

УДК 376

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-31-37

Ковтун А. Ю.

кандидат психологічних наук, кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Гетьман Т. О.

кандидат психологічних наук, кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ (РАКУРСИ) НАУЧУВАНOSTІ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ. ПРОГРАМОВАНЕ НАВЧАННЯ**

У статті розглядаються психологічні аспекти научуваності звичайних школярів та дітей з особливими потребами, спроби визначити той ступінь розвитку школяра, з якого можна починати застосування програмованого навчання. Вивчаючи наукові джерела, ми керувались різними терміями та підходами і дійшли висновку що, погляди Л. С. Виготського на особливості психічного, фізіологічного розвитку залишаються, на нашу думку, актуальними і сьогодні: "Будь-який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, а з іншого – плюс, тому що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації"; "... дефект не є лише недоліком, слабкістю, а й плюсом, джерелом сили і здібностей, у ньому є позитивне значення!"; "Дитина з дефектом не є обов'язково дефективною дитиною. Ступінь її дефективності чи нормальності залежить від наслідків компенсації".

Ми зробили спробу проаналізувати можливості програмованого навчання відповідно до вимог сучасної освіти гуманістичного напрямку, беручи до уваги особливі потреби научуваних дітей. Розглянули практики вітчизняних та зарубіжних лабораторій дослідження програмованого навчання. З'ясували різницю в поглядах та точках зору в теоретичних позиціях, що лежать в основі тих чи інших принципів програмування, у відмінностях в теоріях навчання, які покладені в основу побудови конкретних шляхів програмованого навчання. Адже процес підготовки та перевірки навчальних матеріалів зосередить нашу увагу одночасно на багатьох аспектах навчання учнів з особливими потребами та звичайних дітей, що рідко спостерігається при звичайному навчанні.

Ключові слова: ученя, особливі потреби, програмоване навчання, кроки, навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нової української школи перед освітянами постає низка питань (завдань), вирішення яких допоможе вихователю, вчителю, викладачу підійти до своєї роботи з гуманістичної позиції, враховуючи особливості аудиторії (дитячої, учнівської, студентської).

Особливість дитячої аудиторії може полягати у наявності в навчальному закладі класів змішаного типу, інклюзивних груп, в яких представлені як звичайні діти, так і діти з особливостями психологічного й фізичного розвитку. Така різноманітність вимагає від учителя, вихователя створення різного виду умов, в яких кожен учень, вихованець відчував би себе повноцінним учасником навчально-виховного процесу. Одним із різновидів такого підходу є програмоване навчання, сутність якого полягає у використанні програми управління процесом засвоєння знань, умінь, навичок і контроль за ним.

На жаль, ми не маємо можливості в даній статті більш широко розглянути багаточисленні питання, які виникають з приводу програмованого навчання, але на деяких з них ми зупинимось. Перш за все це власне місце програмованого навчання в системі навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідники зазначають, що програмоване навчання може замінити всі види навчальної діяльності. Але, наприклад, лекції у

вищій школі, навіть за наявності в академічній групі студентів з особливими потребами, неможливо виключити з арсеналу викладача. Адже лекція – це безпосереднє спілкування викладача і студента. Вона відкриває великі можливості викладачу виходити за межі викладу наукової літератури, висвітлювати власну точку зору як ученого, бачить безпосередній зворотній зв'язок, відчуває атмосферу взаємодії.

Гарний лектор той, який подає знання, спонукає до думки, "заражає" своїми інтересами, цим самим виражає своє ставлення до науки в цілому.

Цю ж думку можна продовжити і застосувати до семінарських занять. В даному випадку ніяке програмоване навчання не може замінити живе колективне обговорення в аудиторії з визначеної тематики семінарського заняття.

Зазначене вище говорить про необхідність визначення місця програмованого навчання в системі іншої навчальної роботи у виші [7].

Якщо дані твердження є справедливими для вищої школи, тим паче вони є справедливими для середньої школи, де програмоване навчання обмежується виховними завданнями, виконання яких покладено на плечі учителя, його живе слово, формування учнівського колективу, знайомство учнів одне з одним і т. д. Все це здійснюється не під час індивідуальної роботи кожного учня, а лише за рахунок фронтальної роботи всього класу під керівництвом учителя.

Доречним вважаємо пригадати теорію культурно-історичного розвитку особистості Л. С. Виготського, її три основні закони:

1. Закон переходу від безпосередніх природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психічних функцій. Це процес перетворення найпростіших форм людської поведінки на такі, які спираються на мову, мислення.

2. Закон виникнення вищих психічних функцій із колективних, соціальних форм поведінки. Розвиток індивідуальних форм поведінки і мислення відбувається лише у відносинах між людьми.

3. Закон переходу із зовнішнього у внутрішній план, або закон інтеріоризації. [6, с. 43–44].

Слід зазначити, що взаємовідносини фронтальної роботи вчителя з усім класом і індивідуальної роботи кожного учня зокрема набуває в умовах програмованого навчання особливо важливого значення. Адже програмоване навчання (в тому вигляді, як воно фактично існує) являє собою засвоєння знань кожним учнем окремо і здійснюється індивідуальними темпами. Але абсолютно очевидно, що якщо досягнення кожного учня буде відбуватися тільки відповідно до його темпів, то можливості фронтальної роботи з класом будуть або зовсім виключені, або принаймні сильно ускладнені. Звідси і виникає найважливіша проблема: так організувати індивідуальні заняття з учнями в процесі інклюзивного навчання, щоб вони не виключали можливості фронтальної роботи з усім класом в цілому [7].

Поряд з питанням про місце програмованого навчання в загальній системі навчальної роботи школи стоїть питання і про ступінь навчання, починаючи з якого може знайти собі застосування цей новий шлях здобуття знань і умінь учнями. Оскільки одна з основних особливостей програмованого навчання – самостійність роботи учнів, то природньо, що починати використання цього шляху навчання можна лише тоді, коли у них є відповідні передумови для тієї самостійності, яку вимагають від них при програмованому навчанні. Міра цієї самостійності, правда, невелика, оскільки зазвичай "програми" містять в собі достатньо точні вказівки про те, що треба робити учням, але все ж певна частка самостійної роботи від них вимагається. У початкових класах може ще й не бути необхідних для цього передумов. Одна з проблем, які вимагають свого наукового рішення, саме і полягає в тому, щоб визначити той ступінь розвитку школяра, з якого можна починати застосування програмованого навчання. У нашому випадку це діти з певними порушеннями (дефектами).

Суть дефекту та його вплив на психічний розвиток дитини проаналізував Л. С. Виготський у праці "Основні проблеми сучасної дефектології" і визначив основну тезу сучасної дефектології про те, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто розвивається менше, ніж її нормальні однолітки, а інакше: "дефективна дитина є якісно іншим, своєрідним типом розвитку". Автор наголошував, що будь-

який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, а з іншого – плюс, тому що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації: "...дефект не є лише недоліком, слабкістю, а й плюсом, джерелом сили і здібностей, у ньому є позитивне значення!" [6, с. 54–55].

Аналізуючи погляди вчених на наявність особливостей у розвитку при порушенні зору і т. п., Л. С. Виготський писав: "Дитина з дефектом не є обов'язково дефективною дитиною. Ступінь її дефективності чи нормальності залежить від наслідків *компенсації*".

Під компенсацією втрачених психічних функцій розуміють своєрідний процес розвитку, в умовах якого формуються нові динамічні системи умовних зв'язків, виникають різні заміщення, відбувається виправлення і відновлення порушених або недорозвинених функцій, виробляються засоби дій, засвоюється соціальний досвід; розвиваються фізичні та розумові здібності й особистість дитини в цілому [3, с. 27].

Спираючись на ідею про системність будови психіки людини, за якою порушення однієї з ланок змінює функціонування усєї системи, Л. С. Виготський розробляє положення про складну будову дефекту. Порушення нервової діяльності зумовлює появу первинних відхилень на стадії натурального розвитку. А вже на основі первинного дефекту через несприятливі соціальні умови виникає вторинний дефект – недостатність вищих психічних функцій. Відповідно організація спеціальних умов виховання запобігає вторинним відхиленням. Тому правильно і компетентісно вибудована програма навчання дитини дозволяє спостерігати динаміку її розвитку [5, с. 61–62].

Якщо питання про місце програмованого навчання в загальній системі інклюзивної навчальної роботи школи, а також про час, коли можна вводити це навчання, є дуже важливими, то першочерговим є питання принципів програмування.

Це питання дискусійного характеру з різницею в поглядах та точках зору в теоретичних позиціях, що лежать в основі тих чи інших принципів програмування, у відмінностях в теоріях навчання, які покладені в основу побудови конкретних шляхів програмованого навчання.

На рахунку досвіду роботи в напрямку програмованого навчання сотні напрацьовань вітчизняних вчених, починаючи з 60-х років минулого століття, Київського науково-дослідного інституту, лабораторії програмованого навчання, а саме Г. С. Костюка, М. Алексєєвой, Г. О. Балла, О. Братко, Ю. Машбиця, Л. Проколієнко, О. Скрипченко та ін. Учені проводили широкі дослідження у галузі програмованого навчання, розглядаючи його з позиції рефлексивного навчання (у амер. біхевіористичне), вивчали зарубіжні практики (Прессі, Скіннера, Краудера) їх надбання та теорію програмування, розробляли програмовані матеріали з тематик різних предметів. Навчальні програми, які розроблялися науковцями, здебільшого відповідали тим же вимогам, що й зарубіжні програми: в них чітко визначався обсяг знань і вмій учнів; навчальний матеріал подавався окремими "порціями"; передбачався двосторонній обмін інформацією між навчальною програмою й учнем, передусім у вигляді відповідей учня та повідомлень йому про їх правильність або неправильність (зворотний зв'язок); визнавалася необхідність підкріплень (заохочень) за правильні відповіді [4, с. 6; 10]. Більшість з цих положень вітчизняні науковці, зокрема колишні педологи Д. Елькін і Г. Костюк, обґрунтовували, виходячи з теорії вищої нервової діяльності І. Сеченова та І. Павлова [2; 10].

У зарубіжних практиках напрацьовані дві основні і різні за своїми принциповими основами системи програмування: лінійне (Б. Скіннер) і розгалужене (Н. Краудер) програмування. При лінійному програмуванні, як відомо, весь інформаційний матеріал будується з розрахунку на безпомилкові відповіді учнів, що даються на ті питання, які їм пропонуються стосовно кожної інформаційної одиниці. При розгалуженому дається на вибір кілька відповідей на кожне поставлене до даної інформації питання, з яких правильна тільки одна, тобто припускається можливість помилкових відповідей учнів. Відповідно до цього в разі вибору помилкової відповіді дається нова інформація, яка повинна показати учню помилки у його відповіді і привести до правильної відповіді. Кожна з цих систем має свої позитивні сторони і серйозні недоліки. Солідного експериментального вивчення того чи іншого принципу

в даний час ще немає і являє собою те найважливіше завдання, яке необхідно вирішити в першу чергу, з урахуванням як вікових та індивідуальних відмінностей, так і особливостей матеріалу і виконуваних над ним навчальних операцій [8].

Природно, що особлива увага має бути приділена питанню ролі помилок, яких припускаються учні в процесі програмованого навчання, оскільки різні відповіді на це питання саме і розділяють обидві зазначені концепції.

Чільне місце повинна займати проблема величини і змісту тих одиниць, на які розбивається матеріал, що засвоюється під час програмованого навчання (на "кванти" інформації, або так звані "кроки"). В системі, спрямованій на максимальну кількість правильних відповідей, ці кроки настільки малі, що для засвоєння, наприклад, необхідно зробити сотні "кроків" (як це має місце в програмі Е. Кертіса), кожен з яких включає в себе мінімум інформації і відповідне їй контрольне питання. Таким чином досягається майже повна безпомилковість відповідей, але при цьому виникає більше сумнівів, якою мірою при такому максимальному дробленні матеріалу і – що найголовніше – при постановці контрольного питання тільки до кожного окремого кванту інформації учень засвоїть як щось ціле всю сукупність поданої йому інформації (зможе, наприклад, відтворити потім весь хід завдання без наявності тих численних опор, якими є окремі кванти інформації, з якими він весь час має справу, працюючи з програмованим матеріалом, і які, по суті, мають характер підказок) [8].

Принциповим вважаємо розгляд такої методики, коли учневі пропонується (при розгалуженому програмуванні) низка відповідей, з яких потрібно обрати правильну. При цьому виникає проблема: чи можна взагалі вважати показником дійсного знання тільки вибір відповіді з ряду відповідей, запропонованих іншою особою. Адже в житті треба вміти відтворювати і застосовувати знання також і в тих випадках, коли такі приблизні відповіді, що даються з боку, зовсім відсутні, а в багатьох випадках відсутні також і прямі запитання (як це і було вже зазначено вище, при вказівці різних видів застосування знань на практиці) [8].

А. Нізова підкреслює, що відхилення у розвитку можуть зумовлювати серйозні адаптаційні проблеми в житті. Діти з наявними порушеннями особливо легко травмуються. Некоректне поводження, обмеження у спілкуванні з однолітками, несформованість комунікативних навичок призводять до порушень комунікації. Тому важливо не зволікати, щоб не втратити момент своєчасного надання необхідної допомоги, оскільки труднощі ускладнююватимуться стійкою дезадаптацією особистості, втратою інтересу до колективу, а порушення емоційного плану перетворюватимуться на стійку нервово-психічну патологію [9, с. 220–222].

Але навіть якщо визнати правомірною методику вибору відповіді з ряду, запропонованих учневі, то і в цьому випадку виникає досить важливе принципове питання: якими мають бути ці відповіді, в якому відношенні вони повинні знаходитися один до одного, яким повинен бути ступінь помилковості неправильних відповідей, від якою великою мірою залежить вибір, що робиться учнем, а також ефективність засвоєння даного знання? Адже щоб вибір відповіді дав достатньо позитивний ефект, треба стимулювати більш-менш напружену роботу думки учня, змусити його ґрунтовно продумати можливість вибору того чи іншого з усіх варіантів запропонованих йому відповідей, а це значить, що помилковість відповіді повинна бути далеко не сама по собі зрозумілою, не очевидною і не такою, яка легко розкривається.

Є. Стоунс вважає, щоб неправильні відповіді були пов'язані з істинною проблемою нерозуміння, а не просто роз'яснювали проблему. Багато програм цього типу якраз і не задовольняють подібного критерію. Зрештою ця трудність привела до використання у "внутрішніх" програмах тривіальних відповідей, ніяк не пов'язаних зі справжніми проблемами учнів в оволодінні навчанням. Наведений зразок "внутрішньої" програми вказує на ще один аспект цієї трудності. Учень, який зробив помилку, переходить до адаптованого розділу, а потім він повертається до основної лінії програми, при цьому, вважає автор, проблеми, які призвели його до помилки, тим самим вирішені. У наведеному прикладі в учня залишається тільки одна альтернатива – правильна відповідь. Цілком можливо, що він ще не все зрозумів, але змушений переходити до наступного "кроку" (у Є. Стоунса - "кадру"). Якщо учень чогось не зрозумів, то у нього будуть труднощі з подальшими "кроками", і все це

приведе до кумулятивного ефекту дефіциту в навчінні. Єдиний спосіб уникнути цього – скористатися процедурою валідизації, тобто вийти за межі дії програми. Ця процедура може бути застосована як до лінійних, так і до розгалужених програм [8].

"Кроки", які складають в програмах елемент навчання, можуть відрізнитися не тільки розміром, але і задумом. І хоча справжнім показником корисності програми є обговорюваний вище процес її валідизації, гарне уявлення про її якість дає перевірка усіх "кроків". Основне, на що при цьому слід звертати увагу, зазначає Є. Стоунс, – яким чином розвивається навчіння людини, що ознайомлюється з навчальним матеріалом в тій послідовності, в якій він представлений в "кроках". Кожен "крок" містить певні відомості, і завдяки майстерній презентації вони зв'язуються з досліджуваною темою, логіка якої дозволяє відповідати на питання відповідної теми. Погано складені "кадри" мало чого навчають, якщо взагалі роблять це, і можуть являти собою тільки довгу низку питань. Вони також можуть давати можливість використання учнем формальної підказки, тобто підказки, яка побудована на речах, майже не пов'язаних з логікою навчального матеріалу. Наприклад, формальною підказкою можуть слугувати наявність окремих букв пропущеного у відповіді слова або вказівку, зі скількох букв таке слово складається або зі скількох слів складається пропущена фраза. Деякі "кроки" взагалі не припускають в учня здатності розуміти [8].

Всі ці питання і багато інших повинні бути предметом глибокого вивчення при визначенні конкретних шляхів програмованого навчання (навчіння). Дослідження їх має вестися з позиції психології, психологічної теорії учіння, виходячи з принципів єдності розвитку і навчання, єдності свідомості і діяльності, з визнання найважливішої ролі мотивації, і навіть змісту і характеру як окремих дій учнів, так до всієї їхньої навчальної діяльності в цілому. Найважливішу визначальну роль повинні відігравати цілі і завдання навчально-виховної роботи школи, завдання всебічного розвитку особистості школяра, як звичайного, так і з особливими потребами.

Висновки. Кожний заклад, який бере на себе відповідальність за виховання та навчання таких дітей, має зважити, чи спроможний він створити належні умови для підготовки дітей із вадами до інтеграції в середовище здорових однолітків. З метою збереження здоров'я дитини завжди потрібно керуватися заповіддю лікарів "Не нашкодь!"

На думку Л. С. Виготського, "виховання сліпого і глухого принципово нічим не відрізняється від виховання нормальної дитини. Сама по собі поведінка як сукупність реакцій при цьому залишається непорушеною. Сліпий і глухий здібні до всієї повноти людської поведінки, до активного життя. Всі особливості їх виховання зводяться тільки до заміни одних шляхів для утворення умовних зв'язків іншими. Ще раз повторюю: принцип і психологічний механізм виховання тут такий же, як і у нормальної дитини" [1, с. 55].

Описаний Стоунсом підхід до програмування – хороший показник сучасного ставлення до програмованого навчіння. В наші дні за загальний фактор будь-якої програми приймається не розмір "кроку", а рівень успішних відповідей або щонайменше на цей кшталт. Головною характеристикою будь-якої програми є емпірична значущість результатів її застосування. Інакше кажучи, програма готується доти, доки у її авторів не накопичиться достатньо даних, щоб заявити, що те, що відбувається у відповідних умовах навчання учнів, для яких дана програма написана, гарантує певний рівень успішності навчіння. Тому різні елементи програми з теми мають таке ж право на існування, як і елементи програм на кшталт скінерівських або краудерівських. А це означає, що не можна обмежувати пошуки способів надання учням тих чи інших відомостей. Є, щоправда, одне дуже серйозне обмеження: програма має бути валідною, а отже, основна увага переміщується з результату її застосування на процес її підготовки, тобто на спосіб, яким готується навчальний матеріал.

Вчителі можуть писати програми для публікації або для використання в школі, вони також можуть писати книги, але усі вони в певний час опиняються віч-на-віч зі своїми учнями і намагаються чогось їх навчити. Більшість з них намагаються якось підготуватись до цього. Автори програм повинні готувати їх, розраховуючи тільки на те, що відбувається при засвоєнні програм навчіння [8].

Перспективи подальших розвідок. Процес валідизації програми дає нам необхідну практику в навичках здійснення таких фаз навчання, як взаємодія та

оціночна. Ми можемо не мати практики безпосереднього навчання групи учнів, але процес підготовки та перевірки навчальних матеріалів зосередить нашу увагу одночасно на багатьох аспектах навчання, що рідко спостерігається при звичайному навчанні. Ретельно розроблений систематичний підхід забезпечить вчителю зворотний зв'язок у вигляді запису відповідей учнів на конкретні частини програми. Перевіряючи на деяких учнях попередні варіанти програми, обговорюючи з ними труднощі які виникають, вчитель отримує можливість краще зрозуміти суть навчання, і навряд чи можна досягти такого розуміння більш ефективним способом [8].

Література

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. *Собр. соч.*: в 6 т. / под ред Т. А. Власовой. Москва: Педагогика. 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с. С. 53.
2. Елькін Д. Г. Про психологічні передумови програмованого навчання. *Радянська школа*. 1965. № 12. С. 22–26.
3. Лопуга О. С. Особливості корекційно-виховної та навчальної роботи в спеціалізованих групах для дітей з вадами зору: метод. посіб. / Навчально-методичний центр відділу освіти Березнівської райдержадміністрації. 2012. 80 с. С. 4–5.
4. Психологія програмованого навчання / за ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. Київ: Радянська школа, 1973. 127 с.
5. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підруч. Київ: Знання, 2008. 359 с. С. 60–62.
6. Синьова Є. В. Тифлопсихологія: підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с. С. 43–44, 54–55.
7. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1987. 172 с. Т. I. С. 213–216.
8. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / пер.с англ.; под ред. Н. Ф. Талызиной. Москва: Педагогика, 1984. 472 с. С. 332–354.
9. Томчук С. М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наукових праць. Київ: Університет "Україна", 2004. С. 220–222.
10. Янченко Т. В. Програмоване навчання як результат еволюції ідей педології та біхевіоризму. *Молодий вчений: зб. наукових праць. Серія "Педагогічні науки" / Чернігівський національний педагогічний університет*. 2016. № 12 (39). С. 550–554.

References

1. Vyhotskyi, L.S. (1983). *Osnovy defektolohyy* [Basics of defectology]. T.A. Vlasovoi (Ed.). Moskva: Pedahohyka. Vol. 5, 368 [in Russian].
2. Elkin, D.H. (1965). Pro psykhologichni peredumovy prohramovanoho navchannia [On the psychological background of programmed learning]. *Radianska shkola – Soviet school*, 12, 22–26 [in Ukraine].
3. Lopuha, O.S. (2012). *Osoblyvosti korektsiino-vykhovnoi ta navchalnoi roboty v spetsializovanykh hrupakh dlia ditei z vadamy zoru* [Peculiarities of correctional and educational work in specialized groups for children with visual impairment], 80, 4–5 [in Ukraine].
4. Kostiuca, H.S. & Balla, H.O. (Eds.). (1973). *Psykhologhiia prohramovanoho navchannia* [Programming Psychology]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukraine].
5. Synov V. M., Matvieieva M. P., Khokhlina O. P. *Psykhologhiia rozumovo vidstaloj dytyny* [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv: Znannia, 2008. 359 s. S. 60–62 [in Ukraine].
6. Synova, Ye.V. (2008). *Tyflopsykhologhiia* [Tiflopsychology]. Kyiv: Znannia [in Ukraine].
7. Smyrnov, A.A. (1987). *Yzbrannye psykhologhicheskye trudy* [Selected psychological works]. Moskva: Pedahohyka. Vol. 1–2; Vol. 1, 213–216 [in Russian].
8. Stouns, E. (1984). *Psykhopedahohyka. Psykhologhicheskaia teoriia y praktyka obuchenya* [Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching]. N.F. Talyzynoi (Ed.). Moskva: Pedahohyka [in Russian].
9. Tomchuk, S.M. (2004). Teoretychnyi analiz problem adaptatsii ditei z osoblyvymy potrebamy do navchannia u shkoli [Theoretical analysis of problems of adaptation of children with special needs to schooling]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Actual problems of education and education of people with special needs*. Kyiv: Universytet "Ukraina" [in Ukraine].

10. Yanchenko, T.V. (2016). Prohramovane navchannia yak rezultat evoliutsii idei pedolohii ta bikhevioryzmu [Programmed learning as a result of the evolution of the ideas of pedology and behaviorism]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 12 (39), 550–554 [in Ukraine].

Ковтун А. Ю.

кандидат психологических наук, кафедры общей и практической психологии
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Гетьман Т. О.

кандидат психологических наук, кафедры общей и практической психологии
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Психологические аспекты (ракурсы) обучаемости в инклюзивном образовании. Программированное обучение

В статье рассматриваются психологические аспекты обучаемости обычных школьников и детей с особыми потребностями. Мы сделали попытку проанализировать возможности программированного обучения в соответствии с требованиями современного образования гуманистического направления. Рассмотрели практики отечественных и зарубежных лабораторий исследования программированного обучения.

Ключевые слова: ученик, особые потребности, программируемое обучение, шаги, научения.

Kovtun A. Yu.

Candidate of Psychological Sciences, Nizhyn Mykola Gogol State University

Getman T. O.

Candidate of Psychological Sciences, Nizhyn Mykola Gogol State University

Psychological aspects (perspectives) of learning in inclusive education. Programmed learning

The article deals with the psychological aspects of learning of ordinary schoolchildren and children with special needs, trying to determine the degree of development of the student, from which it is possible to begin the use of programmed learning. Studying scientific sources, we were guided by different theories and approaches and concluded that the views of L.S. Vygotsky on the features of mental, physiological development remain relevant in our opinion today: "Any defect plays a double role. On the one hand, a defect is a disadvantage, a disadvantage, and on the other, a plus, because it creates incentives for development and this is where the huge forces of compensation lie: "... a defect is not only a disadvantage, a weakness, but a plus, a source of strength and abilities, it has a positive meaning! "and the fact that" A defective child is not necessarily a defective child. The degree to which it is defective or normal depends on the consequences of compensation".

We have tried to analyze the possibilities of programmed learning in accordance with the requirements of modern education of the humanities, taking into account the special needs of the children being taught. Practices of domestic and foreign laboratories of programmed study research were considered. The differences in the views and points of view in the theoretical positions underpinning certain principles of programming were found in the differences in theories of learning that underlie the construction of specific paths of programmed learning. After all, the process of preparation and review of teaching materials will focus our attention on many aspects of teaching special needs students and ordinary children, which is rarely observed in regular education.

Key words: student, special needs, programmed learning, steps, learning.