27. Регіональний науково-практичний семінар «Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (м. Харків, 17 лютого 2021 року).

Форма участі – онлайн, публікація у збірнику матеріалів конференції на тему: «Музей закладу освіти як прогресивний культурно-освітній простір у роботі зі школярами з порушеннями зору (із досвіду роботи)». (Білоусов О.М., Петрикін А.С. За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука – Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2021. С. 18–22).

Музейні культурно-освітні проекти та програми

28. Проект «Дотик до мистецтва» за підтримки Федерального міністерства закордонних справ Німеччини, Дніпропетровський художній музей, м. Дніпро, 2018 р. Цивільно-правовий договір № 04 від 24.08.2018р., тренер-консультант;

29. Освітньо-пізнавальна програма для дітей «Мудре царство Шарлеманя: звірі відомі й невідомі», адаптована для дітей з порушеннями зору, Національний заповідник «Софія Київська», м. Київ, 2019 р. Освітньо-пізнавальна програма затверджена рішенням Науково-методичної ради Національного заповідника «Софія Київська» від 10.08.2019р., консультант;

30. Проект «Культурні продукти Рівненщини без обмежень» за підтримки Українського культурного фонду, м. Рівне, 2020 р., експерт, співавтор інформаційно-методичних рекомендацій [24].

ДОДАТОК Ж

Методичні рекомендації щодо адаптації музейного культурно-освітнього простору та музейних програм для роботи з людьми, які мають порушення зору

Підготувала: Анна Петрикiна, керiвниця Музею iсторii школи при Комунальному закладi «Харкiвська спецiальна школа iменi В.Г. Короленка» Харкiвської обласної ради, аспiрантка Інституту спецiальної педагогiки i психологiї iменi Миколи Ярмаченка НАПН України

Сама по собі слiпота не робить дитину дефективною, це ще не дефективнiсть. Вона стає нею тiльки за певних соцiальних умов iснування слiпого.

Л. Виготський

Одним iз потужних сегментiв сучасностi, який вагомою мiрою впливає на формування iмiджу краiни, виступає мiрилом її цiнностей, маркером соцiального та iнтелектуального розвитку краiни постає сфера культури. Серед одного з найбільш обговорюваних питань в цiй сферi, постає адаптацiя музейної сфери до ефективної реалiзацiї культурних прав всiх громадян, забезпечення їх культурно-дозвiллевих потреб, ефективного залучення до надбань нацiональної та свiтової культурної спадщини, культурних заходiв, забезпечення доступу до творiв культури, пам'яток та об'єктiв, що мають нацiональну культурну значущiсть у доступних їм форматах.

Данi методичнi рекомендацiї спрямованi висвітлити основнi складовi адаптацiї музеiв, їх культурно-освiтньої дiяльностi, шляхiв та форм популяризацiї музейних предметiв та музейних колекцiй серед людей з порушеннями зору.

Рекомендацiї призначенi для керiвникiв музеiв, музейних співробітникiв-фахівцiв по роботi з особами, якi мають iнвалiднiсть, екскурсоводiв, співробітникiв методичних вiддiлiв тощо.

Вони розробленi з урахуванням:

- Мiжнародного пакту про економiчнi, соцiальнi i культурнi права, ратифiкованого указом № 2148-VIII вiд 19 жовтня 1973 року; де у статтi 15 визнається право кожної людини на участь у культурному життi; обов'язковiсть заходiв для повного здiйснення цього права, включаючи тi, що визнано необхідними для охорони, розвитку i поширення досягнень науки та культури [1];

- Закону України «Про основи соцiальної захищеностi осiб з iнвалiднiстю в Україні» № 876-XII (876-12) вiд 21 березня 1991 року. Цей Закон визначає основи соцiальної захищеностi осiб з iнвалiднiстю в Україні та гарантує їм рiвнi з усiма iншими громадянами можливостi для участi в економiчнiй, полiтичнiй i соцiальнiй сферах життя суспiльства, створення необхідних умов, якi дають можливiсть особам з iнвалiднiстю ефективно

реалізувати права та свободи людини і громадянина та вести повноцінний спосіб життя відповідно до індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів [2];

- Резолюції 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів». З огляду на правило 10, країни-учасниці відповідають за забезпечення залучення осіб з інвалідністю до культурного життя та участі в ньому на рівних з усіма іншими; а також сприяють доступності культурно-освітніх установ та забезпеченню можливості їх використання [3];

- Конвенції про права осіб з інвалідністю, ратифікованої в Україні законом № 1767-VI від 16 грудня 2009 «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю та факультативного протоколу до неї». Відповідно до частини другої статті 4 Конвенції, кожна держава-учасниця зобов'язується вживати всіх заходів для реалізації економічних, соціальних та культурних прав осіб з інвалідністю. Зокрема, у статті 30 Конвенції визначено права осіб з інвалідністю та доступність для них участі в культурному житті й дозвіллі, а також зобов'язання країн-учасниць щодо забезпечення участі осіб з інвалідністю в культурному житті, сприяння у проведенні ними дозвілля, відпочинку, аби вони мали доступ до пам'яток і об'єктів, що мають національну культурну значущість, творів культури в доступних форматах та доступ до місць культурних заходів чи послуг (театри, музеї, бібліотеки тощо) [4];

- Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV від 6 жовтня 2005 року. Відповідно до розділу третього статті 12, установи культури входять у структуру системи реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю [5];

- Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: МКФ та Міжнародної класифікації функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків, імплементація якої підкріплена Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про реалізацію плану заходів щодо впровадження в Україні міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я» від 27 грудня 2017 року №. 1008-р.

У розділі дев'ятому МКФ, який стосується дій та завдань, що постають необхідними для участі в організованому суспільному житті поза сім'єю, у спільноті, соціальних та громадській сферах життя: відвідування художніх галерей, музеїв, театрів та залучення до культурного життя, організованого зазначеними установами, з урахуванням устаткування, засобів та технології, що застосовуються для проведення і вдосконалення культурної, розважальної тощо, діяльності, включаючи адаптоване або спеціально розроблене обладнання [6];

- Державних будівельних норм, а саме «ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд» [7];

- Закону України «Про музеї та музейну справу» № 249/95-ВР від 29 червня 1995 року. Зокрема частини третьої статті 14, щодо врахування

потреб дітей, осіб з інвалідністю, громадян похилого віку в доступі до культурної спадщини під час проєктування та експлуатації музейних приміщень [8];

- Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 року, статей 3 та 6 (право на освіту та засади державної політики у сфері освіти, принципи освітньої діяльності), щодо забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, в тому числі за ознакою інвалідності [9].

Враховуючи все зазначене вище, забезпечення можливості долучитися до культурного життя людям з порушеннями зору нині все ж постає не стільки обов'язком, підкріпленим нормативно-правовими актами, імплементаваними в нашій країні та на міжнародному рівні, скільки символом визнання таких загальнолюдських цінностей, як рівність та гідність. Підтвердженням цього постають зміни, які продукуються міжнародним об'єднанням музеїв та професійних музейних працівників, ICOM. У презентації теми міжнародного Дня музеїв-2020: «Музеї для рівності: різноманітність та інклюзія» цією організацією виокремлюється базова соціальна значущість та унікальність потенціалу музеїв «...у створенні значущого досвіду для всіх людей, без огляду на будь-які відмінності, які можуть стосуватися етнічної приналежності, статі, сексуальної орієнтації та ідентичності, соціально-економічного походження та становища, фізичних можливостей, політичних поглядів та релігійних переконань» [10].

Забезпечуючи ефективний доступ до культурних надбань відвідувачам з порушеннями зору, музеї реалізують не лише свій потужний соціально-культурний потенціал, проте значною мірою активізують корекційно-розвиткову та реабілітаційну роботу: сприяють соціалізації, розкриттю творчого потенціалу, формуванню/розвитку емоційної сфери, розвитку спостережливості, пробудженню активності, самостійності тощо. Цьому знаходимо підтвердження в роботах науковців, які підкреслюють вагу залучення музеями зокрема людей з порушеннями зору різного віку до культурного життя, участі в ньому на рівних з людьми, які не мають психофізіологічних порушень (L. Andrus [11]; I. Brstilo [12]; F. Candlin [13], C. Coates; P. Landman, K. Fishburn, L. Kelly, & S. Tonkin [14]; R. Mc Ginnis [15]; R. Sandel [16]; Є. Синьова, С. Федорова [17]; D. Dimitrova-Radojichikj; Л. Медведок, І. Рожко та багато інших).

Відповідно до МКФ, серед сенсорних функцій зору виокремлено наступні: пов'язані зі сприйняттям світла, відчуттям форми, контуру, розміру та кольору візуальних стимулів. Відсутність, втрата або глибокі порушення зору постають однією з найтяжчих форм інвалідності. Хоч зір і не єдиний засіб пізнання, проте саме він забезпечує людину найдосконалішим сприйняттям оточуючого її світу. Інформація, що надходить від зорового аналізатору, сприяє оптимальній просторовій орієнтації, віднайденню та

встановленню комунікативних зв'язків, збалансуванню емоційних проявів тощо.

Серед основних порушень зорових функцій постають: зниження гостроти центрального зору, порушення периферичного зору (звуження поля зору, як здатності сприймати широкий сектор простору перед оком), порушення бінокулярного зору (формування косоокості), порушення відчуття світла та кольору. З огляду на гостроту зору прийнято поділяти всіх людей з порушеннями зору на:

а). незрячих людей, з повною відсутністю зору, або тих, хто має залишковий зір у межах 0,04, на тому оці, яке краще бачить з врахуванням корекції. У межах цієї групи людей з інвалідністю за зором виокремлюють тотально незрячих (повна відсутність зорових відчуттів) та парціально незрячих (світловідчуття із виокремленням світла від темряви; залишковий зір із можливістю розрізнити силуети). Вагому роль відіграє час втрати зору, який виступає в прямо пропорційній залежності із впливом сліпоти на психічне здоров'я людини та в обернено пропорційній залежності із її компенсаторно-адаптаційними можливостями.

б). слабозорих людей, з гостротою зору від 0,05 до 0,2 на оці, яке бачить краще, з корекцією або вищою гостротою зору, проте із іншими складними зоровими патологіями. Незважаючи на низьку гостроту зору, у цих людей зір лишається основним засобом сприйняття.

в). людей зі зниженим зором, які мають певні труднощі з візуальним сприйняттям інформації, проте ці труднощі піддаються значній або повній корекції.

Порушення зорового аналізатору вважають первинним дефектом, який викликає появу вторинних: порушення сприйняття, мовлення, мислення тощо, та третинних дефектів: характерні особливості емоційно-вольової саморегуляції, комунікативної сфери тощо. Найбільшою мірою від порушень зору залежать такі психічні процеси, як відчуття та сприйняття (О. Литвак). Глибокі порушення зору спричиняють зміни у взаємозв'язку між аналізаторними системами. Основним видом відчуттів у людей із тотальною сліпотою постає синтез тактильних із кінестетичними, а у слабозорих лишаються зорові відчуття. Основним видом сприйняття у незрячих людей постає дотикове, у слабозорих – зорове, хоча всі його властивості певною мірою послаблюються.

Нині науковці визнають, що процес корекційно-розвиткової та реабілітаційної роботи при парціальній сліпоті обов'язково має включати розвиток зорового сприйняття з огляду на дотримання оптимально необхідних у кожному окремому випадку умов (застосування оптичних засобів корекції, дотримання рівня освітлення, комбіноване застосування зору та дотику). Тут слід відмітити, що саме дотикове сприйняття відіграє вагому роль як у людей із тотальною, так і з парціальною сліпотою. Воно значною мірою компенсує відсутність зорового сприйняття та доповнює недоліки зорових образів для слабозорих людей. Мовлення, мислення та

пам'ять не мають такої залежності від зору, проте вони можуть впливати компенсаторно на чуттєве пізнання.

Повна або часткова втрата зору, обмежуючи активність людей труднощами орієнтації в просторі, негативно впливає на їх фізичний розвиток. Характерними постають: м'язова слабкість, деформація скелету та гіпофункція внутрішніх органів. Зовні помітними можуть бути порушення постави, ходи, спостерігатися зміни в моториці.

Ураховуючи усю складність та вагу впливу порушень зору на фізичне, психічне та соціальне здоров'я людей, саме корекційно-розвитковий та реабілітаційний вплив, що спирається на компенсаторні можливості, може значною мірою знизити негативний вплив вищезазначених чинників.

Кожен заклад культури має свою специфіку, яка в свою чергу формує конкретні вимоги щодо особливостей оптимального забезпечення доступності, безбар'єрного та безпечного оточуючого середовища. Заходи, спрямовані на реалізацію цього також потребують відповідності виконання обов'язкових вимог, визначених зокрема ДБН та ДСТУ.

З огляду на це, в даних рекомендаціях пропонуються базові елементи архітектурної доступності музейного середовища.

Доступність музейного середовища

«Тротуар без бордюру – бар'єр для сліпої людини» (МКФ) або питання щодо *прилеглої території*. Фізична доступність кожного музею починається з його прилеглої території. Відповідно до Закону України «Про музеї та музейну справу» № 249/95-ВР від 29 червня 1995 року, статті 11, прилеглою вважається територія, відведена для музею, яка підлягає просторово-функціональному зонуванню (виділенню заповідної, експозиційної, наукової, рекреаційної, господарської зони). З тим, з огляду на об'єктивні умови, в кожному окремому випадку за музеєм лишається можливість реалізації максимально можливої адаптації цього простору. Люди з інвалідністю за зором, відповідно до офіційного визначення Державних будівельних норм України, відносяться до маломобільних груп населення (МГН). Вони можуть відчувати певні труднощі при самостійному переміщенні, при орієнтації в просторі.

Незручне середовище змушує ставати залежними від оточуючих або наражатися на небезпеку. Тож, аналізуючи ступінь фізичної доступності прилеглої зони музею, необхідно передбачити умови безперешкодного та зручного пересування по ділянці до самої будівлі, історико-культурного, меморіального комплексу або окремого значущого об'єкту. Організація прилеглої території має бути пристосована так, аби оптимально забезпечити умови для незалежного переміщення нею. Підхід до будівлі має бути облаштований видимими вивісками, відповідним освітленням, контрастом та відсутністю перешкод, що сприятиме забезпеченню рівноправного та безперешкодного підходу. Має бути передбачена система засобів орієнтації та інформаційної підтримки: тактильні та візуальні елементи доступності на всіх шляхах руху, які детально представлені у ДБН В.2.2-40:2018 в п.5.1.3.

Доступність входу. Тут йдеться про безперешкодний доступ до будівлі від ганку до приміщень першого поверху. Необхідно врахувати, аби сходи в межах маршруту мали тактильне та/або візуальне попередження на початку й в кінці сходів. Усі сходинки в межах маршруту повинні бути однакової геометрії та розмірів за шириною проступу та висотою підйому. Поручні мають бути суцільними та обов'язково встановленими з обох боків сходів. На верхній або бічній поверхні перил має бути маркування поверху рельєфно-крапковим шрифтом Брайля.

Відповідно до державно-будівельних норм (ДБН), пункту 6.1.13, прозорі двері й огорожі слід виконувати з ударностійкого матеріалу, а на прозорих полотнах дверей слід розміщати контрастне маркування заввишки не менше 0,1 м, що має бути на рівні між 1,2 м та 1,5 м від поверхні пішохідного шляху. На помітному місці при вході, бажано мати макети та/або рельєфно-графічні плани поверху (поверхів) музею.

Коридори. У цьому пункті бажано врахувати наступні заходи з організації безпечного середовища: безпечне розташування предметів інтер'єру, безпека руху при відчинених дверях приміщень вздовж коридору [18].

Приміщення музею. Важливим елементом доступності приміщень музею постає система засобів орієнтації (вказівників) таких, як попереджувальні знаки, позначення доступності приміщень, туалетів, інформація оптимально необхідна для самостійного відвідування музею. Рекомендована висота знака з тактильною інформацією між 1,2 та 1,6 м, який має бути розміщений поряд із дверима. Знаки, які розміщуються на панелях у ліфтах, при вході в громадський туалет мають бути рельєфно-крапковими, а саме включати в себе тексти шрифтом Брайля.

Експозиційні зали. Доволі інформативними постають рельєфно-графічні схеми експозицій з помітками щодо розміщення доступних для тактильного огляду експонатів (у разі наявності стаціонарних). З цього приводу, слід окремо визначитися щодо доопрацювання оформлення експозиції та вибору експонатів, які можна зробити доступними для огляду в якості зразків, що допоможуть людям з порушеннями зору отримати уявлення про ту частину експозиції, яка розміщена в закритих вітринах.

У міжнародній практиці розрізняється два типи тактильних експонатів: одні – для тактильного огляду всіма відвідувачами, інші – лише для тих відвідувачів, які мають інвалідність за зором. Зазвичай, наявність зазначених експонатів привертає увагу не лише цільової аудиторії, для якої вони об'єктивно необхідні. Можливість доторкнутися навіть до відтвореної копії старовинного предмета значно підвищує емоційно-ціннісну та аксіологічну складові екскурсії.

Маючи 3-4 тактильні експонати для кожного розділу експозиції, що ілюструють його основний зміст, їх можна розмістити в спеціально відведеному місці, поблизу вітрин експозиції або переносити у процесі екскурсії. Слід зазначити, що принцип застосування тактильних експонатів

має відповідати принципу своєчасності та техніці тактильного показу, а не пропонуватися для огляду в окремому приміщенні до або після екскурсії.

Слід також врахувати, що на огляд кожного тактильного експонату має надаватися певний час, огляд має бути самостійним (з вербальним спрямуванням рук відвідувача!), за виключенням випадків роботи з дітьми (коли спрямування рук допомагають розвивати культуру тактильного огляду), та супроводжуватися чітким описом безпосередньо того, що знаходиться під пальцями (уникаючи застосування термінології або з її поясненням).

Вважається припустимим застосування муляжів, макетів, рельєфних малюнків, схем та планів. При цьому, слід звернути особливу увагу на певні вимоги до рельєфних зображень. За розміром, рельєфне зображення може бути ідентичним оригіналу або зміненим у масштабі, у випадку, коли оригінальний розмір предмета більше розмаху рук або замалий для розрізнення деталей.

Деталізація зображення обмежується порогом чуттєвості подушечок пальців (деталі мають бути відображені таким чином, аби їх можна було легко розрізнити на дотик). Будь-яке рельєфне зображення має супроводжуватися поясненням, яке доповнює уявлення, отримані за допомогою тактильного огляду. Зазначені пояснення у професійній лексиці – тифлокоментар/аудіодескрипція (А. Демчук [19]; С. Ваньшин [20]; Павленко В. [21]). Слід зазначити, що під тифлокоментарем та аудіодескрипцією мають на увазі передачу візуальних образів вербальними засобами. Тифлокоментар може бути представлений як в озвученому форматі, так і у вигляді тексту, надрукованому збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля; аудіодескрипція передбачає озвучення. Вона може бути підготовленою (прямою або автоматичною) та гарячою (лише прямою).

Тут важливими постають лаконічність, чіткість, яскравість використаних слів та оборотів, оптимальне застосування відповідних порівнянь та співставлень тощо. Важливо також розуміти, що тифлокоментар і аудіодескрипція – офіційно визнаний вид перекладу, один із допоміжних засобів доступу до інформації (О. Александрова, У. Горшинева; Т. Frazier) [22], допоміжна технологія, яка покликана доповнити, не замінити власні враження відвідувачів. Враховуючи те, що у людей, яким надається послуга тифлокоментування або аудіодескрипції, може бути залишковий зір та/або уявлення про кольори, предмети можна й потрібно характеризувати, використовуючи назви кольорів.

У процесі доопрацювання експозиції з огляду на потреби відвідувачів з інвалідністю за зором слід враховувати, що це має відбуватися як компроміс між задумом авторів експозиції та наявними потребами відвідувачів із зазначеною формою інвалідності. Тут важливим постає й творчий підхід.

Окрім зазначеного вище, важливим аспектом доступності музейного середовища, постає етикетаж. Крупний та чіткий друк, короткі тексти, які виготовлені з урахуванням оптимального контрасту за кольором та тоном

стануть у нагоді не лише відвідувачам з інвалідністю за зором. Важлива наявність етикеток надрукованих рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, які будуть додаватися до тих експонатів, які є тактильно доступними. Дані етикетки доцільно розташовувати поряд зі звичайними, а не накладати на них. Допустиме також застосування QR-кодів. Вони мають супроводжуватися попередніми чіткими вказівниками щодо їхнього розміщення та бути розміщеними в оптимальній досяжності.

Особливу увагу слід звернути на те, що обмеження доступу до основної експозиції відвідувачам з інвалідністю за зором, у порівнянні до інших, розглядається як дискримінація їх права на отримання інформації в музеї. Читання лекції в приміщенні музею, замість огляду експозиції неприпустиме, бо не може розглядатися в якості рівноцінної заміни.

Веб-доступність або адаптація веб-орієнтованого інформаційного культурно-освітнього середовища музею

Інтернет-музеї, гіпермузей, цифрові музеї, кібермузеї, веб-музеї тощо. Залежно від наукової позиції дослідників, галузі чи інструментального використання, музеї у веб-просторах розглядаються та використовуються по-різному. На сьогодні вони постають втіленням виду творчої діяльності; інноваційного освітнього інструменту, присвяченого індустрії моди або рекламному проєкту; кімнати з мультимедійними можливостями; цифровою формою презентації традиційного музею в мережі Інтернет тощо.

Це свідчить про значне розширення сфери освітньої діяльності музею, яка вийшла далеко за межі його самого. Еволюція музейного простору у веб-площину визнається в ряді робіт сучасних українських дослідників (Р. Маньковська, 2013; О. Харченко, 2015; Т. Оніпко, Н. Семергей, 2016; С. Конюхов, 2017, А. Петрикіна, 2020), які разом з тим відмічають і значні складнощі в зазначеній сфері розвитку музейної діяльності в Україні.

Тож, сучасне музейне середовище являє собою складне утворення, яке включає в себе не лише такі компоненти як: прилегла територія музею; будівля/приміщення, де розташоване зібрання; власне експозиція, фонди, а також і медійний простір музею, який постає втіленням одного із новітніх засобів забезпечення рівнодоступності освітнього потенціалу музейних зібрань для соціуму.

З огляду на вищезазначене, слід звернути увагу на певні аспекти адаптації веб-простору музеїв для використання зокрема людьми з порушеннями зору. На момент укладання даних методичних рекомендацій, питання стандартів щодо розробки адаптованих веб-сайтів в Україні лишається не вирішеним. Серед оптимальних варіантів постає застосування міжнародних методичних рекомендацій. Одними з найвагоміших на міжнародному рівні нині постають методичні рекомендації доступності веб-сайтів для людей з інвалідністю та людей з інвалідністю за зором зокрема «The Web Content Accessibility Guidelines 2.0» (WCAG 2.0), розроблені міжнародним консорціумом World Wide Web Consortium (W3C- міжнародна організація, що розробляє відкриті стандарти для мережі Інтернет).

Основним принципом зазначених рекомендацій постає максимальна адаптація веб-сайтів до інструментів доступності, як-то текстове озвучування; використання версії сайту без кольорового наповнення; заповнення атрибутів альтернативного тексту (alt) для всіх графічних елементів, окрім тих, що мають виключно декоративну функцію, з чітким зображенням та описом його функції.

Відповідно до зазначених рекомендацій, важливо врахувати наступне:

1. базовий аспект – простота та послідовність викладу інформації;
2. короткі та місткі за змістом абзаци сприймаються легше;
3. колонки в тексті (за необхідності їхнього застосування) мають бути короткими, стислими, з оптимальним віддаленням одна від одної, без використання вертикальних ліній розподілу;
4. важливо застосовувати контрастні кольори (найбільш поширені: чорний на білому, чорний на жовтому) та шрифти без зарубок/серифів (з англ. serif). Гарними прикладами зазначених типів шрифтів вважають наступні: Arial, Futura та Helvetica;
5. відповідно до Royal National Institute for the Blind (RNIB) визначено «чіткий шрифт», який передбачає, що текст із 14 кеглем шрифту можна вважати чітким для більшості, враховуючи тих, хто має порушення зору (за умови використання методів збільшення оригінального тексту). Дана організація визначає «крупний шрифт», що входить у діапазон 16-22 пункти (проте тут слід враховувати особливості обраного типу шрифту);
6. вважається, що оптимальний інтервал між строчками має складати 2 пункти;
7. не рекомендовано розміщення на сторінках повторювальних блимаючих зображень та елементів з ефектом стробоскопа;
8. при необхідності завантаження плагіну, сторінка має містити посилання на адаптовану для осіб з інвалідністю за зором сторінку, де його можна завантажити;
9. важливим аспектом постає доступність всіх Java-апплетів, скриптів та плагінів з їх змістом, враховуючи файли PDF, презентації PowerPoint та ін., з використанням допоміжних технологій для осіб з інвалідністю за зором;
10. поля форм повинні мати послідовні та логічні переходи між полями при натискання «Tab»;
11. необхідна наявність кнопки «Пропустити навігацію» задля використання читачів тексту;
12. дії та відповідні до них змісти мають бути відокремленими;
13. кнопки та вказівки мають йти в контексті.

Одним із вагомим аспектів доступності музеїв для людей з порушеннями зору цілком доцільно можна вважати наявність музейних аудіогідів. За умови належного рівня їхньої розробки (чіткої та оптимальної деталізації екскурсійного маршруту, із виокремленням орієнтирів; належного рівня аудіодескрипції/опису/ цільових експонатів тощо), наявності технічних засобів для їхнього використання та/або доступу до відповідного Інтернет-

ресурсу, аудіогіди можуть слугувати засобами, які сприяють саме незалежному, індивідуальному відвідуванню музеїв (Ahmetovic D., Murata M., Gleason C., Brady E., Takagi H., Kitani K., and Asakawa C. [23]; Anagnostakis G., Antoniou M., Kardamitsi E., Sachinidis T., Koutsabasis P., Stavrakis M., Vosinakis S., and Zissis D. [24] та багато інших) проте.

Соціальна доступність

Тезаурус:

А). Людина/особа з інвалідністю, а не інвалід/неповносправний/каліка (відповідно до змін до Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї» № 1490-VIII від 7 вересня 2016 року);

Б). Має порушення зору, дитина з порушеннями зору, а не страждає від..., жертва (сліпоти), хворий на...

В). Дитина з особливими освітніми потребами, а не особлива дитина, з особливими потребами, інклюзивна дитина тощо.

Етика комунікації з людиною, яка має порушення зору спирається на основні положення комунікативної етики та базові комунікативні етичні якості, як-то: самоповага, взаємність, відповідальність, толерантність та справедливість.

Серед специфічних принципів слід відмітити наступні:

- безпосереднє звертання до людини з інвалідністю за зором (не до супроводжувачого) уникаючи теми причин, часу, особливостей інвалідності та ретельного видивляння обличчя, хоча не слід також і уникати звичного спрямування погляду в обличчя при звертанні;

- переважне використання мовлення для опису, а не жестів та міміки;

- надання допомоги за умови отримання згоди на неї, узгодження обсягу допомоги та її спрямованості;

- слова на кшталт: «Побачимось», «До зустрічі», «Подивіться/подивись» – звичайні та звичні у спілкуванні з людиною, яка має інвалідність за зором. У конкретних ситуаціях демонстрування предметів, слово «Подивіться/Подивись» значить обстежити щось руками, тактильно.

Основні аспекти супроводу людей з інвалідністю за зором

У разі необхідності супроводу людини з порушеннями зору слід дотримуватися наступних рекомендацій:

- узгодження необхідності супроводу безпосередньо з людиною, якій пропонується допомога;

- узгодження боку, з якого комфортніший супровід (зліва, справа);

- супроводжувач йде на півкроку попереду людини, яку супроводжує (завжди, без виключень);

- людина, яку супроводжують тримається за супроводжувачого трохи вище ліктя;

- при появі перешкоди на шляху, супроводжуючому необхідно злегка призупинитися, повідомляючи цим про перешкоду (в приміщенні – двері, предмет інтер'єру, сходи: вниз/вгору, окрема сходинка тощо);
- при необхідності тимчасового припинення супроводу, слід попередити людину, що супроводжується, з уточненням місця, де виникла необхідність припинення супроводу та приблизного часу продовження супроводу (раптове припинення, без обговорення неприйнятне);
- неприпустимо торкатися тростини або скеровувати її (вона – частина особистого простору).

«Нічого для нас без нас»

Важливою умовою побудови оптимальної та ефективної комунікації постає дотримання загальновідомого принципу: «Нічого для нас без нас». Цей принцип відкриває можливості створення якісного контенту музейних програм та ефективної організації роботи музею, адаптованих до індивідуальних можливостей та спрямованих на задоволення потреб цільової аудиторії. Він передбачає обов'язкове залучення людей з інвалідністю за зором (різний ступінь порушення зору, вік і стать) до розробки музейних програм, тестуванню тактильних матеріалів, екскурсійного маршруту тощо.

З тим, слід відмітити, що доступними/адаптованими/інклюзивними мають бути всі програми музею, аби всі відвідувачі могли обирати для себе різні способи взаємодії із музейним середовищем та з іншими відвідувачами.

Одним із найбільш вагомих аспектів ефективності даних програм постає застосування мультимодальних методів, які забезпечують гармонічний вплив на різні канали сприйняття. Мультисенсорне сприйняття забезпечує повніший контакт з колекціями, розкриття різноманітних особистісних здібностей і потенцій відвідувачів з інвалідністю (не лише за зором), сприяє формуванню їх творчих навичок, актуалізує соціальну взаємодію тощо. Активізація різних органів чуття забезпечується, в свою чергу, застосуванням різноманітних інструментів на кшталт тактильних експозиційних матеріалів, додаткових музейних засобів, такої послуги як тифлокоментар/аудіодескрипція тощо.

Слід підкреслити, що адаптація музейного простору (в широкому його розумінні), доступність та інклюзивність музейних програм мають носити систематичний та комплексний характер, бути константами у всіх аспектах роботи музею.

Список використаної літератури

1. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права. Міжнародний пакт ратифіковано Указом Президії Верховної Ради Української РСР від 19 жовтня 1973р. № 2148-VIII. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_042 (дата звернення 06.08.2020).
2. Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 21 березня 1991 р. № 876-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text> (дата звернення 06.08.2020).

3. Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 р. «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306#Text (дата звернення 06.08.2020).
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю, ратифікована Законом від 16 грудня 2009 р. № 1767-VI. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 06.08.2020).
5. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 6 жовтня 2005 р. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення 06.08.2020).
6. Розпорядження «Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» від 27 грудня 2017 р. № 1008-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-iz-vprovadzhennya-v-ukrayini-mizhnarodnoyi-klasifikaciyi-funkcionuvannya-obmezhen-zhittyediyalnosti-ta-zdorovya-ta-mizhnarodnoyi-klasifikaciyi-funkcionuvannya-obmezhen-zhittyediyalnosti-ta-zdorovya-ditej-i-pidlitkiv> (дата звернення 06.08.2020).
7. Державні будівельні норми. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. ДБН В.2.2-40:2018. Видання офіційне. Київ. Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. 2018. URL: http://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/V2240-2018.pdf?fbclid=IwAR1p_SnA7e6WV5pYEr33L2E603eX2PSuUZe5qTF0ScOrmobjbQRyCtOvHnB4 (дата звернення 06.08.2020).
8. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-%D0%B2%D1%80#Text>
9. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> та <https://www.youtube.com/watch?v=9Cn7YlbbHKY>
10. The theme 2020 – Museums for Equality: Diversity and Inclusion Режим доступу: <http://imd.icom.museum/international-museum-day-2019/museums-as-cultural-hubs-the-future-of-tradition/>
11. Andrus, L. (1999). Opening the doors: Museums, accessibility, and individuals with special needs. In A. Nyman & A. Jenkins (Eds.), *Issues and approaches to art for students with special needs* (pp. 63-86). Reston, VA: National Art Education Association
12. Brstilo, I. (2010). Culture as a field of Possibilities: Museum as a means of Social Integration. *Ethnological Researches* 15, 161-173
13. Candlin, F. (2006). The dubious inheritance of touch: Art history and museum access. *Journal of Visual Culture*, 5(2), 137-154
14. C. Coates; P. Landman, K. Fishburn, L. Kelly, & S. Tonkin (2005). *Many voices making choices: Museum audiences with disabilities*. Sydney: Australian Museum

15. McGinnis, R. (2007). Enabling education: Including people with disabilities in art museum programming. In P. Villeneuve (Ed.), *From periphery to center: Art museum education in the 21st century* (pp. 138-149). Reston, VA: National Art Education Association
16. Sandell, R. (1998). Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4), 401-418. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09647779800401704>
17. Синьова Є.П., Федоренко С.В. Тифлопедагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 110-113.
18. Нечепорчук А. Новий освітній простір. Безбар'єрність. Інформаційний посібник. 2019. 95 с. Режим доступу: www.dfrr.minregion.gov.ua
19. Демчук А.Д. Основні прийоми і способи тифлокоментування. С. 329-335.
20. Ваньшин С.Н. Словесное описание для слепых / С.Н. Ваньшин, О.П. Ваньшина – М.: Логосвос, 2011. – 62с.]; В. Литвин [Литвин В.В. Освітній відео контент для людей з вадами зору. Напрацювання та досвід Національного університету «Львівська політехніка»: препринт / В.В. Литвин, А.Б. Демчук. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 20 с.
21. Особливості перекладу аудіовізуальної продукції для людей із вадами слуху та зору. Дипломна робота. Павленко В.А. Харків, 2018. С. 22-24. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Факультет іноземних мов. Кафедра теорії та практики перекладу англійської мови. Керівник роботи: Лукьянова Т.Г.
22. T. Frazier. *The Autobiography of Miss Jane Pittman: An All-audio Adaptation of the Teleplay for the Blind and Visually Handicapped*. 1978
23. Dragan Ahmetovic, Masayuki Murata, Cole Gleason, Erin Brady, Hironobu Takagi, Kris Kitani, and Chieko Asakawa. 2017. Achieving practical and accurate indoor navigation for people with visual impairments. In *Proceedings of the 14th Web for All Conference on The Future of Accessible Work*. ACM, 31
24. Giorgos Anagnostakis, Michalis Antoniou, Elena Kardamitsi, Thodoris Sachinidis, Panayiotis Koutsabasis, Modestos Stavrakis, Spyros Vosinakis, and Dimitris Zissis. 2016. Accessible Museum Collections for the Visually Impaired: Combining Tactile Exploration, Audio Descriptions and Mobile Gestures. In *Proceedings of the 18th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services Adjunct (MobileHCI '16)*. ACM, New York, NY, USA, 1021–1025]; Dhruv J. [Dhruv Jain. 2014. Pilot Evaluation of a Path-guided Indoor Navigation System for Visually Impaired in a Public Museum. In *Proceedings of the 16th International ACM SIGACCESS Conference on Computers & Accessibility (ASSETS '14)*. ACM, New York, NY, USA, 273–274

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс: (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

10.11.2018 № 68-10-937 на № _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дисертаційної роботи
 з теми: **«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору
 засобами музейної педагогіки»**

Довідка засвідчує те, що матеріали дисертації *«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»* (автор: А.С. ПЕТРИКІНА, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України) упроваджувалися в освітній процес Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2018-2020 н.р.

Теоретико-експериментальне наукове дослідження повністю розкриває теоретичне підґрунтя, інструментарій діагностування та технологію формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Науково-педагогічним колективом факультету спеціальної освіти цю розробку оцінено як актуальну, ураховуючи своєчасність окреслення в спеціальній педагогіці інноваційних технологій формування творчої активності учнів із порушеннями зору. Схвальні відгуки отримала апробована технологія формування творчої активності зазначеної категорії учнів, що може використовуватись у межах навчальних дисциплін як-от: «Основи теорії і методики виховної роботи», «Історія корекційної педагогіки».

Отже, упровадження результатів дисертації в освітній процес Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) у кінцевому підсумку сприятиме підвищенню якості професійної підготовки студентів через оволодіння ними інструментарієм діагностування та інноваційною педагогічною технологією формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Акт упровадження результатів дисертації обговорено та затверджено на засіданні факультету спеціальної освіти (протокол № 3 від 16.01.2018 року).

Довідку видано для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Ректорка
 ДВНЗ «Донбаський державний
 педагогічний університет»
 д.п.н., професор



С.О. Омельченко

УПРАВЛІННЯ КУЛЬТУРИ, НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ І РЕЛІГІЙ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД КУЛЬТУРИ
Дніпропетровський художній музей
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Шевченка, 21
м. Дніпро, 49044, Україна
тел./факс (0562) 47-32-65
тел. (056) 744-60-35

e-mail: artmuseum@ua.fm,
artmuseum.dp@gmail.com

http://artmuseum.dp.ua/

№ 2551 04

04.11. 2020 р.

Довідка
про впровадження результатів дослідження за темою
Петрикіної Анни Сергіївни
«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору
засобами музейної педагогіки»

Упродовж 2018-2019 років у Дніпропетровському художньому музеї здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження ПЕТРИКІНОЇ Анни Сергіївни з теми «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки».

Для співробітників музею було проведено тренінг і ряд консультацій із використанням науково-методичних матеріалів розроблених А.С. Петрикіною. Зокрема, апробацію проходила авторська музейно-педагогічна програма формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки. Було реалізовано моніторинг музейної експозиції з питань адаптації музейного простору до потреб відвідувачів із порушеннями зору. Отриманий досвід сприяв підвищенню рівня компетенцій співробітників музею щодо роботи з відвідувачами цієї категорії, а надані науково-методичні матеріали використовуються в професійній діяльності.

Результати дослідження А.С. Петрикіної, музейно-педагогічна програма та розроблені нею методичні рекомендації щодо адаптації музейного культурно-освітнього простору та музейних програм для роботи з людьми, які мають порушення зору є ефективними, їх доцільно впроваджувати у практику професійної роботи наукових співробітників музеїв.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор
Дніпропетровського художнього музею



Т. Шапаренко



У К Р А Ї Н А
Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Донецької облдержадміністрації
СЛОВ'ЯНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 23 ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

84122, Донецька область, м. Слов'янськ, вул. Торська, 2
 тел.: (06262) 2-98-65, 2-61-91, тел./факс 2-33-10.

E-mail: schoolslepih@gmail.com

<http://shkola-internal.org.ua>

26.10.2020 № 118/01

ДОВІДКА

видана аспірантці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
 НАПН України Петрикіній А.С. про впровадження результатів дослідження з теми
**«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами
 музейної педагогіки»**

Результати дослідження з теми *«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»* Анни Сергіївни ПЕТРИКІНОЇ впроваджувались у професійній діяльності Слов'янської спеціальної школи № 23 Донецької обласної ради м. Слов'янська.

Відповідно до отриманих даних теоретико-експериментального дослідження, А.С. Петрикіною обґрунтовано актуальність дослідження рівнів сформованості творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору та подальшу роботу над поетапним формуванням чотирьох складових творчої активності у цих учнів, що охоплює їх творчий особистісний потенціал, вмотивованість, готовність проявляти творчу активність та водночас налаштованість на комунікацію з полісферним середовищем.

Хочемо відзначити простоту та доступність розробленої А.С. Петрикіною педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору. Базуючись на засадах системності, керованості та відтворюваності, вона має чітку структуру, що складається з моделі формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору, корекційно-розвиткової програми, з алгоритмом її реалізації, та методичних рекомендацій.

Застосування засобів музейної педагогіки в поєднанні з інтерактивними методами навчання, що покладені в основу авторської корекційно-розвиткової програми А.С. Петрикіною, насичують педагогічний процес пошуково-дослідницькою, комунікативно-діалоговою та навчально-ігровою діяльністю, які сприяють формуванню активної життєвої позиції школярів, їх вмінню ефективно орієнтуватися в складних обставинах, нестандартно підходити до розв'язання проблем. Одержані результати було впроваджено в практику роботи вихователів, вчителів та практичного психолога школи.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор Слов'янської спеціальної школи № 23
 Донецької обласної ради



Нана УШКАЛОВА

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКИЙ СПЕЦІАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ
КОМПЛЕКС ІМ. В.Г.КОРОЛЕНКА»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Сумська, 55, м. Харків, 61058, тел. (057)700-48-70,
e-mail: pr.spetsnkvkorolenko@internatkh.org.ua Код ЄДРПОУ 14084549

Від 09.11.2020 № 324

ДОВІДКА

видана аспірантці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи
Ярмаченка НАПН України Анні Сергіївни ПЕТРИКІНІЙ
про впровадження результатів теоретико-експериментального дослідження з теми
«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору
засобами музейної педагогіки»

Задля визначення ефективних методів, форм та засобів педагогічного процесу спрямованого на формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки, А.С. Петрикїна впродовж 2018–2020 навчальних років проводила дослідження вікових та психофізіологічних особливостей цієї категорії учнів на базі Комунального закладу «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради.

Отримані результати стали підґрунтям для розроблення А.С. Петрикїною педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки, яка передбачає виявлення стану сформованості складових частин творчої активності учнів (діагностичний комплекс) та реалізацію корекційно-розвиткової програми формування творчої активності цієї категорії учнів із застосуванням засобів музейної педагогіки.

Виявлений рівень сформованості творчої активності в цілому та таких його показників як: креативний потенціал, особливості вольової саморегуляції, особистісні стратегії поведінкової активності, індивідуальна здатність до емоційного відгуку досліджуваних учнів сприяли деталізації дослідження. Водночас алгоритм реалізації корекційно-розвиткової програми, що включав чітку послідовність застосування конкретних видів педагогічної діяльності у межах кожного модуля (*пропедевтично-ресурсний, мотиваційно-цільовий, діяльнісно-поведінковий, синергетичний*), сприяв системності та логічній керованості педагогічного процесу.

Одержані результати впроваджені в практику роботи школи. Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Олександр Білоусов



УКРАЇНА
ХАРКІВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ НАУКИ І ОСВІТИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ОБЛАСНА СТАНЦІЯ ЮНИХ ТУРИСТІВ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61091, м. Харків, вул. Танкопія, 15/2, , тел./факс (057)392-30-14
e-mail: STKharkov@ukr.net p/p 35419001039129

28.10.2020 № 01-25/211

ДОВІДКА
про впровадження результатів дослідження
«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору
засобами музейної педагогіки»
ПЕТРИКІНОЇ АННИ СЕРГІЇВНИ

Результати дисертаційної роботи А.С.Петрикіної були апробовані впродовж 2018-2020 рр. та нині використовуються співробітниками закладу з метою вдосконалення роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби (порушення зору).

Упровадження корекційно-розвиткової програми, яка входить у авторську педагогічну технологію формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки та методичних рекомендацій для педагогічних працівників музеїв закладів освіти сприяло розширенню та поглибленню знань педагогів закладу про особливості організації позакласної та позашкільної виховної роботи з учнями цієї категорії.

Апробація результатів дисертаційного дослідження А.С.Петрикіної свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доводить доцільність подальшого впровадження в теорію та практику професійної роботи методистів та педагогів позашкільних освітніх закладів у межах таких спрямувань як-от: вдосконалення форм і методів краєзнавчої роботи, підготовки кадрів для подальшої роботи з вихованцями гуртків, організація змістовного дозвілля учнівської молоді, екскурсійна діяльність тощо.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор Комунального закладу
«Харківська обласна станція юних туристів»
Харківської обласної ради



В.А. Редіна



УКРАЇНА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
 Комунальний заклад «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр»
 Чернігівської обласної ради

вул. 1 Травня, 56, м. Чернігів, 14034, тел./ф(046-22) 3-42-12, тел. 3-36-21, e-mail:
 sunshinechidsz@ukr.net
 ЄДРПОУ 05266292

04.11.2020 № 73

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дослідження
 Анни Сергіївни ПЕТРИКІНОЇ
 за темою: «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із
 порушеннями зору засобами музейної педагогіки»**

Довідка підтверджує впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою: «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки» у навчально-виховний процес та практику професійної діяльності вихователів, вчителів, практичного психолога Комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради, м. Чернігів.

Впровадження відбулося шляхом апробації педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки.

Розроблена педагогічна технологія, що складається з моделі формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору, корекційно-розвиткової програми, з алгоритмом її реалізації, та методичних рекомендацій, застосовуються фахівцями закладу в їх практичній діяльності. Вихователі та вчителі реалізують зміст корекційно-розвиткової програми та методичних рекомендацій.

Упровадження результатів дослідження «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки» сприяло розширенню можливостей посилення внутрішньої мотивації учнів цієї категорії до прояву індивідуальної творчості; помітно активізувало їх, як суб'єктів педагогічного процесу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор комунального закладу
 «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр»
 Чернігівської обласної ради



О.В. Житняк



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
САМГОРОДОЦЬКА СПЕЦІАЛЬНА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА-ІНТЕРНАТ
КОЗЯТИНСЬКОГО РАЙОНУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
 22163, вул. Миру 53, с. Самгородок, Козятинський район, Вінницька область,
 тел. (04342) 35-2-32, тел./факс 35-3-99, e-mail samgorodokint@ukr.net

06.11.2020 № 184/01

ДОВІДКА
про впровадження у навчально-виховний процес
Самгородоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату
Козятинського району Вінницької обласної ради
результатів дисертаційного дослідження
Петрикіної Анни Сергіївни на тему:
«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору
засобами музейної педагогіки»

Довідка засвідчує впровадження результатів дисертаційного дослідження реалізованого А.С.Петрикіною за темою «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки» у навчально-виховний процес та практику професійної діяльності педагогів Самгородоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Козятинського району Вінницької обласної Ради с. Самгородок, Козятинського району, Вінницької області.

Теоретико-експериментальне дослідження повною мірою розкриває теоретичне підґрунтя, інструментарій діагностування та технологію формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки (модель, музейно-педагогічна програма, з алгоритмом її реалізації, та методичні рекомендації). Визнано доцільним підкреслити актуальність результатів дослідження з огляду на поширення інтересу до неформальної освіти серед учнівської молоді та зокрема учнів із особливими освітніми потребами.

Отже, упровадження результатів дисертаційного дослідження в навчально-виховний процес Самгородоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Козятинського району Вінницької обласної ради в кінцевому підсумку сприятиме підвищенню якості професійної роботи

педагогів.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор Самгородської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату



П.П. Паламарчук



УКРАЇНА
СЛОВ'ЯНСЬКА МІСЬКА РАДА
ПОЗАШКІЛЬНИЙ ЗАКЛАД КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
“ЦЕНТР ДИТЯЧОЇ ТА ЮНАЦЬКОЇ ТВОРЧОСТІ М. СЛОВ'ЯНСЬКА”
вул. Центральна, 39, м. Слов'янськ, Донецька обл., 84122 тел. (06262) 2-81-63
E-mail: cdutslavyansk@gmail.com Код ЄДРПОУ 38996240

од. 11.2020 № 69

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження аспірантки
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Петрикiної Анни Сергiївни з теми:
**«Формування творчої активності учнів 5–8 класів
із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»**

Упродовж 2018-2020 рр. на базі Комунального закладу «Центр дитячої та юнацької творчості м. Слов'янська» відділу освіти Слов'янської міської ради впроваджувались результати дисертаційного дослідження Петрикiної Анни Сергiївни «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки».

Використання матеріалів цього дослідження, зокрема музейно-педагогічної програми, яка входить у педагогічну технологію формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки та методичних рекомендацій сприяло розширенню й поглибленню знань педагогів про особливості організації позашкільної виховної роботи з учнями цієї категорії.

Апробація результатів дисертаційного дослідження свідчить про перспективність та дієвість використання запропонованих А.С. Петрикiною матеріалів, належний рівень виконаного дослідження, його теоретичну й практичну значущість. Високий теоретико-методологічний рівень результатів доводить доцільність їх впровадження в теорію та практику професійної роботи методистів та педагогів закладів позашкільної освіти, використання при підготовці кадрів для подальшої роботи з вихованнями гуртків, вдосконалення форм і методів позашкільної роботи, організації змістовного дозвілля учнівської молоді тощо.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор позашкільного закладу
КЗ «ЦДЮТ»



Н.А. Мельникова



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 02.11.2020, № 04/10-679

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів наукового дослідження

Петрикіної Анни Сергіївни

на тему: «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»

Матеріали дисертаційної роботи Петрикіної Анни Сергіївни на тему «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки» було впроваджено в навчально-виховний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди упродовж 2018-2020 н.р.

Запропоновані авторкою матеріали мають наукове та практичне значення й можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх вчителів. Використання у навчально-виховному процесі результатів дисертації Петрикіної А.С., її наукових публікацій, засвідчило їх значущість для розвитку сучасної педагогічної науки.

Позитивні результати, отримані в процесі педагогічного експерименту, дозволяють зробити висновок про ефективність розробленої Петрикіною А.С. педагогічної технології формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки та оволодіння студентами вміннями застосовувати ці технології в майбутній професійній діяльності.

Довідку про впровадження результатів дослідження Петрикіної Анни Сергіївни «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол № 3 від 16.10.2020 р.).

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАІПН України.

В.о. ректора



Юрій БОЙЧУК

ДОДАТОК У



УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ МИКОЛАЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
**МИКОЛАЇВСЬКИЙ СПЕЦІАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
 ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**
 Пр-кт. Миру – 21-В Миколаїв, 54056, тел. (0512) 44-93-84
 E-mail: msnvk@ukr.net ЄДРПОУ:32755179

Вих. № 389 від 03.11.2020р.

ДОВІДКА

про впровадження в освітній процес

Миколаївського спеціального навчально-виховного комплексу для дітей зі зниженим зором Миколаївської міської ради Миколаївської області
 результатів дисертаційного дослідження

ПЕТРИКІНОЇ Анни Сергіївни

за темою: «ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ»

Результати дисертаційного дослідження реалізованого Анною Сергіївною Петрикіною за темою «Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки» впроваджувалися в освітній процес та практику професійної діяльності педагогів Миколаївського спеціального навчально-виховного комплексу для дітей зі зниженим зором Миколаївської міської ради Миколаївської області в 2018–2020 н.р.

У виконаній роботі детально та послідовно висвітлено теоретичне підґрунтя, надано чіткий інструментарій діагностування та докладну технологію формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки (модель, музейно-педагогічна програма, з алгоритмом її реалізації, та методичні рекомендації).

Визнано доцільним підкреслити актуальність результатів дослідження з огляду на поширення інтересу до неформальної освіти серед учнівської молоді та зокрема учнів із особливими освітніми потребами.

Отже, впровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес Миколаївського спеціального навчально-виховного комплексу для дітей зі зниженим зором Миколаївської міської ради Миколаївської області в кінцевому підсумку сприятиме підвищенню якості професійної роботи педагогів.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор Миколаївського спеціального навчально-виховного комплексу для дітей зі зниженим зором Миколаївської міської ради Миколаївської області



А.Д. Могильникова



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА
ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ**НАЦІОНАЛЬНИЙ ЗАПОВІДНИК «СОФІЯ КИЇВСЬКА»**

01001, м. Київ, вул. Володимирська, 24

тел. 278 26 20, факс 278 67 06

«ЗО» 10 2020 р. № 251/СТ-19/11

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження за темою:
«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору
засобами музейної педагогіки»
(автор Анна Сергіївна Петрикіна)

Довідка засвідчує впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою: *«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»* у практику професійної діяльності наукових співробітників Національного заповідника «Софія Київська».

Упровадження здійснювалося шляхом апробації науковими співробітниками Заповідника розробленої А.С.Петрикіною корекційно-розвиткової програми формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки та методичних рекомендацій щодо адаптації музейного культурно-освітнього простору та музейних програм для роботи з людьми, які мають порушення зору в їх практичній діяльності.

Упровадження результатів дослідження *«Формування творчої активності учнів 5–8 класів із порушеннями зору засобами музейної педагогіки»* в діяльність Національного заповідника «Софія Київська» сприяло розширенню можливостей адаптації роботи до ефективного забезпечення культурно-дозвіллевих потреб людей з порушеннями зору, залучення їх до культурно-освітніх заходів, забезпечення оптимального доступу до пам'яток та предметів з колекції Заповідника у доступних їм форматах.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Генеральний директор
Національного заповідника «Софія Київська» *Н.М. Куковальська*

