

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих науковців
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
Кафедра дефектології та фізичної реабілітації
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науково-дослідна лабораторія інклюзивної педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра дошкільної освіти
Університет Святих Кирила та Мефодія в Трнаві (Словацька Республіка)
Інститут педагогіки Вроцлавського університету (Республіка Польща)
Батумський державний університет імені Шота Руставелі (Грузія)
Казахський національний педагогічний університет імені Абая (Казахстан)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 11

Том 1

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2023

УДК 376.1:001.818(082)

К66

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол №11 від 29 травня 2023 року)*

Редакційна рада:

- Лянной Ю.О.** – доктор педагогічних наук, професор (*ректор СумДПУ імені А. С. Макаренка*);
Кудріна О.Ю. – доктор економічних наук, професор (*СумДПУ імені А. С. Макаренка*);
Боряк О.В. – доктор педагогічних наук, професор (*СумДПУ імені А. С. Макаренка*) (*відповідальний редактор*);

Редакційна колегія:

- Кондратюк С. М.** – кандидат педагогічних наук, професор (*директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка*);
Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор;
Дегтяренко Т.М. – доктор педагогічних наук, професор;
Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Чобанян А. В. – кандидат психологічних наук, доцент.

К66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : Вип. 11. Том 1. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. – 286 с.

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів вищих навчальних закладів та наукових установ України, Республіки Польща, Німеччини, Чехії щодо результатів теоретичних та експериментальних досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Дослідження охоплюють проблеми навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій.

Збірник містить матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених.

УДК 376.1:001.818(082)

© Колектив авторів, 2023

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ7

Валерія БАГНО

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КОМАНДНІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....7

Наталія БАСЕНКО, Олександра ЦАРЕНЮК

ІНКЛЮЗИЯ В ДОШКІЛЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ12

Наталія БЕЗДІДЬКО

РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ:
ДОСВІД СУМЩИНИ.....17

Вікторія БОЙКО

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ
ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ27

Наталя БОТНАРЕВА

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....32

Вікторія ВЛАСЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМАНДНОЇ РОБОТИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ38

Віолетта ГАВРІЧКОВА

ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ ОСВІТИ43

Тетяна ДАНИЛЬЧЕНКО

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ48

Алла КРИВОНОС

РОЗВИТОК УВАГИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ53

Людмила МАСЛЮК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....59

Денис НАЗАРЕНКО

ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ
ПАРАДИГМИ65

Тетяна НАЛИВАЙКО

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....71

Тетяна ПСАРЬОВА

ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА ДІТЕЙ ІЗ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
РОЗВИТКУ ЯК НАПРЯМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....76

Оксана ЧИЖЕВСЬКА

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ, ЯК ДІЄВИЙ ТА ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ КУ СОР – СУМСЬКОГО ОБЛАСНОГО ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ)	82
---	----

Олена ШМЕЛЬКОВА

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	88
---	----

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ 94

Тетяна АКІМЕНКО

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	94
--	----

Вікторія АНТОНЕНКО

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСІВ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ	99
--	----

Катерина БАТІГ

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК ЯК СЕНСИТИВНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	103
--	-----

Наталія БОЖЕНКО

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	109
--	-----

Наталія БУТЕНКО

ОЗОКЕРИТОТЕРАПІЯ ЯК ДОПОМІЖНИЙ ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСІБ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	114
---	-----

Вікторія ГЕРАСЬКО

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	119
--	-----

Руслана ГОЛЯНИЧ

СТАН РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА.....	124
--	-----

Катерина ЗАХАРЧЕНКО

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ЧИТАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	131
--	-----

Ганна КОВАЛЬОВА

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЕННОГО ЧАСУ.....	135
--	-----

Олеся КОВАЛЬЧУК

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	142
---	-----

Софія КОМПАНІЄЦЬ	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	148
Олександр КОПТУР	
НАПРЯМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	154
Ольга КРАВЧЕНКО	
РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	159
Ольга КУКСА	
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ШВЕЙНІЙ СПРАВИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	164
Наталія ЛЕВЧЕНКО, Наталія ГОНЧАРОВА, Тетяна ЛИТВИЩЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ПРИКЛАДІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА №3» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ	169
Василь ЛЕМБЕЙ	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	177
Тетяна ЛЕМБЕЙ	
КРАЄЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	182
Вікторія ЛОЗА	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	187
Олег МАРУСИЧ	
РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ СТОЛЯРНОЇ СПРАВИ	194
Алевтина МОЧАЛІНА	
УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	199
Наталія НАГОРНА	
КОМПЛЕКС ВПРАВ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	205
Софія НАЗАРЕНКО	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	211
Кристина НІОРА	
ДОЦІЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	215

Дар'я ПАРАЩЕНКО

ЗАСОБИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 220

Ірина ПЛАВІНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ
У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 225

Тетяна ПРИТИКА

ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ..... 230

Анна ПРОШИНА

СТИМУЛЮВАННЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ 236

Ірина РИЛУШКО

РОЗВИТОК УМІНЬ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ..... 240

Світлана РОДЕНКО

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 245

Олександра РЯБІЧЕНКО

ДО ПИТАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 251

Анна СИНИЦИНА

ПРИЙОМИ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ..... 256

Тетяна СІДЬКО

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ВИКОРИСТАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ ІСТОРІЙ..... 262

Анастасія ФЕДОРОВА

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ
СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... 270

Володимир ЧЕПЕЛУХА

РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ 275

Світлана ЩЕРБАКОВА

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 281

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Валерія БАГНО

магістрантка І курсу спеціальності
016 Спеціальна освіта
(016.02 Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
докт. пед. наук, професор

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КОМАНДНІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У статті розглянуто проблему ролі асистента вчителя в командній роботі закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Визначено, що асистент вчителя є педагогічним працівником, рівноправним членом педагогічного колективу закладу, що бере участь в освітньому процесі відповідно до своїх обов'язків, визначеними у нормативних документах. Автором висвітлено аспекти співпраці усіх членів команди психолого-педагогічного супроводу. Акцентовано увагу на шляхах співробітництва асистента вчителя з вчителем класу, охарактеризовано моделі їх професійної взаємодії, окреслено низку причин, які заважають співробітництву між усіма членами команди супроводу. Діяльність асистента вчителя як рівноправного учасника команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами сприятиме ефективній реалізації інклюзивної освіти на теренах України.

Ключові слова: асистент вчителя, команда психолого-педагогічного супроводу, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, заклад загальної середньої освіти.

Bagno V. V. The role of the teacher's assistant in the teamwork of the institution of general secondary education with inclusive education

The article examines the problem of the role of a teacher's assistant in the teamwork of a general secondary education institution with inclusive education. It was determined that the teacher's assistant is a pedagogical worker, an equal member of the teaching staff of the institution, participating in the educational process in accordance with his duties, defined in regulatory documents. The author highlighted the aspects of cooperation of all members of the team of psychological and pedagogical support. Attention is focused on the ways of cooperation between the assistant teacher and the class teacher, the models of their professional interaction are characterized, and a number of reasons that prevent cooperation between all members of the support team are outlined. The activity of a teacher's assistant as an equal member of the team accompanying a child with special educational needs will contribute to the effective implementation of inclusive education in Ukraine.

Key words: teacher's assistant, team of psychological and pedagogical support, child with special educational needs, inclusive education, institution of general secondary education.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення в Україні відбувається формування нової освітньої політики, яка передбачає включення кожної дитини у загальноосвітній процес і, тим самим, забезпечує реалізацію її права на освіту.

В умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами. Реалізація такої підтримки передбачає важливість уведення інноваційної для вітчизняної системи освіти посади — асистента вчителя та висвітлення його функціональних обов'язків і ролі в команді психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Засенко, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко; Д. Деппелер, Т. Лорман, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.).

Низкою науковців акцентовано увагу на інтеграції осіб з особливими потребами у загальноосвітній простір та особливостях роботи педагогічних працівників з дітьми різних категорій тощо (Ю. Бондаренко, О. Боряк, В. Бондар, Т. Дегтяренко, Т. Євтухова, А. Колупаєва, Ю. Косенко, З. Ленів, І. Луценко, В. Ляшенко, тощо І. Малишевська, Л. Прядко, О. Савченко, С. Сидоренко, В. Синьов, Є. Синьова, О. Столяренко, О. Федоренко та ін.).

Соціальна значущість проблеми дослідження, недостатня її розробленість у сучасній практиці інклюзивної освіти актуалізувало вивчення даного питання в окресленому проблемному полі.

Мета роботи — здійснити теоретичний аналіз проблеми ролі асистента вчителя в командній роботі закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Однією з важливих умов впровадження інклюзивної моделі в освітньому закладі є організація професійного співробітництва.

Асистент вчителя — рівноправний член педагогічного колективу закладу, бере участь в освітньому процесі відповідно до своїх

обов'язків та здійснює важливу роль під час психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, забезпечуючи особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу.

Відповідно до Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України (№ 963 від 14 червня 2000 р.), асистенти вчителів є педагогічними працівниками на яких поширюються норми статті 22 Закону «Про повну загальну середню освіту».

На посаду асистента вчителя приймають осіб: які мають педагогічну освіту, вищу освіту та / або професійну кваліфікацію; вільно володіють державною мовою (для громадян України) або володіють державною мовою в обсязі, достатньому для спілкування (для іноземців та осіб без громадянства); моральні якості та фізичний і психічний стани здоров'я яких дають змогу виконувати професійні обов'язки [5].

Обов'язки асистента вчителя представлено в Листі МОН щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в ЗЗСО у 2020/2021 навчальному році (№ 1/9-495 від 31 серпня 2020 р.). У наступному листі МОН про організацію освітнього процесу дітей з ООП у 2022/2023 навчальному році (№ 1/10258-22 від 06 вересня 2022 р.) повторено тези щодо обов'язків асистента вчителя в умовах дистанційного навчання.

Асистент вчителя має виконувати обов'язки, визначені установчими документами закладу освіти, трудовим договором та/або посадовою інструкцією.

Зокрема, у методичних рекомендаціях визначено, що асистент вчителя зобов'язаний:

- забезпечувати особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для учня з особливими освітніми потребами;
- допомагати в навчанні не лише дитині з особливими освітніми потребами, а всім іншим учням класу;
- брати участь у розбудові інклюзивного освітнього середовища разом з іншими педагогічними працівниками закладу освіти;
- забезпечувати партнерство з вчителем та іншими учасниками освітнього процесу з метою виконання освітньої програми для досягнення всіма учнями класу результатів навчання, формування відповідних компетентностей, їхнього особистісного та соціального розвитку [2].

В контексті проблеми співпраці доцільно акцентувати увагу на тому, що важливий напрям діяльності всіх педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти і, зокрема, асистента вчителя, є систематичне вивчення можливостей і потреб дітей з особливими освітніми потребами, оцінювання динаміки їх розвитку і навчання. Перебуваючи значний час поряд з учнем, асистент учителя має можливість постійно спостерігати та аналізувати його діяльність, про що відмічає у щоденнику спостереження [1].

Здійснюючі співпрацю з членами команди психолого-педагогічного супроводу, асистент вчителя обговорює з ними важливі питання, отримує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до освітнього процесу та реалізації індивідуальної програми розвитку, здійснює під час уроків супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

Важлива системна співпраця вчителя класу чи вчителів-предметників з асистентом вчителя, що полягає у сумісному плануванні, обговоренні питань адаптації / модифікації згідно з індивідуальною програмою розвитку, прогнозуванні очікуваних результатів, окремих стратегій, методів навчання і викладання, застосуванні під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу тощо [3].

Разом з учителем асистент планує до яких видів колективної діяльності на уроці можна максимально залучити дитину з особливими освітніми потребами, на якому етапі уроку доцільною є індивідуальна робота. У зв'язку із цим, важливим моментом організації освітнього процесу є диференційований підхід до навчання та вміле поєднання вчителем фронтальної, групової та індивідуальної форми робіт на уроці.

Акцентуємо увагу на тому, що асистент вчителя не замінює собою вчителя, який веде урок, і не може самостійно визначати завдання та оцінювати навчальні досягнення, а має працювати в партнерстві, допомагати в створенні інклюзивного освітнього середовища та сприяти навчанню всіх учнів класу.

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив виявити основні моделі професійної взаємодії вчителя та його асистента:

1) модель консультування; 2) модель навчання; 3) модель співпраці. Перша модель передбачає те, що вчитель та асистент вчителя виступають консультантами один для одного у питаннях адаптації та модифікації освітнього матеріалу і інклюзивного середовища. Друга модель пропонує обмін знаннями з тих питань, в яких обоє фахівці є компетентними. Третя модель передбачає систематичну цілеспрямовану співпрацю між собою в ході освітнього процесу [4].

Практичний досвід роботи дозволив виявити низку причин, які заважають співробітництву між членами команди психолого-педагогічного супроводу, зокрема такі, як різне розуміння реалізації підходів до планування, методів викладання та оцінювання; відсутність спільного обговорення проблемних питань тощо.

Висновки. Таким чином, роль асистента вчителя в організації освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням необхідно розглядати у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку. Тільки за таких умов додаткова підтримка в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами буде успішною та сприятиме ефективній реалізації інклюзивної освіти на тернах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дятленко Н.М., Софій Н.З. Мартинчук О.В. Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Зони відповідальності на уроках та поза ними асистента вчителя, асистента дитини та вчителя – юридичне роз'яснення. *НУШ: Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/questions/zony-vidpovidalnosti-na-urokah-ta-pozayumy-asystenta-vchytelya-asystenta-dytyny-ta-vchytelya-yurydychne-roz-yasnennya/>
3. Картава Ю.А. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому закладі Методичні рекомендації. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 74 с.
4. Литовченко С. В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 252-260.
5. Ролі й завдання асистентів вчителів: що варто змінювати та чому? *НУШ: Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/view/roli-j-zavdannya-asystentiv-vchyteliv-shho-varto-zminyuvaty-ta-chomu/>

Наталія БАСЕНКО

вихователь Сумського дошкільного
навчального закладу (центр розвитку
дитини) №36 «Червоненька квіточка»
Сумської міської ради

Олександра ЦАРЕНЮК

вихователь Сумського дошкільного
навчального закладу (центр розвитку
дитини) №36 «Червоненька квіточка»
Сумської міської ради

ІНКЛЮЗІЯ В ДОШКІЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Аналіз спеціальної літератури та практичний досвід роботи засвідчив низку переваг інклюзивного навчання для усіх суб'єктів освітнього процесу. Акцентовано увагу на важливій ролі керівника закладу дошкільної освіти у напрямі забезпечення умов навчання і виховання дітей в установленому законодавством порядку. Визначено, що запорукою успішної реалізації інклюзивного навчання є ефективна співпраця вихователів, фахівців, батьків та дітей. Здійснений у роботі теоретичний аналіз засвідчив, що впровадження інклюзивної освіти у заклади дошкільної освіти є основним шляхом забезпечення якомога раннього інтегрування дітей у соціальне середовище.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, заклад дошкільної освіти, керівник закладу, педагогічні працівники, батьки, діти з особливими освітніми потребами.

Basenko N.F., Tsareniuk O. S. Inclusion in preschool: theoretical aspect

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of organizing inclusive education in preschool education institutions. The analysis of special literature and practical work experience proved a number of advantages of inclusive education for all subjects of the educational process. Attention is focused on the important role of the head of a preschool education institution in the direction of ensuring the conditions of education and upbringing of children in accordance with the procedure established by legislation. It was determined that the key to the successful implementation of inclusive education is the effective cooperation of educators, specialists, parents and children. The theoretical analysis carried out in the work proved that the introduction of inclusive education in preschool education institutions is the main way to ensure the earliest possible integration of children into the social environment.

Key words: inclusive education, inclusive learning, preschool education institution, head of the institution, teaching staff, parents, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Важливою та невід'ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є одержання ними освіти. Інклюзивна освіта визначається ідеологією людиноцентризму.

її цінності та принципи базуються на визнанні значущості кожного суб'єкта освітнього процесу. Інклюзивне освітнє середовища є проекцією соціально-суспільного середовища, в якому мають враховуватися відмінності та задовольнятися особливі потреби [5].

Важливим завданням впровадження інклюзивної освіти є забезпечення якомога раннього інтегрування дітей у соціальне середовище та адаптації навколишніх умов до їх потреб, що виявляється утрудненим через недосконалість самої системи соціальних відносин і недоступність її для дітей з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті – дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти, що надає можливість усім дітям взаємодіяти у соціальному середовищі на правах рівності, адже саме у цей період наявний сприятливий фундамент для формування суспільних відносин.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти організації та впливу інклюзивної освіти на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у низці досліджень щодо: створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища (С. Дерябо, Є. Клімов, В. Орлов, В. Панов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.); наукового обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі (А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін.); дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища (Н. Борисова, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко та ін.).

У дослідженнях Є. Калініної акцентується увага на тому, що у дошкільному віці інклюзивне навчання сприяє нормалізації життєвого циклу та освіти відповідно до індивідуальних можливостей і освітніх потреб вихованців, впевненості в собі та майбутньому, можливості разом зі своїми однолітками змінювати суспільну думку, а також вихованню толерантності у батьків та дітей щодо спільного навчання [2, с. 125]. Проблема запровадження інклюзивного навчання в заклади дошкільної освіти як важливого і основного аспекту соціальної взаємодії дітей набуває актуальності в умовах сьогодення і потребує розв'язання на практиці.

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз проблеми організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інклюзія» вперше було запропоновано у 1994 році на Всесвітній Конференції освіти осіб з особливими потребами та відображено в Саламанській Декларації, де представлено категорії дітей з особливими потребами (діти з інвалідністю, з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами та обдаровані). В Україні до осіб з особливими освітніми потребами віднесено тих, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту (п. 20 Закону України «Про освіту») [3].

За умов інклюзивної освіти навчально-виховний процес організовують у такий спосіб, що всі діти, незалежно від їх особливостей (психофізичних, культурних, соціальних, мовних тощо) і здібностей, є включеними в загальну освітню систему і навчаються в установах основної та додаткової освіти, що враховують їх особливі освітні потреби і надають їм необхідну підтримку [4].

Відповідно «Інклюзивне навчання» визначено «як систему освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство». В цих умовах здобувачам освіти з особливими освітніми потребами надається психолого-педагогічна, корекційно-розвиткова та інша допомога з урахуванням їхніх потреб, визначених в індивідуальній програмі розвитку.

Дошкільне інклюзивне навчання як нова концепція ґрунтується на цінностях доступності освіти для всіх, пристосованість до різних запитів усіх дітей. Спільне навчання створює передумови формування нового суспільства — толерантного, здатного розуміти та сприймати кожного [1, с.15].

Аналіз спеціальної літератури та практичний досвід роботи засвідчив низку переваг інклюзивного навчання для усіх суб'єктів освітнього процесу:

для дітей з особливими освітніми потребами: поліпшення когнітивного, моторного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками; набуття зразка-моделі способу життя та функціонування у соціумі, оволодіння новими вміннями та навичками, з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей; налагодження дружніх стосунків й участь у громадському житті;

для нормотипових дітей: навчання толерантному ставленню до людських відмінностей, співробітництву; налагодження й підтримка дружніх стосунків з ровесниками;

для педагогічних працівників: практичне розуміння індивідуальних особливостей дітей; оволодіння різноманітними педагогічними технологіями та методиками для ефективного сприяння розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

У Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти зазначено, що керівник закладу дошкільної освіти повинен забезпечити в установленому законодавством порядку:

1) приведення території закладу, будівель та приміщень у відповідність із вимогами державних будівельних норм щодо закладів дошкільної освіти та інклюзивності;

2) створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі необхідні навчально-методичні і навчально-наочні посібники, навчально-дидактичне та ігрове обладнання;

3) утримання відповідного штату працівників, зокрема асистента вихователя інклюзивної групи;

4) облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять [6].

У закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням освітній процес організовується з урахуванням рівнів підтримки. Відповідно в інклюзивних групах кількість дошкільників з особливими освітніми потребами має становити не більше трьох осіб, з яких : одна дитини, яка потребує четвертого чи п'ятого рівня підтримки; не більше двох – третього рівня; не більше трьох – другого рівня.

Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів. Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на загальнолюдських цінностях та спрямована на забезпечення соціалізації, розвиток комунікативних навичок, навичок самостійності та самообслуговування тощо.

Запорукою успішної реалізації інклюзивного навчання є ефективна співпраця вихователів, відповідних фахівців, батьків та дітей. У групах,

де навчаються і виховуються діти з різними рівнями розвитку, здібностей педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у дошкільному закладі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, і дітей) та підтримують їх, це суттєво підвищує ефективність навчання та виховання.

Заклад дошкільної освіти з інклюзивним навчанням має стати рідними для дітей та їхніх родин. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує дітей, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Таким чином, правильно організоване інклюзивне навчання створює кожному дошкільнику умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності.

Результати теоретичного аналізу дозволили виявити умови, за яких досягається максимально можливий розвиток дитини у процесі спільного навчання, а саме:

- ранній початок корекційної роботи;
- сприятлива родинна обстановка й тісний взаємозв'язок освітнього закладу з сім'єю;
- використання у закладі дошкільної освіти адекватних навчальних програм та методів, що відповідають віковому періоду та реальним можливостям вихованців, зокрема з особливими освітніми потребами.

Висновки: Здійснений у роботі теоретичний аналіз спеціальної літератури та нормативних документів засвідчив, що спільна форма здобуття освіти, починаючи з дошкільного віку, розширює межі взаємодії дошкільників з особливими освітніми потребами, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їхньому успішному розвитку.

Перспективою подальшої наукової розвідки є укладання ігор та вправ для формування їх взаємодії і комунікації у колективі однолітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихователю інклюзивною групи / упорядн. В.О. Семизорова, О.М. Духновська. К: Видавн. група «Шкільний світ», 2018. 144 с.
2. Дошкільнятам з ООП. Сучасні технології навчання / упорядн. Т.С. Савелюк, Н. М. Глущенко. К: Видавн група «Шкільний світ», 2019. 132 с.

3. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. К.: САММІТ-книга, 2008. 272 с.
5. Малишевська І. А. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7(51). С. 368-375.
6. Постанова КМУ від 10 квітня 2019 року № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text>

Наталія БЕЗДІДЬКО

аспірантка кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-4384-6757

РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ: ДОСВІД СУМЩИНИ

Враховуючи багатофункціональні порушення і наслідки захворювань та їх лікування, реабілітація має багато цілей та направлена на відновлення фізичного, емоційного, соціального, рольового і когнітивного функціонування дитини чи особи з інвалідністю, а також осіб з інвалідністю до попередньої трудової активності. Принципи здійснення реабілітаційних заходів значно відрізняються, в залежності від системи забезпечення, в котру вони включені. Основний зміст статті сконцентровано на розкритті змісту інтелектуальної технології «Система комплексної реабілітації дітей та осіб з інвалідністю», котра впроваджується у Сумському обласному центрі комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю (Україна). В число основних питань цієї теми включені: направлення роботи спеціалістів установи, особливості про порядок оформлення документів на реабілітацію до центру реабілітації, система комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю у структурних підрозділах установи.

Метою дослідження є висвітлити досвід роботи Комунальної установи Сумської обласної ради – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю (Україна).

Ключові слова: центр реабілітації, діти з інвалідністю, реабілітація, реабілітаційні заходи.

Natalia Bezdidko. Rehabilitation of children and persons with disabilities in the conditions of the rehabilitation center: experience of Sumy region

Taking into account the multifunctional disorders and consequences of diseases and their treatment, rehabilitation has many goals and is aimed at restoring the physical, emotional, social, role and cognitive functioning of a child or a person with a disability, as well as a person with a disability to previous work activity. The principles of implementation of rehabilitation measures differ significantly, depending on the support

system in which they are included. The main content of the article is focused on revealing the content of the intellectual technology «System of comprehensive rehabilitation of children and persons with disabilities», which is being implemented in the Sumy Regional Center of Comprehensive Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities (Ukraine). The main issues of this topic include: referral of the work of the institution's specialists, specifics about the procedure for processing documents for rehabilitation to the rehabilitation center, a system of complex rehabilitation for children and persons with disabilities in the institution's structural subdivisions.

The purpose of the study is to highlight the experience of the Communal Institution of the Sumy Regional Council – the Sumy Regional Center for Comprehensive Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities (Ukraine).

Key words: rehabilitation center, children with disabilities, rehabilitation, rehabilitation measures.

Introduction Comprehensive rehabilitation is a system of medical, psychological, pedagogical, physical, professional, labor, sport, social and household measures aimed at restoring and compensating for lost body functions.

Patients who have undergone specific treatment for oncological pathology need further rehabilitation. Rehabilitation should be aimed at getting rid of medical, social and labor problems.

Rehabilitation is an integral part of helping children with cancer. Opportune, properly organized rehabilitation measures help to achieve optimal treatment results, alleviate or prevent complications, minimize or slow down the development of disabling consequences of the disease.

Rehabilitation measures should include measures aimed at eliminating complications related both directly to the toxic effect of oncological neoplasms on the child's body and to the consequences of chemotherapy and radiation treatment.

Materials and methods:

During the research, the experience of implementation of complex rehabilitation measures for children and persons with disabilities was considered and summarized, which makes it possible to properly formulate theoretical provisions and practical recommendations in this field; methodical approaches to determining the needs of children with disabilities in comprehensive rehabilitation services have been developed and substantiated.

Analysis of recent research and publications. In the last two decades, a significant number of works, dedicated to the development of rehabilitation centers and the provision of complex, high-quality, socio-

pedagogical rehabilitation services to children and persons with disabilities have appeared. The conceptual foundations of socio-pedagogical rehabilitation activity and its methodological foundations are presented in the works of many scientists: the content and forms of socio-pedagogical work with the family, which is raising a child with a disability (T. Alekseenko, V. Kravets, I. Trubavina); organizational and methodical bases of activity of child and youth rehabilitation centers (O. Kuzmenko, S. Tolstoukhova).

The analysis of literary sources and the results of scientific research on the problems of correctional pedagogy allows us to conclude that the problem of comprehensive research of socio-pedagogical work with children and youth with disabilities in rehabilitation centers and the community remains neglected in the numerous and significant theoretical and applied assets of this science. It is worth noticing that certain aspects of socio-pedagogical activity highlighted in the above-mentioned areas of scientific research are carried out precisely in various social institutions of the territorial community and require generalization. Separate works by I. Zvereva and A. Kapska are devoted to issues of work in the community as a component of the activity of a social pedagogue and social worker. However, the problem of correctional activities in rehabilitation centers is most fully revealed in the works of foreign authors H. Brager, M. Bopp, M. Mayo, P. Taylor and others.

Presenting main material.

The implementation of an individual approach is ensured, which involves the creation of an individual model of rehabilitation for each child, taking into account his age, the complexity of the diagnosis, the absence/presence of accompanying disorders, as well as the individual characteristics and strengths of the child. All these programs were aimed at restoring physical and psychological health, promoting the child's physical, mental, sensory-emotional, intellectual, speech, artistic and aesthetic development, adapting to the conditions of the subject and social environment, and strengthening child's internal potential.

It is also worth realizing that the psycho-traumatic impact of the disease has a negative effect not only on the child, but also significantly worsens the psychological state of his immediate environment. Therefore, the object of rehabilitative influence is the family – the child and his relatives (parents, caregivers, etc.). Rehabilitation measures are aimed at the development of flexibility, the formation of adaptive behavior, which

will contribute to the independent search for effective solutions to solve the life problems of this family, will increase the level of independence for the child and the family.

What is the mechanism for registration of comprehensive rehabilitation services for children and persons with disabilities?

The lists of services provided at the expense of budget funds to persons with disabilities, children with disabilities with various diseases, are defined in Appendix 6 to the State Standard Program for the Rehabilitation of Persons with Disabilities, approved by Resolution No. 1686 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 8, 2006.

On March 1, 2022, Resolution No. 31 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 19, 2022 entered into force, which approved the Procedure for implementing rehabilitation measures.

1. To receive the state service of complex rehabilitation, the legal representative of the child applies to the executive body of the village, settlement, city council of the relevant territorial community or to the center for the provision of administrative services (in cities of regional importance to the territorial administration of social protection of the population).

2. Submits an application for receiving complex rehabilitation services (on a form approved by the Ministry of Social Policy). The application can also be sent by mail.

In the application for receiving complex rehabilitation services is indicated information about:

- individual rehabilitation program;
- the conclusion of the medical advisory commission of the state or communal health care institution with recommendations regarding the provision of services;
- passport of citizen of Ukraine, for foreigners and stateless persons
- certificates of application for protection in Ukraine/ identity card in need of additional protection/ refugee certificate/ foreigner's passport document and temporary residence permit or permanent residence permit, birth certificate (for children under the age of 14);
- a document indicating data on the registration number of the taxpayer's account card;
- extracts from the medical card of an outpatient (inpatient) in the form approved by the Ministry of Health.

At the request of the recipient or his legal representative or authorized person, copies of relevant documents may be attached to the application.

Where in Sumy region can you get complex rehabilitation services for children and people with disabilities?

We recommend familiarize with the working experience of the Sumy Regional Center for Comprehensive Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities.

The activities of the Sumy Regional Center for Complex Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities present years of experience combined with modern equipment and innovative work methods. The Center successfully implements more than 800 rehabilitation programs for children with disabilities per year.

The work of the institution is based on the principles of timeliness, continuity, consistency and accessibility in providing comprehensive rehabilitation assistance to children with physical and intellectual developmental disabilities. The doors of the center are open to children from all regions of Ukraine.

Center today:

- 110 places of inpatient stay for children,
- comfortable rooms and 5 free meals (in departments with 24-hour stay),
- visiting multidisciplinary team that examines children in cities and districts of the region,
- use of innovative rehabilitation methods,
- a creative team in which pedagogical and medical staff work harmoniously,
- an atmosphere of sincere care, mercy, optimism. [https://www.canva.com/design/DAFh4DMCmm4/CI_Knn5cB1gQW2h5qwOaOg/watch?utm_content=DAFh4DMCmm4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink]

Employees of the departments provide medical, physical, psychological-pedagogical and social rehabilitation services. Pedagogical and medical workers, whose staff consists of almost 160 people, work as one coordinated mechanism at the Center.

The Pedagogical Department of the Center directs its activities to the comprehensive development of children with disabilities, conducting

psychological and pedagogical diagnostics and correction, teaching basic social skills and developing creative potential by means of art therapy. Traditional and constantly implemented new corrective and developmental methods are used. On the basis of the Center, SES (Service of Senior Experts) projects are implemented in the directions of using the Montessori-therapy, hippotherapy, and art therapy methods. Teachers conduct classes in fairy-tale therapy, music therapy, artistic relief sculpting, computer programs are used, classes in snuzlenotherapy, sand therapy and sand animation are interesting. [https://www.canva.com/design/DAFh4Gwa2hY/zdUzO850KSOHX6iBAXR9fw/watch?utm_content=DAFh4Gwa2hY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink].

The Center's medical department works on restoring the full or partial physical and mental health of children, carry out medical and preventive measures aimed at preventing disability in children, prevention of exacerbation of the main disease, correction of physical, somatic and mental conditions. Children's neurologists, orthopedic traumatologists, pediatricians, psychiatrists, reflex therapists, physical therapy and sports medicine doctors, and physical rehabilitation specialists work in the department. [https://www.canva.com/design/DAFh4DKY710/pV8YGjF65CKZqFM564-UKQ/watch?utm_content=DAFh4DKY710&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink]

Children are provided with the services of massage, therapeutic physical education (therapeutic gymnastics, Vojta therapy, Bobat therapy, the method of dynamic proprioceptive correction using the reflex-loading device «Gravistat», «Motomed», the apparatus for equivalent walking «Parapodium»), mechanotherapy, neuro-orthopedic corrections, physiotherapy, reflexology (acupuncture, acupressure, point massage).

The method of hydrokinesotherapy (hydrotherapy) has been introduced to restore children's motor activity. The swimming pool is equipped with a sauna and sauna therapy has been introduced, which promotes muscle relaxation, improves blood supply to all organs, improves the child's immune system, and reduces nervous tension. Sauna therapy procedures are combined with aromatherapy, which significantly improves the child's adaptive capabilities, has a positive effect on metabolism, and increases the body's resistance to adverse environmental factors.

In the field of physiotherapeutic treatment of children with pathologies of the nervous system, joints, skin, broncho-pulmonary system, the method of laser therapy has been introduced.

The «Doctor Kyparis» physical rehabilitation technique is being implemented. Today it is the undisputed leader in the field of correct sitting, prevention and treatment of diseases of the spine, osteochondrosis, scoliosis, kyphosis, pain in the back, neck and lower back.

For children with postural disorders and scoliosis, a set of exercises using the Yevminov board has been developed. Exercises aimed at treating spinal curvature and creating a muscle corset by strengthening various muscle groups are used.

The physical therapy hall is equipped with a universal cabin for suspended therapy. This is a special system of loading the musculoskeletal system to restore amplitude, normalize muscle tone and increase their strength, improve balance and develop coordination of movements.

In the inpatient department of a mixed type of round-the-clock stay, located in the village Ribci of the Sumy district, children receive complex rehabilitation using aerotherapy, ozone therapy, physiotherapy, heliotherapy, hydrotherapy, therapeutic horse riding, and sauna therapy.

In the institution considerable attention is paid to pre-professional and labor rehabilitation. Work is organized in the following directions: «snuzlenotherapy», «ceramics», «cooking», «psychological correction», «speech correction», «hipotherapy». [https://www.canva.com/design/DAFh4EI1N7E/8tIUOvWK51ET7c60DrwWrg/watch?utm_content=DAFh4EI1N7E&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink].

The most important role is given to hippotherapy – therapeutic horseback riding. This technique has been used in the Center since 1994, and more than 200 children undergo rehabilitation every year. The course of hippotherapy is 21-30 days. Classes are held 5 times a week. One session lasts up to 30 minutes. A set of classes is selected for each child in accordance with the diagnosis and individual capabilities.

A contact zoo has been created in which ponies, pigs, rabbits, rams, and goats live.

The Center has opened **an inpatient day care department for children aged 3 to 18 years**. During the day, children are under the supervision of experienced teachers and medical staff. The class schedule is made so that

the child constantly changes the type of activity and learns to communicate with peers and adults, helps others, adheres to the daily routine, and positively perceives himself and others.

In addition to inpatient care, the Center provides advisory, diagnostic, informational and educational assistance to children with disabilities, their legal representatives, specialists of rehabilitation departments in various districts of the region, as well as pupils of boarding schools in the region.

The visiting multidisciplinary team, which includes specialists of the Center, conducts up to 25 visits every year, during which from 400 to 450 children with disabilities are examined. During the work, the team's specialists involve representatives of district medical and advisory commissions and employees of the social protection department. Such cooperation makes it possible to conduct professional consultations for legal representatives and provide rehabilitation services to a larger number of children with disabilities.

Creative initiatives and charitable projects of the Center:

- For 15 years, the regional festival of children's creativity «Rozmay», which takes place on the basis of the Sumy Regional Rehabilitation Center, lights new stars on the artistic horizons. Every year, more than 200 children with disabilities from districts and cities of the Sumy region demonstrate their abilities at the festival.

- For 13 years, the city of Sumy has been a meeting place for theater groups not only from Sumy, but also from other regions of Ukraine. The Sumy regional integration theater festival of people with functional limitations «Rainbow», which is organized by the Center's team, is traditionally held on the eve of the International Children's Day.

- Charitable initiatives, master classes, social events, projects are held that unite artists, photographers, designers, business representatives, local authorities and the public sector around the idea of supporting children with disabilities. [https://www.canva.com/design/DAFh4YTFbSk/y1visEBKasDQu8aeS_cWNw/watch?utm_content=DAFh4YTFbSk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink]

The grounds for not providing rehabilitation services to children and persons with disabilities in the Center may be: 1. Persons whose health condition makes it impossible to carry out rehabilitation measures, namely with the following medical contraindications: acute infectious diseases

before the end of the isolation period; all diseases in the acute stage and infectious form; frequent seizures and their equivalents; diseases accompanied by severe behavioral disorders, dangerous for a person and his environment.

Conclusions:

After internal monitoring carried out by specialists of the institution, it was concluded that as a result of comprehensive rehabilitation measures, the general condition of service users became better, tactile sensitivity, mental and physical activity increased, general and fine motor skills improved, and the body as a whole became stronger. Social rehabilitation measures contribute to the improvement of self-care skills, economic and household skills. For many recipients of services, the degree of external dependence is reduced, which has a good effect on their psycho-emotional state, they have more independent life support skills, and become more confident in their own abilities. Children with intellectual disabilities, who are doomed to loneliness, isolation from society and do not have the opportunity to realize themselves, as a result of comprehensive rehabilitation measures reveal their great creative potential. This is evidenced by the products made in labor classes, the achievements of children in creative competitions and general cultural events, the quality of their socially useful work, and acquired self-care skills.

Due to complex of social, psychological and pedagogical rehabilitation measures, the children's communication skills, phonetics, the grammatical structure of speech, motor-visual coordination and mental activity improved, children and young people socialized in a team, learned certain rules of behavior, children were integrated into educational institutions. Evidence of a qualitatively organized individual approach is a stable, high indicator of the effectiveness of rehabilitation. According to the results of the implemented rehabilitation measures, most of the children were discharged with an improvement in their condition.

The use of effective rehabilitation methods, extensive experience of specialists, modern rehabilitation equipment provide the Center with one of the leading places among rehabilitation institutions in the Sumy region and in Ukraine as a whole. But the main asset of the team's work is the children, their small and big victories, successes, fulfilled dreams.

Address: Ukraine, Sumy, Mykhaila Lushpi avenue, bldg. No. 16, 40034.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В., Зверева І. Д., Алексеєнко Т. Ф., Басюк Т. М. (2012). Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* (сс. 476–478). Сімферополь: Універсум.
2. Черенько Л. М., Полякова, С. В., Реут, А. Г. (2009). Бідність та нерівні можливості дітей в Україні, Е. М. Лібанова (ред.). Київ: Ін-т демографії та соц. досліджень НАН України; Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ); Укр. центр соц. реформ.
3. Богінська Ю. В. (2013). Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05). Луганськ.
4. Бєлєвцова Я. С. (2011). Механізм підвищення якості соціальних послуг на рівні місцевих органів влади (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Харків (Belevtsova, Ya. S. (2011).
5. Доповідь про життя дітей-інвалідів для спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН з проблем дітей. (2001). Нью-Йорк. Інвалідність, інтеграція, здоров'я і права людини. Охорона здоров'я і права людини: ресурсний посібник. Розділ 9 / Центр здоров'я та прав людини імені Франсуа-Ксав'є Баню та Фонд відкритого суспільства. URL:: http://medicallaw.org.ua/fileadmin/user_upload/PDF/%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81/%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB_9.pdf.

REFERENCES

1. Bezpalko, O. V., Zvereva, I. D., Alekseenko, T. F., Basyuk, T. M. (2012). Center for social and psychological rehabilitation of children and youth with functional limitations. *Encyclopedia for specialists in the social sphere* (pp. 476–478). Simferopol: Universum.
2. Cherenko, L. M., Polyakova, S. V., Reut, A. G. (2009). Poverty and unequal opportunities for children in Ukraine. In E. M. Libanova (Ed.). Kyiv: Institute of Demography and Soc. researches of the National Academy of Sciences of Ukraine; United Nations Children's Fund (UNICEF); Ukraine social center of reforms.
3. Boginska, Yu. V. (2013). Theory and practice of social and pedagogical support of students with disabilities in higher educational institutions (DSc thesis abstract). Luhansk.
4. The mechanism of improving the quality of social services at the level of local authorities (DSc thesis abstract). Kharkiv.
5. Report on the lives of disabled children for the special session of the UN General Assembly on children's issues. (2001). New Yor.
6. Disability, integration, health and human rights. Health care and human rights: a resource guide. Chapter 9 / François-Xavier Banyut Center for Health and Human Rights and Open Society Foundations. Retrieved from: http://medicallaw.org.ua/fileadmin/user_upload/PDF/%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81/%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB_9.pdf.

Вікторія БОЙКО

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта
(016.02 Олігофренопедагогіка),
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Юрій ЛЯННОЙ**,
доктор педагогічних наук, професор

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

Стаття висвітлює основні аспекти формування корпоративної культури фахівців інклюзивного класу. Автор визначає та обґрунтовує розуміння поняття «корпоративна культура», досліджує його через призму впровадження інклюзивної освіти та залучення фахівців відповідного профілю для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У ході дослідження зроблено висновки, що формування корпоративної культури - тривалий і складний процес, що традиційно включає чотири етапи: 1) визначення місії закладу освіти, базових цінностей; 2) формулювання стандартів поведінки членів команди закладу освіти; 3) формування традицій закладу освіти; 4) розробка символіки.

Ключові слова: інклюзія, корпоративна культура, команда психолого-педагогічного супроводу, діти з особливими освітніми потребами, заклади освіти.

The article highlights the main aspects of the formation of the corporate culture of specialists of the inclusive class. The author defines and substantiates the understanding of the concept of "corporate culture", examines it through the prism of the implementation of inclusive education and the involvement of specialists of the appropriate profile to work with children with special educational needs.

In the course of the research, it was concluded that the formation of corporate culture is a long and complex process, which traditionally includes four stages: 1) definition of the mission of the educational institution, basic values; 2) formulation of standards of behavior of team members of the educational institution; 3) formation of educational institution traditions; 4) development of symbols.

Key words: inclusion, corporate culture, team of psychological and pedagogical support, children with special educational needs, educational institutions.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні спостерігається незмінно зростаючий інтерес, у рамках світової практики, до феномену корпоративної культури. Цей інтерес зумовлений низкою причин. Навіть незважаючи на те, що через своє міждисциплінарне становища, термін «корпоративна культура» не має одного загальновизнаного визначення дослідники, практики, управлінці та ін. визнають її суттєву практичну значущість у функціонуванні будь-якої організації, установі, в тому числі – закладів освіти.

Це твердження є цілком закономірним висновком, оскільки фундамент кожного закладу освіти становлять люди. Саме кадри є «ядром», його рушійною силою, а, отже, майбутній успіх чи не доопрацювання організації безпосередньо залежить від кількості доданих персоналом зусиль.

Прогрес і успішне функціонування забезпечені тому закладу освіти, який діє грамотно збудована та ефективна корпоративна культура.

Сьогодні особлива увага прикута до корпоративної культури освітньої галузі. Останнім часом у зв'язку з розвитком економіки ринкових процесів та часткової комерціалізації освіти освітні установи набувають дедалі більше прав та деяку фінансову свободу. Оскільки, це дослідження присвячене вивченню діяльності закладів освіти дітей із особливими освітніми потребами (ООП), слід зазначити, що в цих умовах можна розглядати ці освітні заклади, як такі, що змагаються один з іншим.

Забезпечити виграшні позиції у конкурентній боротьбі дозволить наявність в установі загальноприйнятого переліку базових цінностей, моделей поведінки, ідей, традицій, ознак зовнішньої ідентифікації – того, що обов'язково об'єднує всіх співробітників і що негласно ними підтримується та удосконалюється.

Все вище викладене і складає ефективну корпоративну культуру. Саме вона буде сприяти плідній роботі, прагненню персоналу до реалізації всіх завдань закладу, а також особистісному та професійному зростанню кожного працівника. Все це складові успіху, який сьогодні необхідний закладам освіти, для того, щоб підтверджувати свою спроможність здійснювати якісну освіти дітей.

Мета статті – визначити та обґрунтувати основні аспекти формування корпоративної культури фахівців інклюзивного класу, що необхідно для надання якісних освітніх послуг для усіх учасників освітнього процесу, в тому числі і школярів із особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще на початку ХХ століття висловлювалася думка про необхідність наявності міцної корпоративної культури у освітньому закладі.

Хоча на той час, звичайно, про саме поняття «корпоративна культура» ніхто не вів розмову, проте, вже активно обговорювалися окремі її аспекти.

На думку провідних педагогів як минулого так і сучасності, в освітній установі має існувати єдина система цінностей, як основа згуртованої команди, здатної привести заклад до успіху.

Оскільки корпоративна культура – це динамічна структура, особливо в закладах освіти, то у певні періоди виникає потреба у формуванні нових компонентів засобами, що виходять за межі інструментів менеджменту.

Чи існує в школах корпоративна культура? Давайте відштовхнемося від найпоширеніших визначень цього поняття. Їх безліч, всі вони чимось відрізняються один від одного, але всім їм притаманні такі ознаки організації:

- Правила, що регулюють взаємини між працівниками.
- Способи комунікації в середині організації та із зовнішніми суб'єктами.
- Традиції, що склалися в колективі, звичаї.
- Системи прийняття рішень на різних рівнях.
- Ухвалені етичні норми: що можна, а чого робити не варто.
- Наявність корпоративного стилю в одязі, дизайнерських рішеннях, етиці спілкування.
- Цінності, що склалися за час існування організації.
- Способи та форми заохочення, нагород, покарань.
- Ухвалена ступінь публічності діяльності кожного з членів колективу.
- Розуміння стратегії розвитку організації, її місії та цілей, довгострокових, тактичних та оперативних завдань кожним її членом.
- Фільтри прийому – певні вимоги до нових членів колективу.

Фахівці інклюзивних закладів освіти потребують високої кваліфікації не тільки професійного спрямування, але й відповідних компетентностей.

Як зазначають наукові джерела, у структурі інклюзивної компетентності виділяють ресурсну складову – це запас певних засобів, які можна використати в разі необхідності [1].

До них відносять: ціннісно-формувальні, людські, електронні, фізичні ресурси.

Ціннісно-формувальні ресурси. Внутрішні: корпоративна культура школи, проголошені цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, діюча система комунікації, положення індивіда в колективі,

прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія школи, етикет і правила взаємодії усіх суб'єктів, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього просу, їх емоційний інтелект [2].

Людські ресурси. Внутрішні: педагогічний колектив (менеджер освітнього закладу, учителі (у т. ч. спеціальні педагоги, асистенти учителів), індивідуальні ресурси учнів, батьки учнів освітнього закладу; спеціальні фахівці (психолог, медичний персонал, логопед, фізичний реабілітолог, соціальний педагог, обслуговуючий персонал та ін.). Зовнішні: державні органи (державні органи управління освітою, органи соціального захисту населення); вузькопрофільні фахівці (медики конкретної спеціалізації, соціальний працівник, фахівці центрів раннього втручання); громадські інституції (громадські організації, благодійні фонди, волонтери, ресурсні центри інклюзивної освіти) [1].

В межах нашого дослідження корпоративної культури фахівців інклюзивних класів була використана типологія, розроблена К. Кемереном та Р. Куїнном.

Автори виділяють найважливіші критерії визначення корпоративної культури: гнучкість та дискретність; стабільність та контроль; внутрішній фокус та інтеграція; зовнішній фокус та диференціація [3].

В основі цієї методики визначення типу корпоративної культури покладене опитування працівників закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Пріоритети, які вони відзначають, з рештою формують загальну картину усталених цінностей та принципів діяльності, що дозволяє віднести той чи інший заклад освіти до одного з 4-х типів корпоративної культури: кланового, ринкового, адхократичного, або ієрархічного (бюрократичного). При цьому наголошується, що чисті типи організаційної культури майже не зустрічаються, проте практично завжди виділяється домінуючий тип.

Тому перспективним напрямом нашого дослідження ми вбачаємо в визначенні та обґрунтуванні методики опитування фахівців інклюзивних класів з метою визначення типу корпоративної культури різних закладів освіти з інклюзивним навчанням.

За дослідженнями психологів, відсутність корпоративної культури у школі сприяє вигоранню педагогів, а ті, своєю чергою, не можуть віддати енергію дітям і батькам. У результаті заклад освіти має знесилених педагогів, нещасливих дітей і неадекватних батьків.

Висновки та подальша перспектива. У ході проведеного дослідження літературних джерел було з'ясовано, що для формування корпоративної культури та виховання корпоративного духу необхідно створити для відповідні умови, потрібно прищепити всім єдину ідеологію школи, пробудити у колективі бажання її дотримуватися: правила поведінки в школі як для учнів так і для вчителів і батьків; традиції й обмеження, які слід засвоїти новачкам для того, аби стати повноцінними учасниками освітнього процесу.

Організаційний клімат: почуття, обумовлене характерною манерою взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу один з одним або іншими сторонніми особами.

Загальноприйняті правила, закладені у корпоративній культурі, дозволять всім учасникам навчально-виховного процесу не тільки комфортно жити й працювати у навколишньому середовищі, але так само сприймати події, регулювати соціальні взаємодії в межах прийнятої концепції.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці, визначенні та обґрунтування показників корпоративної культури саме фахівців закладів освіти з інклюзивною формою навчання, з метою профілактики подальшого професійного вигорання та створення сприятливого клімату для здійснення якісної освіти школярів із особливими освітніми потребами та всіх учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вальчук Ю. М. Системна підготовка вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18577/3/inklyziv_conf_2021_novuj.pdf
2. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : зб.наук. пр. Київ : Богданова А. М. 2016. С. 416–417.
3. The performance of information systems through organizational culture / E. Claver, J. Llopis M.R. González, J.L. Gascó. *Information Technology & People*. 2001. Vol. 14, No. 3. P. 247–260.

Наталя БОТНАРЕВА

вчитель-дефектолог

Комунальний заклад «Запорізька

спеціальна загальноосвітня школа-інтернат

«Джерело» Запорізької обласної ради

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано залежність розвитку дрібної моторики і мовлення підростаючого покоління. Акцентовано увагу на порушеннях розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами. На основі теоретичних досліджень науковців окреслено специфіку розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами. Визначено труднощі у розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами, обумовлені специфікою їх загального розвитку.

Ключові слова: сучасні технології, дрібна моторика рук, дитина з особливими освітніми потребами, розвиток, мовлення.

Botnareva N. V. Modern technologies for the development of fine motor skills of children with special educational needs

The article analyzes the peculiarities of the development of fine motor skills of children with special educational needs. The dependence of the development of fine motor skills and speech of the younger generation was analyzed. Attention is focused on violations of the development of fine motility of hands in children with special educational needs. On the basis of theoretical studies of scientists, the specifics of the development of fine motor skills of hands in children with special educational needs are outlined. Difficulties in the development of fine motility of hands in children with special educational needs due to the specifics of their general development have been identified.

Key words: modern technologies, fine motility of hands, child with special educational needs, development, speech.

Постановка проблеми. Із розвитком спеціальної освіти в Україні та концепції Нової української школи, значної необхідності набуло впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес освітнього середовища, зокрема, якщо ми говоримо про дітей з особливими освітніми потребами. Відповідаючи сучасним умовам і освітнім концепціям XXI століття у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, педагоги повинні враховувати індивідуальні можливості кожного учня, а також зуміти підібрати інноваційні методи роботи, завдяки яким, діти зможуть засвоїти відповідні знання, вміння та навички, необхідні для їх подальшого всебічного розвитку.

Актуальність. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку, адже їм досить

складно пристосуватися до темпу роботи навчання. Відповідно до цього у них виникають труднощі у засвоєнні письма та читання, математичних та рухових навичок тощо. Первинною причиною таких труднощів є органічні ураження центральної нервової системи, що ведуть за собою порушення мовлення, пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфер. Труднощі розвитку дрібної моторики рук, що впливають на загальний розвиток дітей зазначеної категорії, заважають виконувати різноманітні дії, наприклад, тримати ручку, олівець, спричиняють погане засвоєння грамоти, невміння дбати про себе та інше. Низька мотивація та вузьке коло інтересів у дітей з особливими освітніми потребами, вимагає від педагогів використання сучасних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, тому зазначене питання є досить актуальним.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. У сучасній спеціальній літературі термін «моторика» позначає рухову активність організму, окремих його органів і частин, а термін «моторика» дітей походить від латинського, що викликає рух і означає сукупність рухових реакцій, властивих дитячому віку [6, с. 43].

Дрібна моторика – це рухова діяльність, в якій головну роль відіграє скоординована робота дрібних м'язів, зазвичай рук і очей. До навичок дрібної моторики відносяться: здатність тягнутися до предмета, хватати його, класти або ставити; здатність малювати, перегортати сторінки та інше.

Відомо, що всі рухи людини здійснюються за участю центральної нервової системи. Центральна нервова система має наступні основні відділи: спинний мозок, довгастий мозок, середній мозок, проміжний мозок, мозочок, великі півкулі. Кожен з них відіграє в русі свою роль. Прості рухові рефлексі людини, що забезпечують нормативне протікання складніших рухових актів (шкірні, сухожилльні та інші), зумовлені діяльністю нижніх відділів центральної нервової системи (спинного, довгастого, середнього мозку). Більш складні рефлексі – пози, стояння регулюються діяльністю середнього мозку вестибулярного апарату, які, в свою чергу, підпорядковані регулюючому впливу мозочка. Останній координує узгодженість рухів [2]. Для переміщення

тіла в просторі необхідне об'єднання всіх видів чутливості (аферентації). Синтез шкірно-м'язової, вестибулярної аферентації в єдине ціле відбувається на рівні проміжного мозку, підкіркових ядер.

Усе більше збагачення аферентації веде до ускладнення рухових актів. Уключення зорової аферентації забезпечує точність рухів в просторі. Більш складні рухові дії – предметні – виникають при діяльності високоорганізованих відділів кори головного мозку, лобних долей великих півкуль. Дії набувають смислового змісту, стають цілеспрямованими [5].

Учення І. Павлова про руховий аналізатор, про основні ядра його і розсіяних елементах, про взаємини кори і підкірки лежать в основі концепції про функціональну локалізацію в нервовій системі. Будь-яка функція мозку, у тому числі і рухова, є спільною діяльністю різних відділів центральної нервової системи. Кожен рух або дія людини регулюється певними ланками складної функціональної системи.

Вчення про кірковий відділ рухового аналізатора отримало, подальший розвиток в працях О. Лурія. Була показана роль окремих областей кори головного мозку в здійсненні рухових актів.

Концепція про системну організацію рухової функції, про взаємодію різних ланок цієї системи – дозволяє у разі порушення рухової функції компенсаторно перебудовувати функціональну систему шляхом спеціального навчання і тренувань. Вибір конкретних компенсаторно-відновлювальних шляхів значно полегшується, якщо за схематичну основу принципів корекції прийняти рівневу теорію організації рухів М. Бернштейна [1, с. 46]. Ця теорія займає повноправне місце серед різних фізіологічних класифікацій рухів, оскільки дозволяє розкласти складний руховий акт на складові компоненти і виявити стан церебральних рівнів, їх роль в регуляції рухів і дій.

У своїх роботах «Про побудову рухів», «Нариси з фізіології рухів і фізіології активності», ученим описані тимчасові і просторові параметри складного рухового акту всього моторного апарату, що реєструвалися їм допомогою циклограматичного методу і дозволили авторові перейти від зовнішніх описових характеристик моторики до питань управління рухами.

М. Бернштейн виділивим церебральним рівням побудови рухів дав умовні назви за першими буквами латинського алфавіту (А, В, С, D, Е)

і урахуванням морфофізіологічних характеристик рівнів. Кожен рівень побудови руху характеризується морфологічною локалізацією провідної аферентації, специфічними властивостями рухів, основною і фоновую роллю в рухових актах вище розміщених рівнів, патологічними синдромами і дисфункцією. Для пересування тіла в просторі необхідне об'єднання всіх видів чутливості (аферентації) [1, с. 48].

За дослідженнями Р. Бабенкова, Н. Козеняти, А. Козліва, Ст. Мозкова, А. Плешакова, В. Туманцева, С. Раку, А. Сімко, А. Тучака, Г. Черника, Р. Харітонова, С. Юровського та інших, що вивчали рухові якості дітей з особливими освітніми потребами, було виявлено, що сила, швидкість рухів, витривалість у дітей зазначеної категорії, як правило, у всіх вікових групах розвинені гірше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. Навіть у 16 років кількісні результати рухів дітей з особливими освітніми потребами могли відповідати показникам 7-8-річних учнів з нормотиповим розвитком. Кінестетична чутливість дітей з особливими освітніми потребами розвинена гірше, ніж в учнів з нормотиповим розвитком, унаслідок чого рухова недостатність зростає при виконанні складних рухів, де необхідне керування рухами, чітке дозування м'язових зусиль, точність рухів, перехресна координація рухів, просторово-часова організація рухового акту, і словесне опосередкування рухів [4, с. 208].

Особливу увагу фахівці звертають на розвиток тонких рухів кисті дитини з особливими освітніми потребами. Це важливо тому, що: навички тонкої моторики допомагають дитині досліджувати, порівнювати, класифікувати речі, що оточують її, тим самим, краще зрозуміти світ, в якому вона живе; навички дрібної моторики рук допомагають дитині самостійно обслуговувати себе; дозволяють виразити себе через творчість, гру, пластику; сприяють підвищенню самооцінки дитини, дозволяють набути їй соціального досвіду тощо.

Своєрідна моторна недостатність і несформованість більш тонких мімеспрямованих диференційованих рухів, зоро-моторної координації і ручного праксису є характерною закономірністю будь-якого порушення розвитку.

Дрібна моторика, обумовлена розвитком сенсорних і моторних відділів кортикальних структур, формується і удосконалюється в процесі ручної діяльності дітей і на всіх етапах життя дитини відіграє важливу роль. Руки беруть участь в підтримці і зміні пози. Особливо велике

значення мають руки для формування реакції рівноваги. Здібність до хватання предметів і дії з ними має велике значення для правильного сприймання матеріального світу і для розвитку вищої нервової діяльності. Рухи рук тісно пов'язані з мовленням і є одним з чинників його формування [1, с. 48].

На думку дослідників маніпулятивна діяльність з предметами сприяє розвитку вищих форм інтеграції, наприклад, таких як узагальнююча функція слова. Таким чином, тренування функції кисті покращує не тільки рухові можливості дитини (конструювання, ліплення, малювання, письмо), але і розвиток мовленнєвих і психічних навичок. Формування рухів в кисті тісно пов'язане з дозріванням рухового аналізатора, розвитком зорового і слухового аналізатора, а також координації рухів, просторового орієнтування і інших складних психічних функцій.

До того ж за дослідженнями стану сформованості рухового самоконтролю у дітей з особливими освітніми потребами (як одного з критеріїв готовності дітей до оволодіння письмом) виявив такі особливості розвитку дрібної моторики рук: у основі порушень рухового самоконтролю лежить низький рівень рухової сфери дітей в цілому і дрібної моторики рук, зокрема; недостатній рівень кінестетичного аналізу відчуттів, що поступають від різних груп м'язів.

Автор прийшов до висновку про те, що рівень сформованості рухового контролю у дітей з особливими освітніми потребами недостатній для оволодіння письмом, і тому потрібна цілеспрямована корекційна робота із його розвитку [4, с. 209].

Пальці рук «неслухняні», права рука, як правило, випереджає дії лівої. Це призводить до неузгодженості рухів. Значна кількість обстежених учнів невміло координують роботу обох рук. Труднощі спричинялись при диференціації, швидкості, плавності включення в рух, переключення з одного руху на інший. Частина дітей починала роботу в прискореному темпі, що призводило до зниження якості виконаної роботи. Інші школярі працюють дуже повільно. Виконавши одну операцію, учні довго думають, як діяти далі. В окремих учнів моторні труднощі були пов'язані з їхньою ліворукістю.

Усі ці тяжкі порушення рухової сфери – низка причин, що ускладнюють формування у дітей з особливими освітніми потребами

рухових умінь і навичок, що впливають на їхню соціальну адаптацію. А оскільки педагогічна допомога означеній категорії дітей спрямована на адаптацію до життя в суспільстві, то корекційним педагогам необхідно розробити комплексну відновлювальну програму, спрямовану на подолання психомоторних порушень [3].

Серед сучасних технологій розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами називаємо арт-терапію, різноманітні художні заняття (малювання, аплікація, ліплення), техніку орігамі та пальчикові заняття з використанням інноваційних засобів та інше.

Висновки. Таким чином, у дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються такі моторні порушення як спастичність, розлади координації, незручність, сповільненість реакцій, знижена можливість виробляти і закріплювати рухи, робити їх автоматизованими. Поряд із недостатньо сформованою загальною моторикою спостерігаються порушення і в організації дрібної моторики рук, що забезпечує тонкі, диференційовані рухи при виконанні трудових процесів, при ліпленій, конструюванні, письмі та інших рухових актах.

Отже, рухові порушення в структурі дитини з особливими освітніми потребами є первинними, оскільки обумовлені органічною поразкою центральної нервової системи. Це положення має першорядне значення під час вибирання педагогічних засобів і методів корекційного впливу та розвитку дітей зазначеної категорії.

Перспектива дослідження. У розробці програми занять з розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами з використанням сучасних технологій та методів роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. Москва: Медгиз. 1947.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. Москва: Владос. 2001.
3. Крупей Р. Я. Теоретичні засади вивчення дрібної моторики дошкільників з синдромом Дауна. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. № 1. С. 175–183.
4. Сімко А. В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. № 9. С. 205-214.
5. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання. 2008.
6. Український дефектологічний словник. / За заг. ред. В. І. Бондара. Київ: Милосердя України. 2001.

Вікторія ВЛАСЕНКО

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(016.02 Олігофренопедагогіка),

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **Ю.О. ЛЯННОЙ**,

доктор педагогічних наук, професор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМАНДНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Стаття присвячена обґрунтуванню психолого-педагогічних засад командної роботи в умовах інклюзивного навчання. Проведено ретроспективний аналіз впровадження інклюзивної освіти в Україні: від стихійної інклюзії - до інклюзії на законодавчому рівні. Схарактеризовано сучасний стан інклюзивної освіти, а саме вимоги до команди психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами.

У ході дослідження з'ясовано, що сьогодні багато фахівці дійшли єдиної думки, що для розвитку інклюзії необхідні три компоненти: мотивація закладів освіти, командна робота та компетентність спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзія, команда психолого-педагогічного супроводу, діти з особливими освітніми потребами, заклади освіти.

The article is devoted to the substantiation of the psychological and pedagogical principles of teamwork in the conditions of inclusive education. A retrospective analysis of the implementation of inclusive education in Ukraine was conducted: from spontaneous inclusion to inclusion at the legislative level. The current state of inclusive education is characterized, namely the requirements for a team of psychological and pedagogical support for children with special educational needs.

In the course of the research, it was found that today many specialists have come to a consensus that three components are necessary for the development of inclusion: the motivation of educational institutions, teamwork and the competence of specialists in the psychological and pedagogical support of children with special educational needs.

Key words: inclusion, team of psychological and pedagogical support, children with special educational needs, educational institutions.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інклюзивна освіта в Україні розпочала своє розповсюдження з 2012 року, що було зумовлено ратифікацією Конвенції про права інвалідів. Але треба зазначити, що це фрагментарний, точковий досвід окремих закладів освіти, так названа «стихійна інклюзія», яка може вважатися експериментальною.

Після цього часу велика кількість науковців і практиків почали активно вивчати це питання.

Наукові дослідження В. Бондаря, О. Боряк, В. Гладуш, А. Колупаєвої, І. Кузава, О. Мартинчук, М. Матвеевої, С. Миронової, В. Панка, Т. Сак, В. Синьова, О. Таранченко, В. Тищенко, А. Шевцова та ін. висвітлюють організаційні та методичні форми впровадження інклюзивної освіти.

У 2017 р. прийняли Закон про інклюзивну освіту, в якому прописані права дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Кожна дитина має право безкоштовно навчатися у будь-якому освітньому закладі, незалежно від наявності групи інвалідності. У Законі прописані наступні права учнів: можливе віддалене чи індивідуальне навчання; необхідною є психолого-педагогічний, корекційно-розвитковий супровід; передбачене зарахування в інклюзивні класи закладів загальної середньої освіти; необхідним є облаштування навчальних приміщень з урахуванням потреб учнів з ООП; підтримка фахівців зі спеціальної освіти; адаптована навчальна програма, форми та методи навчання [3].

Але сьогодні питання інклюзивної освіти залишається відкритим, оскільки велика кількість як прибічників так і фахівців, які залишаються прихильниками спеціальної освіти.

Мета статті – визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні засади командної роботи в умовах інклюзивної освіти, що є, на нашу думку, головною умовою результативності навчання та розвитку дітей із ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчать дослідження В. Гладуша «У різних країнах світу інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами існує понад 50 років і стала вже світовою тенденцією. До країн із найбільш досконалим розвинутим законодавством у галузі інклюзивної освіти належать: Канада, Кіпр, Данія, ЮАР, Іспанія, Бельгія, Швеція, Великобританія, США. У цих країнах законодавство підтримує інклюзивну освіту з кінця 1960-х рр. і акцентує увагу саме на соціалізацію «особливих» дітей, в результаті якої вони стають повноправними членами суспільства.

Україна не може сліпо скопіювати досвід інших країн через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет, вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання.

Вперше в Україні про інклюзивну освіту заговорили в 1998 р, коли Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» створена перша програма «Залучення дітей з особливими потребами в освітнє середовище»,

яка спрямовувалася на розробку ефективної моделі забезпечення успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Вивчення світового досвіду реабілітації дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку доводить, що реалізація їхнього права на освіту та максимальний розвиток здібностей набуває особливого значення» [1].

Сьогодні, аналізуючи досвід впровадження інклюзії в заклади освіти можна стверджувати, що адаптація дитини з особливими освітніми потребами – турбота не лише вчителя.

Розробкою індивідуальної програми розвитку займається ціла команда фахівців: соціальний працівник, шкільний психолог, асистент вчителя (помічники вчителя та дитини), реабілітолог, дефектолог. Головними її учасниками є батьки. Але, працювати: інформувати, пояснювати, розповідати – співпрацювати потрібно і з батьками інших дітей, які не мають порушень розвитку. Розпочинається командна робота на всіх рівнях.

Діти з особливими освітніми потребами – різноманітна категорія дітей, які мають різні порушення психофізичного розвитку: ДЦП, розлади аутистичного спектру (РАС), інтелектуальні порушення, затримку психічного розвитку (ЗПР), синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) та інше.

За статистикою, у чверті дітей у розвинених країнах є значні порушення здоров'я. У 60 % – виражені індивідуальні особливості (зайва вага, нюанси зовнішності тощо). Якщо учні не розуміють особливостей однокласника, який має РАС або ЗПР, це викликає ще більше питань, тривоги та відчуження. Тому вчитель має все чесно і доступно для їхнього розуміння пояснити ще до появи дитини з ООП.

Сьогодні, однією з європейських технік, інтегрованих в заклади освіти України є *скаффолдінг* – створення умов підвищення успішності кожного учня. Для цього дитина повинна вчитися в «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, але тим, чим ще неможливо опанувати без підтримки. Ніщо так не покращує мотивацію, як можливість впоратися із завданням та досягти успіху.

Скаффолдінг – це процес, який дозволяє дитині (у тому числі з ООП) вирішити проблему, виконати завдання або досягти цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль або можливостей.

Як допомогти? Сказати «Молодець, у тебе все вийде»? Але ж дитина розуміє, що її спроби поки далекі від результату. Тому використовуються різноманітні види підтримки:

Вербальна – може бути не тільки прямою (заохочення), а й непрямою, не адресною: «Весь клас скоро впорається», «Це не так складно, як здається».

Невербальна – допомога / підтримка через міміку, жести, вказівки, рухи тіла.

Фізична підтримка – скажімо, можна писати, малювати чи конструювати щось із учнем разом «рука в руці», одночасно чи за наслідуванням.

Моделювання – демонстрація виконання завдання.

Візуальний стимул – картинки, піктограми, символи тощо.

Маніпуляція символами – розташування об'єктів у певному порядку.

Висновки та подальша перспектива. Підсумовуючи вище викладене можна зазначити, що однією з важливих умов організації інклюзивного процесу є командна робота працівників. Управлінська команда – це група спеціалістів, об'єднана розумінням перспективи розвитку закладу освіти і яка проводить у колективі єдину політику щодо досягнення поставлених цілей.

Функціонування та розвиток інклюзивного закладу освіти залежить від обміну інформацією та здібності людей спільно вирішувати проблеми та завдання.

Командна робота сприяє більш успішній роботі закладу освіти, швидкої адаптації освітньої системи до змін у зовнішньому середовищі, чіткому реагуванню на зміну освітнього запиту, а також модернізації організаційної системи управління при переході від функціонально-лінійної організаційної структури до матричної структури, в якій поєднуються вертикальна та горизонтальна системи управління.

Нині не всі педагоги готові сприймати інклюзію з радістю та оптимізмом, присутність у класі дитини з ООП – це завжди проблема для фахівця.

У зв'язку з цим перед управлінською системою стоять такі завдання: формування у педагогів мотивації до впровадження інклюзивної практики у роботу закладу освіти; підготовка до оволодіння засобами та методами роботи в інклюзивному класі.

Зміст управлінської та методичної діяльності як супроводу інклюзивної освіти зводиться до наступного:

- організація вивчення педагогами нормативно-правової бази інклюзивної освіти;
- підготовка нормативно-правової бази проекту: прийняття рішення про організації моделі інклюзивної освіти у конкретному закладі освіти, розробка локальних актів;
- створення предметно-розвивального середовища для роботи з дітьми з ООП;
- організація вивчення типологічних особливостей дітей з ООП, складання програм, розробка індивідуальних освітніх маршрутів;
- створення методичного супроводу освітнього процесу в інклюзивному класі;
- створення ефективної команди фахівців, що визначають «змістовне поле» інклюзії, психолого-педагогічної корекції професійно значущих якостей, умінь та навичок педагогів, їх вдосконалення;
- підготовка дитячого, педагогічного та батьківського колективів до прийняття дітей з ООП, підвищення професійної компетентності як освітян так і батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729855/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%B2%20%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96%20%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D1%85%D0%B8,%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8,%20%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8.pdf>
2. Каплієнко, А., & Літовченко, О. (2020). Командна робота в умовах інклюзії: термінологічний аспект. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 55-56. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.21>
3. Інклюзивна освіта в Україні: засади та розвиток. URL: <https://buki.com.ua/news/inkluzivna-osvita/>
4. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н., Душка А. Л., Недозим І. В., Омельченко І. М., Орлов О. В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. 2020. 435 с.
5. Тищенко В. В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 2005. №3. С. 129–141.

Віолетта ГАВРІЧКОВА

заступник директора з виховної роботи
Комунальний заклад
«Харківська спеціальна школа № 2»

ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У публікації розглянуто провідні риси особистості педагога спеціального закладу освіти. Виокремлено провідні особистісні риси педагога, необхідні для успішної педагогічної діяльності: толерантність; чуйність; відкритість до потреб інших людей; уміння прийняти обмежені можливості; здатність виражати прийняття; творче ставлення до роботи. Серед професійних якостей відзначено вміння: вивчати особистість учня, складати індивідуальний навчальний план, співпрацювати з батьками та інші.

Ключові слова: педагог спеціального закладу освіти, особистісні риси, професійні характеристики, спеціальний заклад освіти, освітньо-виховний процес.

Violetta Gavrichkova. Personal and professional characteristics of a special education institution teacher

The publication examines the leading personality traits of a special educational institution teacher. The leading personal traits of a teacher, necessary for successful pedagogical activity, are singled out: tolerance; keenness; openness to the needs of other people; the ability to accept limited opportunities; the ability to express acceptance; creative attitude to work. Among the professional qualities, the ability to: study the student's personality, draw up an individual curriculum, cooperate with parents, and others was noted.

Keywords: teacher of a special educational institution, personal traits, professional characteristics, special educational institution, educational process.

Постановка проблеми. Діяльність педагога спеціального закладу освіти охоплює багато аспектів – це не лише ведення занять за певними методами з використанням різних форм та засобів, а насамперед, підготовка цих занять, що вимагає ретельного аналізу розроблених раніше програм – пристосованих до індивідуальних потреб та можливостей окремих учнів, а також правильного підбору згаданих методів, форм та засобів. Важливою складовою професійної діяльності педагога спеціального закладу освіти є систематичне відстеження розвитку учнів та поточна корекція складених програм, постійний контакт із усіма працюючими з групою людьми, зокрема з батьками, зрештою, це постійний аналіз своїх дій та оцінка вжитих кроків. Відтак, для успішного провадження освітньо-виховного процесу спеціального закладу освіти, педагог має володіти низкою характеристик, що цьому сприяють.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання особистості педагога в освітньому процесі закладу освіти здавна було предметом розгляду вітчизняних науковців, зокрема таких класиків педагогічної думки як С. Русової, В. Сухомлинського, А. Макаренка та інші. Розвиток спеціальної освіти у різних аспектах розглядали такі вітчизняні та зарубіжні вчені як: В. Засенко, В. Бондар, Е. Даніельс, А. Колупаєва, Ю. Найда, В. Кузьменко, Т. Лорман, Дж. Кауфман, Н. Софій, Д. Фукс, К. Стаффорд, Ф. Фріман, С. Хакінз та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є охарактеризувати особистісні та професійні риси педагога спеціального закладу освіти, необхідні для ефективної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відзначає В. Сухомлинський, основою успіху освітньо-виховного процесу є любов до дитини, що виражається в її повному прийнятті, розумінні потреб, надання їй справжньої допомоги у подоланні труднощів, пов'язаних з обмеженими можливостями. Педагог впливає на вихованця не лише цілеспрямованими діями, використовуючи різні виховні методи, прийоми та засоби, але, в першу чергу, своїми вчинками та ставленням [4].

Позитивна емоційна установка схиляє педагога постійно поглиблювати знання як про дитину, а водночас і себе. Цей емоційний фактор, що виявляється в доброті, сердечності, чуйності до несправедливості та страждання, доброзичливості, пробуджує у дитині довіру, бажання працювати, віру у власні сили, вивільняє його приховані можливості розвитку. Особистість педагога спеціального закладу освіти є основою його робочого інструментарію. Досягнення запланованого розвитку дитини та задоволення педагога від власної діяльності можливе завдяки наявності таких особистісних рис педагога:

- толерантності;
- чуйності та відкритості до потреб інших людей;
- уміння прийняти обмежені можливості та нерозуміння;
- здатності виражати прийняття та підтвердження цінностей;

творчому, креативному ставленню до роботи [1].

Надзвичайно важливою характеристикою особистості педагога педагогічний такт, що може виражатися у ставленні до дитини з особливими освітніми потребами як до суб'єкта освітньо-виховного

та корекційного процесу, відмова від прояву будь-якої неприязні до учня. Легко помітити, що педагог, який володіє педагогічним тактом, знає, дотримується та реалізує в щоденній практиці правила дидактики, починаючи з планування та організації освітнього процесу до його здійснення.

Універсальний принцип дидактики, який різні автори виділяють як головний, це принцип всебічного вивчення особистості дитини з особливими освітніми потребами та надання їй раціональної, необхідної допомоги. Важко собі уявити початок планової реабілітаційної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами без достатньо повної картини її функціонування, причин обмежених можливостей, проявів нетипової поведінки, результатів колишніх виховних впливів і т. д. Педагог має володіти інформацією про актуальний стан психофізичного розвитку учня, його сімейних та побутових умовах, про прогноз його подальшого розвитку тощо суттєво допоможе педагогу зрозуміти дитину з особливими освітніми потребами [3].

Йдеться про те, щоб визначити вихідний рівень функціонування дитини у різних сферах, не забуваючи, що між ними існує тісний зв'язок. Необхідно також враховувати наявні між ними залежності – розвиток певних навичок неможливий без розвитку інших, що різні навички не завжди розвиваються одночасно. Не можна розглядати окремі сфери розвитку у певній ізоляції, а також сприймати учня лише крізь призму його функціонування у закладі освіти.

Інтегральний погляд на учня – це також визначення його функціонування в сім'ї при врахуванні того, наскільки ситуація у сім'ї впливає на його успіхи. Педагог не повинен забувати, що робота з дитиною з певним ступенем розумової відсталості – це не тільки робота з нею самою. це також робота з членами його родини та найближчого оточення.

Серед основних складових роботи педагога спеціального закладу освіти – це формулювання сукупності дій з певною групою учнів (з особами з їхнього найближчого оточення) у певний час та в певних умовах. На хід спільної роботи впливає багато чинників. Вона залежить не тільки від особливостей особистості вчителя, наявних у нього знань та навичок, а також його професійного досвіду, а й від загальної атмосфери у закладі освіти.

Освітня діяльність корекційного закладу освіти ґрунтується на індивідуальних освітніх програмах, що складаються для кожного конкретного учня та що містять конкретні цілі, завдання та теми, що знаходяться у сфері найближчого розвитку цього учня. Індивідуальні освітні програми розробляються всіма вчителями, які працюють з дитиною. Оцінка рівня розвитку дитини та визначення напрямків роботи не може бути одноразовим дією, пов'язаним із прийняттям даної дитини до навчального закладу. Для визначення оцінки рівня розвитку учнів стають в нагоді різні діагностичні засоби, описані в літературі та часто застосовувані в школах. Отже педагог спеціального закладу освіти має обов'язково володіти такою професійною характеристикою для здійснення діагностики та розробки індивідуальної освітньої програми учня [2].

Документування ходу навчання крім формальної сторони має дуже велике значення як для розуміння специфіки розвитку конкретної дитини, так і для професійного розвитку педагога. Грамотна документація педагогічної діяльності забезпечує інтереси учня з особливими освітніми потребами, дає можливість приймати раціональні педагогічні рішення. Педагог, аналізуючи історію реабілітації конкретного учня (або групи), розглядає проблему цілісно, у тимчасовому контексті та на підставі цього може робити висновки щодо подальшої роботи з дитиною, творчо змінюючи свій інструментарій. Грамотна документація та хроніка процесів і змін, що відбуваються, можуть бути раціонально використані в майбутньому і можуть допомогти вчителю під час складання плану подальшої роботи [2].

Важливою характеристикою є те, що саме педагог формує оточення учнів з особливими освітніми потребами. Його активність, фантазія, винахідливість, незвичайний підхід до предметів можуть значно вплинути на зовнішній вигляд, оснащення та функціональність приміщень, де він проводить з учнями щодня багато годин. Для дитини з особливими освітніми потребами дуже важливо, що її оточує, так як вона не здатна уявити собі або шляхом порівняння сформулювати подумки низку понять. Навколишні предмети впливають на поведінку дітей, формують їх поняття, вміння, навички, вивільняють потреби. Саме тому оснащення класів не може бути випадковим [1].

Навколишнє оточення має «жити» разом з учнями. Всі предмети, що призначені служити дітям, мають бути в хорошому стані, надійними та безпечними. Має бути стільки приладдя, щоб кожен учень міг самостійно працювати. Важливо пам'ятати, що кожна річ, кожен предмет також може бути дидактичним засобом, якщо використовується свідомо та цілеспрямовано. Педагог має бути частково колекціонером, майстром на всі руки та дбайливим господарем лише тоді він зможе ефективно організувати навчальне середовище для учнів з особливими освітніми потребами, яке буде відображати індивідуальність та слугувати для розвитку учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, особистість педагога спеціального закладу освіти значно впливає на хід освітньо-виховного процесу. Надзвичайної важливості на бувають особистісні риси педагога, так як: чуйність, толерантність, терпіння. Поряд з цим існує ряд професійних характеристик, що забезпечують оптимальну організацію освітньо-виховного та корекційного процесу. Серед них: організованість, уміння складати індивідуальний навчальний план учня, організовувати навчальне середовище та ефективну взаємодію з батьками.

Серед перспектив подальших досліджень вбачаємо питання створення виховних ситуацій, що сприяють соціальному розвитку дітей з інтелектуальною відсталістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мирончук Н. М. Кваліфікаційні вимоги до сучасного педагогічного працівника та шляхи його підготовки. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 91–95.
2. НУШ. Спеціальна освіта замість інклюзії. URL: <https://nus.org.ua/articles/spetsialna-osvita-zamist-inklyuziyi-10-prychyn-chomu-nove-polozhennya-shkodyt-dityam/>
3. Скоромна М. Роль особистості педагога у процесі формування особистості молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 8 (102). С. 383.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. [редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976.

Тетяна ДАНИЛЬЧЕНКО

заступник директора
з навчально-виховної роботи
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 2»

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті зацентовано увагу на особливостях створення та функціонування освітнього середовища закладу спеціальної освіти. Розглянуто визначення поняття «освітнє середовище» та «освітнє середовище закладу спеціальної освіти». Окреслено принципи створення освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами. Відзначено дидактичні засади побудови навчальної складової освітнього середовища закладу спеціальної освіти.

Ключові слова: освітнє середовище, заклад спеціальної освіти, учні з особливими освітніми потребами, принципи створення освітнього середовища, складові освітнього середовища.

Danylchenko Tetiana. Educational environment of special education institution

The article focuses attention on the features of the educational environment of a special education institution creation and functioning. The definition of the concept of "educational environment" and "educational environment of a special education institution" is considered. The principles of creating an educational environment for students with special educational needs are outlined. The didactic principles of building the educational component of the educational environment of the special education institution were noted.

Keywords: educational environment, special education institution, students with special educational needs, principles of creating an educational environment, components of educational environment.

Постановка проблеми. Створення оптимальних освітніх умов розглядається як одне з основних завдань у сфері реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Забезпечення створення сучасного освітнього середовища є однією з головних ідей освітньої реформи Нової української школи, включаючи багатофункціональний простір, що сприятиме творчому розвитку та мотивуванню учнів до навчання. Нові концептуальні засади Державного стандарту початкової освіти внесли зміни не лише у організацію навчання, але й у вигляд та оформлення освітнього середовища. Сучасне освітнє середовище створює індивідуалізоване та персоналізоване оточення, де кожен учень має можливість розвиватися відповідно до своїх можливостей та потреб. У цьому контексті особливої актуальності набуває створення ефективного освітнього середовища закладу спеціальної освіти як провідного засобу корекційно-виховного та освітнього впливу на учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним проблемам навчання і виховання дітей з особливими потребами присвячені численні наукові дослідження вітчизняних науковців: В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інших.

Вивчення питання освітнього середовища відображено у працях таких вчених як: В. Рубцов, В. Ясвін, Ю. Мануйлов, С. Сергєєв, С. Поздняков, Н. Різник, В. Слободчиков, В. Орлов, В. Панов, В. Давидов). Вивчення розвивального освітнього середовища є однією з ключових психолого-педагогічних проблем, що визначається науковцями як спосіб посилення виховного впливу на особистість.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розглянути особливості створення освітнього середовища закладу спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна категорія «освітнє середовище» має кілька трактувань у науковій літературі. Так, Л. Макар зазначає, що під освітнім середовищем розуміють систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [3].

Освітнє середовище розглядається як місце, де взаємодіють учні, вчителі, гості школи та батьки, де відбуваються уроки, зустрічі, свята, лекції та семінари, діють майстерні у різних галузях науки, мистецтва та технологій. Проте, освітнє середовище можна також розглядати з позиції суб'єкта та об'єкта навчальної діяльності.

З позиції суб'єкта, освітнє середовище є системою впливів і умов формування особистості та її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [2].

З позицій об'єкта, освітнє середовище складається з об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, таких як фізичне оточення, людський фактор та програма навчання [2].

В загальному розумінні, освітнє середовище є частиною життєвого та соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку, і є виховним простором, у якому відбувається розвиток особистості [2].

Освітнє середовище закладу освіти передбачає:

- наявність безпечних умов навчання;
- емоційне благополуччя учнів, педагогів та батьків;
- відсутність будь-яких проявів насильства та наявність достатніх ресурсів для їх запобігання;
- дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника [4].

Освітнє середовище закладу спеціальної освіти для учнів з ООП дещо відрізняється від середовища загальноосвітніх закладів. Для учнів з особливими освітніми потребами, має бути створене безбар'єрне середовище, обумовлене їх психофізіологічними особливостями.

Під спеціальним освітнім середовищем закладу спеціальної освіти мають на увазі умови навчання, виховання та розвитку таких учнів, що включають використання спеціальних освітніх програм та методів навчання і виховання, спеціальних підручників, навчальних посібників та дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання колективного та індивідуального користування, надання послуг асистента (помічника), який надає необхідну технічну допомогу учням, проведення групових та індивідуальних корекційних занять, забезпечення доступу до будівель закладу, який здійснює освітню діяльність, та інші умови, без яких неможливе чи утруднене освоєння освітніх програм учнями з особливими освітніми потребами [1].

При цьому доцільно відзначити цілісність системи спеціальних освітніх умов: починаючи з досить загальних умов, дотримання яких є необхідним для категорії учнів з особливими освітніми потребами, до приватно-специфічних та індивідуально-орієнтованих, які сприяють визначенню ефективності реалізації освітньо-виховного процесу та соціальної адаптації учня в рамках повної відповідності його індивідуальним особливостям та освітнім можливостям.

Освітньо-виховний процес для дітей з інтелектуальною недостатністю полягає в інтегральній реалізації виховної, дидактичної та опікунської функцій закладу спеціальної освіти з урахуванням специфічних форм і методів роботи, а також принципів навчання. Робота зі створення освітнього середовища закладу спеціальної освіти для дітей з інтелектуальною недостатністю ґрунтується на таких принципах:

1. Встановлення позитивного емоційного контакту вчителя з учнем є основною умовою ефективної роботи.

2. Кожен учень наділений особливими здібностями та недоліками, має власний темп і ритм розвитку, він може демонструвати нетипову, тому вчитель має володіти техніками впливу при такій поведінці.

3. Раннє використання реабілітаційних технік дає високий шанс оптимізації розвитку учня.

4. Рухові функції, розумовий розвиток та соціальна зрілість учня з інтелектуальною недостатністю можуть покращуватися внаслідок впливу, що враховує індивідуальні та соціальні фактори.

5. Навіть невеликі успіхи учня мають позитивно підкріплюватись, а відсутність успіхів не можна оцінювати негативно.

6. У процесі навчання рекомендується співпрацювати з сім'єю учня, підключати її до створення плану роботи з учнем, а також у міру можливості виконувати окремі частини плану вдома. Рекомендується також участь сім'ї у консультаціях, присвячених успіхам та труднощам учня.

7. Важливо підтримувати роботу батьків з дитиною відповідно до специфіки сім'ї [1].

Вчитель має право обирати певні методи форми роботи та дидактичні засоби, керуючись їхньою планованою ефективністю. Однак на кожному етапі роботи, починаючи з планування, доцільно використовувати такі дидактичні засади:

- всебічне знання дитини та надання їй раціональної, спеціальної допомоги;
- адаптація педагогічних задумів до можливостей та потреб учнів та умов оточення;
- індивідуалізація вимог, методів, вибору дидактичних засобів, а також організаціям та темп роботи;
- доступність матеріалу, що викладається;
- поступове ускладнення матеріалу;
- активну та свідому участь дитини в процесі навчання – навчання;
- всебічна наочність та приклад;
- інтегрований вплив (єднання, кореляція всередині предмета та між предметами, взаємодія спеціалістів) [5].

Специфіка створення освітнього середовища закладу спеціальної освіти для дітей з інтелектуальною недостатністю полягає у сукупному, інтегрованому підході до створення як фізичного так і навчального

простору: для забезпечення свободи руху дітей в класі, необхідно забезпечити достатньо простору в освітньому середовищі; організація простору з використанням контейнерів з маркуванням може допомогти підтримувати порядок в класі, крім того, така організація простору сприяє систематизації знань та може сприяти сформуванню цілісної картини про предмети та об'єкти, що вивчаються; освітня діяльність закладу спеціальної освіти ґрунтується на індивідуальних освітніх програмах, складених для кожного учня на підставі оцінки багатьма фахівцями рівня його функціонування та містять реальні, конкретні цілі, завдання та матеріал, що знаходяться в сфері його найближчого розвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, освітнє середовище закладу спеціальної освіти складається з об'єктивних зовнішніх умов та системи впливів і умов формування та розвитку особистості учнів з особливими освітніми потребами. Освітнє середовище закладу спеціальної освіти для дітей з інтелектуальною недостатністю передбачає врахування загальних принципів побудови освітнього середовища закладу освіти та, поряд з тим, має ряд характерних рис, що мають відповідати потребам дітей з особливими освітніми потребами.

Серед перспектив подальших досліджень вбачаємо розгляд питання структури розвивального освітнього середовища закладу спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бастун Н. А. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьогоденні реалії та перспективи. Київ : Університет «Україна», 2014. 448 с.
2. Водолазька Т. В. Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. ПостМетодика, № 5 (108). URL: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-108.pdf>
3. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 30. 2013. С. 229–236.
4. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи (затверджено наказом МОН від 23.03.2018 № 283). URL: <https://cutt.ly/eZg2hd>
5. Приблизний перелік корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти (затверджено наказом МОН від 22.03.2018 № 271). URL: <https://cutt.li/UZgYIN>

Алла КРИВОНОС

вчитель початкових класів
Комунальний заклад «Запорізька
спеціальна загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

РОЗВИТОК УВАГИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті проаналізовано особливості розвитку уваги на уроках української мови учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату. Визначено роль уроків української мови у розвитку уваги на уроках української мови учнів початкових класів зазначеної категорії учнів. Актуалізовано увагу на значенні педагога у розвитку уваги на уроках української мови учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: розвиток, увага, урок української мови, учень початкових класів, порушення опорно-рухового апарату.

Krivos A.V. Development of attention in Ukrainian language lessons of elementary school students with musculoskeletal disorders

The article analyzes the peculiarities of the development of attention in Ukrainian language lessons of elementary school students with musculoskeletal disorders. The role of Ukrainian language lessons in the development of attention in Ukrainian language lessons of elementary school students of the specified category of students has been determined. Attention to the importance of the teacher in the development of attention in Ukrainian language lessons for elementary school students with musculoskeletal disorders has been updated.

Key words: development, attention, Ukrainian language lesson, primary school student, musculoskeletal disorders.

Постановка проблеми: Мовлення займає провідне місце в системі вищих психічних функцій, оскільки, перебудовуючи увагу, пам'ять, мислення, емоції та інші функції, надає їм пластичності, сприяє їх більш тонкому прояву. Найбільш значущими є ті його особливості, що відображають структуру інтегральних психічних характеристик – особистості, інтелекту та діяльності. Останні проявляються у мовленні як у знаковій системі у вигляді аксіології, гносеології та праксеології [1].

Мовленнєвий розвиток дитини є одним із основних чинників становлення особистості в молодшому шкільному віці. Рівень розвитку цієї сфери психіки визначає стан сформованості пізнавальних і соціальних мотивів дитини, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок, а також інших психічних якостей, які є базисом особистісної культури [3].

Актуальність. Актуальність знань щодо процесу розвитку мовлення учнів початкових класів визначається завданнями гуманізації виховання, створенням оптимальних умов для найповнішого розкриття їхніх потенційних можливостей як суб'єкта комунікації та предметно-практичної діяльності. Інтерес до своєчасного мовленнєвого розвитку дитини пояснюється значущістю становлення в людини психічних функцій і процесів, зокрема уваги, формування особистості в цілому, що неможливо без міжособистісного контакту (Л. Божович, Л. Виготський, А. Запорожець, Я. Коломенський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Д. Петровський, Т. Піроженко та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців, переважно ХХ століття, свідчать, що розробка теорії мовленнєвої діяльності здійснюється на лінгвістичних (А. Богуш, М. Жинкін, Ф. де Сосюр, Л. Щерба), психологічних (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О.Ладивір, Ж.Піаже, Є.Проскура, Дж.Чейпі) й психолінгвістичних (І. Зимня, О. Леонтьєв, Є. Соботович, Т. Ушакова) засадах; вона трактується як сума окремих актів говоріння й розуміння, один із видів пізнавальної діяльності, як цілком самостійна діяльність [6].

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку уваги на уроках української мови учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату.

Виклад основного матеріалу. Уроки української мови та літературного читання відіграють першочергову роль у розвитку уваги учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату. Учитель-дефектолог має взяти для себе за озброєння той факт, що формування мовлення учнів початкових класів, розвиток уваги школярів, повнота розуміння тексту формується шляхом кропіткої роботи над змістом прослуханого твору. Найкраще цю роботу проводити у вигляді бесіди (у формі запитання – відповідь), роботи над предметними і сюжетними малюнками тощо [4].

Така робота з розвитку уваги на уроках української мови учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату спрямована на краще сприймання чужого мовлення. Це зі значними успіхами розвиває їх зв'язне мовлення, здатність відтворювати власні думки та переживання. У цьому руслі на допомогу вчителю стануть усталені мовленнєві штампи та зразки, які дитина зазначеної категорії

відтворює на основі опрацьованого раніше дидактичного матеріалу (запитань – відповідей у ході бесіди, роботи над предметними і сюжетними малюнками тощо).

На уроках української мови та літературного читання вчитель-дефектолог має значну увагу приділяти розвитку уваги учнів, тим самим формуючи у них навички чуття мови, розуміння тексту через його обдумане прочитання, виразного читання, а далі – обговорення, з'ясування смислово-логічних зв'язків, встановлення ідеї та основної думки, використання здобутого лексичного матеріалу у майбутньому мовленнєвому досвіді [4].

У загальній психології та педагогіці розкриваються теоретичні аспекти проблеми розвитку уваги, зокрема, у працях Б. Ананьєва, І. Баскакової, Л. Виготського, В. Вундта, П. Гальперіна, Н. Дієвої, М. Добриніна, М. Лили, А. Люблінської, Є. Мілеряна, Ю. Рождественського, І. Страхова та інших. За поглядами дослідників: увага – це спрямованість та зосередженість психічної діяльності людини на об'єкти та явища зовнішнього світу, а також на думки, почуття та процеси, що відбуваються всередині у нього. Розвиток уваги на уроках української мови учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату відбувається взаємопов'язано із загальним мовленнєвим розвитком підростаючої особистості [4].

Спочатку на уроках української мови та літературного читання учні початкових класів починають працювати над умінням складати літери у склади, далі розрізняти наголошені та ненаголошені склади, надалі формувати склади у лексеми, а кожен лексему у речення. А вже потім розпочинають роботу над умінням інтонувати різні за метою висловлювання речення, розрізняти силу голосу на початку й вкінці кожного речення, розвивають уміння володіти темпом мовлення у певній конкретній мовленнєвій ситуації.

Протягом усього навчального року на уроках української мови та літературного читання вчитель-дефектолог має формувати в учнів молодшого шкільного віку як загальнонавчальні, так і спеціальні уміння. У ході організації роботи над текстом художнього твору вміння аналізувати, синтезувати, зіставляти та робити висновки є основними. Адже без розвитку цих умінь учні початкових класів не зможуть надалі сприймати, запам'ятовувати та усвідомлювати навчальний матеріал,

без обмежень володіти ним та застосовувати отримані знання, не матиме здатності вільно володіти рідним словом у кожній мовленнєвій ситуації, завчасно спланованої вчителем чи зовсім не прогнозованої заздалегідь [2].

Спеціальні вміння, що формуються на уроках української мови та літературного читання, є мовними та комунікативними. Завдання вчителя-дефектолога сприяти розвитку у дитини зазначеної категорії здатності сприймати фонему, букви та слова, надалі групувати їх за певними, властивими цьому типу, ознаками. Після формування їх сприймання та уваги, слід розпочинати роботу над їх структурою, розбирати їх на складові частини, вивчати та розпізнавати як фонему, букви, так і слова у структурі певного тексту. Вільно володіти навчальним матеріалом, під керівництвом педагога прагнути висловлювати свою думку повно, конкретно спрямовувати мовлення у певній мовленнєвій ситуації – ці завдання має ставити перед учнями і брати до свого виконання педагог.

Комунікативні вміння допомагають учням початкових класів не лише правильно сприймати, розвивати увагу, відтворювати певну інформацію, але й легко створювати власні висловлювання. Учителю має дбати про те, щоб розвивати ці комунікативні здібності кожної учня початкових класів. Для цього слід формувати не лише вміння розуміти значення фонем, лексем, речень, але й вміння ними користуватися, сконцентрувавши увагу. Правильно вимовляти фонему, складати їх у лексеми, правильно наголошувати слова, складати зі слів словосполучення, надалі формувати правильні речення [4].

Звичайно, вагомого значення у формуванні висловлювання має ситуативність мовлення. Саме ситуативність визначає мотивацію мовлення, те з якою метою учні починають висловлювати власні думки, у цьому випадку стимулюється цікавість в учнів, бажання про щось розмовляти. Формування в учні початкових класів мотивації до мовлення розвиває у них здатність або ж монологічно, або ж діалогічно висловлювати власні думки.

Монологічність мовлення учнів початкових класів досягається через формування у них здатності повно висловлювати власні думки, при цьому будувати відповідь неоднофразову, а повноцінну, з певним вмістом необхідної інформації, через яку передаються мотиви,

бажання, суть монологу конкретного учня. Щодо діалогічного мовлення, то воно формується під час розмови декількох осіб, двох або більше учнів освітнього закладу, відповіді на запитання вчителя під час уроку. У цьому вагомому значення набувають мовленнєві ситуації, головними героями яких виступають учні [6].

На уроках читання, розвиваючи мовлення учнів, учитель тим самим вводить їх у різноманітні мовленнєві ситуації. Досить цікаві у плані розвитку уваги учнів початкових класів із порушеннями опорно-рухового апарату непередбачені мовленнєві ситуації. Їх ніхто не планує, вони виникають спонтанно, в ході роботи над художнім твором, коли, використовуючи власний досвід, учні поступово відчують себе в ролі головних персонажів, переносять свій життєвий досвід на героїв художнього тесту.

Мовленнєва активність учнів початкових класів на сьогодні вкрай незадовільна. Їх мовлення досить скуте вираження, тому основне завдання, що стоїть перед учителем, поступово розвинути його. Недостатність бажання вільно висловлювати власні думки, на думку більшості науковців, пов'язане з недорозвитком вольової сфери дитини, уваги особистості кожного учня.

Відомий психолог В. Петрова наголошує, що на слабкість мовленнєвих процесів учнів початкових класів вагомому значення має недорозвиток її вольової сфери. Це негативно впливає на формування мотивів мовлення, виникнення бажання до спілкування, розвиток уваги, основних прагнень, що підвищують мотивацію учнів до мовленнєвих висловлювань [5].

У цьому випадку на допомогу у розвитку мотиваційної здатності до спілкування, зокрема уваги, учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату має прийти педагог, що використовує різноманітні допоміжні прийоми та способи, що розкриють мовленнєві здібності кожної дитини. У цьому випадку доречно використати і різноманітні наочні посібники, і метод бесіди у формі запитання – відповідь, і дидактичні ігри, а також виховні заходи на конкретну тематику, що цікава у певній віковій групі дітей молодшого шкільного віку [2].

Якщо брати до уваги різноманітні методи роботи з учнями початкових класів, то найкраще для роботи з ними використовувати евристичну бесіду. Адже її форма у вигляді – запитання і відповідь –

націлена на формування в учнів не лише мотиваційної активності до бесіди, але й вміння використовувати набуті знання для певного результату – формування зв'язного висловлювання.

Евристична бесіда націлена не на односкладову відповідь учня, а на вміння його вільно висловлювати свої думки, використовуючи мовні штами, вирази і фрази з почутого раніше мовлення, акумулювати його увагу, здатності відповідати не лише повними реченнями, а ще дбати про їх логічну побудову та правильну структуру [4].

Педагог має в цьому випадку роботи акцент не лише на мовленнєвий досвід учня початкових класів, а й на роботу його з текстом художнього твору. Адже, використовуючи власний досвід, учень матеріалізує власні думки лише за допомогою закованої смислової інформації, того словникового запасу, що був відомий йому раніше. Так, додатково працюючи над кожним новим художнім твором, учень активізує увагу, поповнює власний словниковий запас новими лексемами, встановлює логічну схему викладених у творі подій [6].

Учитель на уроках української мови та літературного читання має, першочергово, у своїй роботі дбати про добір текстів, які він використовує для розвитку мовлення на уроках. У кожному конкретному випадку слід враховувати не лише тематику уроку, але й вікові здібності учнів, структуру їх порушення. Кожен підібраний наступний художній твір має, вбираючи досвід попереднього, акумулювати увагу та попередні знання учнів, і виводити їх на дещо інший ступінь розвитку, зокрема, мовленнєвого.

Висновки. Таким чином, учитель української мови та літературного читання у роботі з учнями початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату має сприяти не лише розвитку уваги, але і загального мовлення дітей зазначеної категорії, допомагати розвивати їх як мовні, так і комунікативні здібності, розвивати словниковий запас учнів молодшого шкільного віку.

Перспектива дослідження. У розробці комплексу дидактичного матеріалу для розвитку уваги на уроках української мови учнів початкових класів з порушеннями опорно-рухового апарату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Н. В. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 22–24.

2. Варзацька Л. О., Шевченко Л. М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: методичні рекомендації. К. : РНМК, 1992. 127 с.
3. Карпенко О. І. Формування мовленнєвої комунікації молодших школярів спеціальної школи-інтернату на уроках розвитку зв'язного мовлення. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України* : збірник наукових праць. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2014. С. 108–110.
4. Кравець Н. П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 15-19.
5. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1977. 168 с.
6. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–7.

Людмила МАСЛЮК

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Т. М. ДЕГТЯРЕНКО**,
доктор пед. наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрито особливості розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього процесу. Зазначено, що дрібна моторика рук – це різноманітні рухи пальцями і долонями. Констатовано, що розвиток дрібної моторики веде за собою розвиток мовлення; робота з розвитку дрібної моторики дозволить поліпшити і прискорити не тільки розвиток дрібної моторики рук, а й мовленнєвий розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано, що тренування рухів пальців і кисті рук сприяє поліпшенню артикуляційних рухів, готує кисть руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини.

Ключові слова: розвиток, дрібна моторика, діти з інтелектуальними порушеннями, освітній процес.

Maslyuk L. F. Peculiarities of the development of fine motor skills in children with special educational needs

The article reveals the peculiarities of the development of fine motor skills in children with intellectual disabilities in the conditions of the modern educational process. It is noted that the fine motility of the hands is a variety of movements of the fingers and palms. It was established that the development of fine motor skills leads to the development of speech; work on the development of fine motor skills will improve and accelerate not only the development of fine motor skills of the hands, but also the speech development of children with intellectual disabilities. It is substantiated that training the movements of the fingers and the brush of the hands improves articulatory movements,

prepares the brush of the hand for writing, and is a powerful tool that increases the efficiency of the cerebral cortex and stimulates the development of the child's thinking.

Key words: development, fine motor skills, children with intellectual disabilities, educational process.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» й прагнення до європейських цінностей, орієнтовано на реалізацію сучасних концепцій освіти й потенційних можливостей кожної дитини та зумовило зміни щодо суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Міжнародні тенденції, проголошення Всесвітньої декларації прав людини, Конвенція про права дитини, державна політика в системі освіти надали кожній дитині гарантоване право на розвиток, виховання і навчання відповідно до своїх можливостей, зокрема дітям з інтелектуальними порушеннями, отримати комплексну кваліфіковану допомогу. У дітей зазначеної категорії часто спостерігаються відставання в розвитку загальної та дрібної моторики. Дрібна моторика є однією з ключових навичок, необхідних для повноцінного розвитку дитини, так як відіграє важливу роль у виконанні різноманітних завдань, таких як письмо, малювання, складання пазлів, застібання ґудзиків тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розвитку загальної і дрібної моторики осіб з інтелектуальними порушеннями у спеціальній психології та корекційній педагогіці розкрито у роботах Л. Занкова, А. Лурія, М. Певзнера, Г. Сухарєвої. Науковцями доведено що порушення в розвитку дрібної моторики є одним з характерних симптомів розумової відсталості. У дослідженнях Л. Антаково-Фоміної, М. Кольцової, Б. Пінського підтверджено зв'язок розумового розвитку і пальців моторики. Вчені обґрунтували пряму залежність між розвитком мовлення дітей та ступенем сформованості тонких рухів рук. Однією із ефективних форм розвитку дрібної моторики рук у школярів початкових класів є обов'язкове керівництво корекційними педагогами їхніми діями. Так, А. Катаєва і О. Стребелева вказують, що дитина з інтелектуальними порушеннями в значно більшій мірі, ніж діти з нормотиповим розвитком потребують своєчасного і спеціально організованого педагогічного впливу.

Мета статті – розкрити особливості розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняними та зарубіжними науковими дослідженнями був підтверджений факт, що існує пряма залежність між інтелектуальним і психомоторним розвитком дитини. Також доведено важливість сформованості дрібних рухів рук для розвитку мовлення [1]. Розвиток дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями суттєво і безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності. У значній кількості наукових праць наголошується на тому, що розвиток мовленнєвого центру в лівій півкулі обумовлений провідною роллю руки у трудовій діяльності. Вербальне мовлення тривалий час супроводжувалася постійною жестикуляцією, що в залишковому вигляді зберігається до цих пір. Наприклад, у процесі спілкування людина, яка не знаходить потрібного слова для пояснення або спілкування, використовує вказівні, закликаючі, відштовхуючі, погрозливі, захисні та інші види жестів.

Враховуючи анатомо-фізіологічну особливість організму людини, вчені відзначають, що близько третини загальної площі рухової проекції займає проекція кистей рук, яка розташована дуже близько від мовленнєвої моторної зони. На думку М. Кольцової, нервові імпульси які йдуть в кору головного мозку від рук (особливо від пальців рук) «турбують» розташовані по сусідству мовленнєві зони кори, стимулюючи їх до активної діяльності [3]. Аналогічної думки дотримувався фізіолог В. Бехтерев, який вивчав нервову систему і довів, що маніпуляції рук безпосередньо впливають на функції вищої нервової діяльності і розвиток мови. Прості рухи рук допомагають зняти напругу з мовного апарату, покращуючи вимову звуків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми, дозволяє визначити, що дрібна моторика рук – це різноманітні рухи пальцями і долонями. Розвиток дрібної моторики веде за собою розвиток мовлення. Робота з розвитку дрібної моторики дозволить поліпшити і прискорити не тільки розвиток дрібної моторики рук, а й мовленнєвий розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Як стверджують М. Матвеева, В. Синьов, О. Хохліна, що у всіх дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається загальне недорозвинення мовлення, пальці малорухливі, їхні рухи неточні, неузгоджені, нескоординовані. Таким дітям складно переключитися

з виконання одного руху на інший. Більшість таких дітей відчувають труднощі, які пов'язані з порушенням малювання, ліплення; вони негативно позначаються на розвитку ручної праці та трудової діяльності взагалі [5].

На авторитетну думку Т. Козлової, практично у всіх груп дітей з обмеженими можливостями відзначається недорозвинення моторики. Недоліки можуть поширюватися як на велику, так і на дрібну моторику. Автор стверджує, що це призводить до уповільнення темпів формування різноманітних рухових навичок, автоматизація яких вимагає багато часу і зусиль. Крім того, сформовані навички характеризуються неміцністю і тенденцією до швидкого розпаду. Недоліки в моторній сфері дуже часто виявляються в різноманітних стереотипно повторюваних рухах [2].

Так, В. Лубовський доводить, що рухи дітей зазначеної категорії відрізняються незграбністю, поганою координацією, надмірною уповільненістю, або навпаки імпульсивністю. Це є однією з причин, що ускладнюють оволодіння найпростішими, життєво необхідними вміннями та навичками самообслуговування. Дитина з інтелектуальними порушеннями довго не вміє користуватися чашкою і ложкою. Вона розливає вміст, не встигнувши донести до рота, забруднюючи стіл і свій одяг. Багато дітей з означеною проблемою, з якими спеціально не проводилася тривала, цілеспрямована робота, у початкових класах спеціальних навчальних закладів не можуть самостійно одягнутися і роздягнутися, правильно скласти свої речі тощо. Особливу складність представляє для них застібання і розстібання ґудзиків, а також зашнуровування черевиків [2].

Варто зауважити, що в шкільні роки недоліки моторики дітей з інтелектуальними порушеннями істотно згладжуються під впливом корекційно-виховної роботи, яка систематично здійснюється на всіх уроках та в позаурочний час. Рухи учнів поступово набувають чіткості, координованості й плавності. До кінця навчання в школі, багато школярів цієї категорії легко і красиво ходять, танцюють, бігають на лижах, грають в м'яч, виконують досить складні трудові завдання, як побутового, так і виробничого характеру.

Як вважають, Т. Власова, М. Певзнер, що порушення дрібної моторики у дітей цієї категорії пов'язані з їх невмінням координувати

складну роботу рук. Наприклад, правої і лівої руки між собою, всього корпусу і рук. Складність полягає в тому, що дитина з певними проблемами перемикається з одного руху на інший, у неї є проблеми зі швидкістю реакції, плавністю і черговістю рухів. Дослідником Б. Пінським було помічено, що дітям з інтелектуальними порушеннями важко дотримуватися певного темпу рухів. Одні виконують все занадто швидко, що впливає на якість, інші – повільно, що не відповідає нормі. Науковець відзначає той факт, що деякі діти не можуть виконувати рухи, пов'язані з орієнтацією в просторі і просторовими уявленнями [4].

За висновками науковців, діти з інтелектуальними порушеннями погано володіють розвиненою кінестетичною чутливістю. Тобто вони не можуть повноцінно відчутти і контролювати свої рухи. У них порушений руховий процес щодо часу і простору, а рухи недостатньо керовані. Найчастіше причиною виступає ушкодження центральної нервової системи ще під час внутрішньоутробного розвитку. Як наслідок, виникає розумова відсталість, яка в подальшому впливає на розвиток дитини.

На думку науковців, педагогів-практиків, діяльністю, яка може стати «пусковим механізмом» до розвитку дрібної моторики є організація ігрової діяльності дітей. Наприклад, заняття ліпленням, коли безформна маса в дитячих руках перетворюється в фігурки тварин, улюблених казкових героїв або персонажів популярних мультфільмів, стимулюють дітей до ігрових дій з нею.

Гра у молодших школярів поглиблює інтерес до ліплення (та інших видів діяльності), розширює можливість спілкування з дорослими і однолітками, розвиває спостережливість, зорову і рухову пам'ять, увагу, мислення, координацію, уяву тощо. Гра закріплює успіхи дрібної моторики, звільняючи мовлення від ситуаційної зв'язаності, будучи перехідною ланкою між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій до свободи слова.

Отже, розвиток дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою їх загального розвитку і може відбуватися в умовах сучасного освітнього процесу. Особливості розвитку дрібної моторики у таких дітей можуть варіюватися в залежності від конкретного інтелектуального порушення, його

ступеня тяжкості та інших супутніх факторів, проте, деякі загальні особливості можна виділити:

1. Затримки у розвитку моторних навичок: діти з інтелектуальними порушеннями можуть відставати у розвитку дрібної моторики порівняно зі своїми ровесниками. Вони можуть мати проблеми з координацією рухів, точністю та швидкістю виконання рухів.

2. Потреба в індивідуальному підході: кожна дитина з інтелектуальними порушеннями має свої особливості та потреби, тому важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при розробці програми розвитку дрібної моторики. Індивідуальні підходи, адаптація матеріалів та завдань можуть допомогти дітям більш ефективно розвивати дрібну моторику.

3. Використання спеціалізованих методик та матеріалів: у сучасному освітньому процесі використовуються різноманітні методики та матеріали, спрямовані на розвиток дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями. Наприклад, такі методики, як терапія з використанням сенсорних матеріалів, музикотерапія, художній розвиток, гра тощо.

Висновки. Таким чином, у розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються суттєві відхилення. Рухи у дітей цієї категорії незграбні, погано скоординовані, уповільнені. Діти не можуть зосередитися і виконувати послідовні дії. Їхні рухи метушливі, непослідовні, незручні, нелогічні, хаотичні. Пальці рук у таких дітей неслухняні, одна рука випереджає дії іншої, що в кінцевому рахунку призводить до повної неузгодженості в рухах. Тренування рухів пальців і кисті рук сприяє поліпшенню артикуляційних рухів, готує кисть руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами декоративно-прикладного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладуш В. А., Висоцька А. М., Дубовський С. О. Корекція розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями засобами фізичного виховання. Вісник

післядипломної освіти. Випуск 12(41) «Серія «Педагогічні науки». 2020. С. 44–62.
[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41))

2. Ліщук В. Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення
Дефектолог. Київ : Шкільний світ, 2010. №7. С.3–16.

3. Осадча В. Батькам про значення розвитку дрібної моторики рук.
Вихователь–методист дошкільного закладу : щомісяч. спеціаліз. журн. 2012.
№ 3. С. 43–50.

4. Радиш С. Пальчикові ігри: розвиток дрібної моторики і мови дітей.
Психолог дошкілля. 2012. № 9. С. 55.

5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч.
К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. I. 238 с.

Денис НАЗАРЕНКО

студент 5 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,

доктор пед. наук, професор

ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті розкрито поняття «життєва компетентність». Висвітлено аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми. Описано найбільш поширені підходи до визначення сутності поняття «життєва компетентність особистості». Здійснено системне вивчення феномена життєвої компетентності. Проаналізовані наукові визначення поняття «життєва компетентність».

Ключові слова: життєва компетентність, діти із затримкою психічного розвитку.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до проблем формування особистості, здатної повноцінно сприймати, розуміти та примножувати матеріальні й духовні цінності. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства.

Актуальність. Незворотність та сила впливу нового суспільства на життєдіяльність людини обумовлює пошук засобів подолання негативних наслідків, які впливають на здоров'я та психіку людини. Серед таких засобів, що дозволяють змінити життя учнів у школі і допомогти виховати громадян, які зможуть продуктивно працювати в нових соціальних умовах, є перехід від традиційного навчання учнів до формування життєвих компетентностей, які повинна мати сучасна людина.

Для дітей з особливими освітніми потребами дуже важливо володіти тими компетентностями, які стануть помічниками в самостійному житті і в першу чергу це ті соціальні, комунікативні й полікультурні уміння і навички, без яких жодна людина не може пристосуватися до життя в суспільстві, тобто це формування життєво необхідних компетентностей, які допоможуть їм активно пристосовуватися до соціального середовища. Для учнів спеціальних шкіл важливими є всі групи компетентностей: навички соціального життя, комунікативні навички, працевлаштування, можливість самореалізації тощо.

Метою статті є аналіз наукових трактувань поняття «життєва компетентність» як одного зі складових особистісно орієнтованої моделі освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз новітніх досліджень свідчить, що життєва компетентність поняття не нове. Певний інтерес становить розгляд проблеми життєвої компетентності з позиції культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л. Виготського. За цією теорією, інтелектуальний розвиток індивіда відбувається завдяки оволодінню ним значеннями слів і візуальною символікою, а також процесуально-діяльнісним підходом, в якому ключовим поняттям є «мислення-здатність», тобто сутністю інтелектуального виховання має бути формування в індивіда здатності розуміти й генерувати нові думки.

Система освіти XXI ст. відповідно до вимог сучасного світу потребує докорінного переосмислення, практичної реалізації базових принципів компетентності за концепцією ЮНЕСКО, – навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити. Серед актуальних проблем розвитку особистості особливо гострими є питання, пов'язані з формуванням життєвої компетентності дітей, а отже, підготовкою їх

до життя в суспільстві. Поняття життєвої компетентності особистості засвідчує складне й багатоаспектне явище в системі соціалізації людини, її освіти, навчання та виховання. Життєва компетентність включає в себе такі надбання особистості, як знання, вміння, навички, способи діяльності, розвинені можливості сприймання, розуміння та творчого використання матеріальних і духовних цінностей суспільства. Реалії сучасного життя вимагають формування мобільної особистості, здатної до співжиття в соціумі. З огляду на це пріоритетною постає проблема формування життєвої компетентності особистості.

Однією з пріоритетних соціальних якостей особистості є компетентність. За словниковими джерелами, компетентна особа – це знаюча, обізнана, авторитетна у певній області людина. Складна компетентність, яка формує поняття життєвої компетентності, – це професійні навички, освіченість, ініціативність, громадськість, патріотизм, почуття власної гідності, впевненість у собі, відповідальність за прийняті рішення, повага до думки інших людей, взаємини, правові навички, навички поведінки, безпеки, досвід самореалізації, саморозвитку, адаптованість у сучасному світі.

Детальний аналіз трактування поняття «життєва компетентність» знаходимо у М. Докторович, який підкреслював, що в сучасній науковій думці не існує єдності щодо змісту цього поняття. На основі аналізу наукових джерел учена визначає такі трактування: готовність, здатність, здібність, сукупність досвіду, наявність певного набору вмінь, навичок, наявність низки психічних якостей. Крім того, у дослідженні автор говорить про розподіл компетентностей на ключові, базові та спеціальні [1].

Компетентність – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

На думку І. Єрмакова, життєва компетентність – це передусім здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві й соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях. Він зазначає, що

життєва компетентність передбачає здатність особистості не лише до необхідних вчинків за певних обставин, які створені або нав'язані людині культурними та суспільно-історичними умовами її життєдіяльності, а вона зумовлює здатність особистості визначати, наближати та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активного втручання [2].

В. Нечипоренко наголошував, що компетентність людини – це її здатність вирішувати життєві проблеми, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях. У даному плані доцільно говорити про життєву компетентність, яка являє собою інтеграцію різних видів компетентностей, які розкривають загальну здатність людини у тих чи інших сферах життєдіяльності. При цьому дослідники наголошують, що життєва компетентність передбачає свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю життєвих і соціальних ролей.

В процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є молодший шкільний вік. На думку Л. Божович, саме він є перехідною ланкою особистості від позиції дошкільника до нової «соціальної позиції» – яка вже має коло важливих обов'язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є дуже важливим для формування життєвої компетентності.

Особливу увагу, розкриваючи проблеми формування життєвої компетентності, на нашу думку, слід звертати на перехідні вікові періоди в житті особистості, так звані кризи. Межа, що розділяє дошкільне й шкільне дитинство, означена у вітчизняній психології кризою семи років. Ці «переломні» етапи в житті дитини характеризують виникненням новоутворень, цілісних змін у її розвитку.

Окремі педагогічні основи формування майбутньої життєвої компетентності дітей як особливого виду їхньої соціально-педагогічної підтримки та педагогічної діяльності розглядались О. Демчук, І. Єрмаковим, Л. Канішевською, О. Любарською, В. Ляшенко, Р. Мельник, О. Пометун та іншими. На їх переконання, діяльність людини, зокрема

засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, які виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе та для суспільства, людина відтак розвиває компетентність у певній життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчувається здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові або життєві компетентності [4].

Змістом формування життєвих навичок, за даними С. Миронова, в навчально-виховному процесі має стати створення відповідних умов та ситуацій, що актуалізують потребу в оволодінні та практичному закріпленні учнем оптимальних засобів вирішення специфічних життєвих завдань, зміст яких відповідає можливостям молодшого школяра. Головним механізмом формування життєвих навичок дитини у початковій школі має бути ігрова діяльність. На думку автора, це зумовлено тим, що гра є важливою і, навіть, необхідною складовою життєдіяльності молодших школярів, що не заперечує та не заважає навчально-пізнавальній діяльності, а навпаки – доповнює та розвиває її результати.

М. Степаненко розглядає життєву компетентність з філософських позицій. Ним було розроблено теоретичну модель життєвої компетентності особистості. Автор дійшов висновку, що життєва компетентність особистості є багатоаспектним утворенням, у якому доцільне виокремлення таких основних вимірів:

а) метаантропологічного (фіксує здатність особистості до індивідуального відтворення основних атрибутів людського життя в процесі самого життя, до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою людського способу буття у світі);

б) індивідуально-особистісного (фіксує спроможність людини бути особистістю й жити як особистість, тобто бути здатною до самовизначення й самоздійснення, відшукування й реалізації свого покликання та призначення, здійснення вчинку на особисту відповідальність);

в) ситуативного (фіксує здатність особистості адекватно реагувати на обставини життя й знаходити адекватні рішення в конкретних життєвих ситуаціях);

г) соціального (фіксує здатність особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначені специфікою соціального способу буття людини і в цілому, і в його історичній і соціокультурній конкретності) [3].

Життєва компетентність є складним інтегративним поняттям, яке не зводиться ні до знань, ні до навичок, ні до якостей. Але роль знань у формуванні життєвих компетенцій ніхто не заперечує. Компетентність ґрунтується на життєтворчих знаннях, знаннях законів, правил, норм життя, які допомагають усвідомити масштаби власної особистості, психофізіологічні ресурси та перспективи розвитку.

Висновки. Отже, життєва компетентність є цілісним утворенням, яке становить складну системну властивість усієї особистості, що характеризує її здатність зберігати та оптимально відтворювати, розвивати себе, своє життя, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві завдання та проблеми; здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві й соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, вміннях і навичках, життєвих досягненнях. Життєва компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатністю взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфліктні; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності великих знань та відповідного практичного досвіду. Під компетентністю сьогодні розуміється інтегрована характеристика якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. К., 2007. 208 с
2. Єрмакова І. Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 633 с.
3. Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Степаненко Михайло Дмитрович. – Х., 2006. – 205 с.
4. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2004. № 22. С. 32 – 37.

Тетяна НАЛИВАЙКО

олігофренопедагог, вчитель
української мови та літератури
Комунальний заклад
«Харківська спеціальна школа № 2»

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються питання взаємодії спеціального закладу освіти та сім'ї для забезпечення освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто форми та методи співпраці педагогів з батьками. Нормативна база спеціальної освіти законодавчо регламентує участь батьків у процесі освіти та реабілітації та визначає роботу з сім'ями як один із напрямів діяльності спеціальних закладів освіти. У статті приділяється особлива увага ролі батьків та їхньому активному залученню до навчального процесу дитини з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: спеціальний заклад освіти, організація освітньо-корекційної роботи, взаємодія з батьками, діти з особливими освітніми потребами.

Tetiana Nalyvayko. Organization of interaction between the special educational institution and parents of children with special educational needs

The article examines the interaction of a special educational institution and the family to ensure education for children with special educational needs. Forms and methods of cooperation between teachers and parents are considered. The regulatory framework of special education legally regulates the participation of parents in the process of education and rehabilitation and defines work with families as one of the areas of activity of special education institutions. The article pays special attention to the role of parents and their active involvement in the educational process of a child with special educational needs.

Keywords: special educational institution, organization of educational and correctional work, interaction with parents, children with special educational needs.

Постановка проблеми. В сучасних умовах освітніх закладів України нагальною є потреба у посиленні ресурсів педагогів та родини, які мають за мету забезпечити права дітей з особливими потребами на якісну освіту. Для успішної реалізації освітньо-корекційного процесу в спеціальних закладах освіти надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів та сім'ї дітей з особливими потребами. Необхідність розробки проблеми налагодження ефективної взаємодії між педагогами та батьками учнів з особливими освітніми потребами зумовлюється передусім тим, що більшість аналізованих досліджень присвячені процесу взаємодії закладів освіти з родинami в загальній або

спеціальній освіті, ігноруючи особливості освітнього середовища спеціального закладу освіти та розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження різних аспектів проблеми корекційного навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлюють у своїх роботах: В. Бондар, О. Гаврилова, І. Єременко, С. Миронової та інших. Проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку та роль батьків у цьому процесі досліджують: Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Назарова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Феоктістова, Л. Шипіцина, Н. Шматко та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розглянути особливості взаємодії спеціального закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначено в нормативних документах, спеціальний заклад освіти надає послуги сім'ї дитини з особливими освітніми потребами, адже умова успіху освітньо-корекційного процесу – співпраця з сім'єю дитини, яка є повноправною учасницею процесу реабілітації. Сім'я має брати участь у створенні плану реабілітації та у здійсненні його фрагментів у домашніх умовах. Вона повинна знати про всі впливи на дитини та давати на них згоду. Ці права випливають з природного права батьків піклуватися про свою дитину.

Зазначимо, що кожен з батьків має право приймати рішення про спосіб виховання своєї дитини та обирати заклад освіти, до якого хоче її відправити, має право висловлювати думку про роботу закладу, який відвідує дитина (це не означає, що освітня установа не може захищатися, якщо думка необ'єктивна чи помилкова). В той же час і заклад освіти має враховувати специфіку функціонування сім'ї, плануючи роботу з дитиною – спільно з сім'єю створюється план реабілітаційних впливів, який передбачає реалізацію окремих частин цього плану вдома; Заклад освіти зобов'язаний обговорювати з батьками успіхи, які робить дитина, а також труднощі, якими вона стикається – підтримуючи сім'ю у вихованні дитини та вирішенні різних проблем. Добросовісне

виконання цієї функції можливе тоді, коли як батьки, так і вчителі приймають одне одного та довіряють один одному [2].

Для початку успішної співпраці необхідно завоювати довіру та симпатію батьків, тільки в цьому випадку батьки приймуть пропозиції та активно співпрацюватимуть. Один з найкращих способів встановити гарний контакт із батьками – підкреслити сильні сторони їхніх дітей. Варто застосовувати наступні основні принципи співпраці з батьками:

- підтримувати батьків, демонструючи їм успіхи і приховуючи позитивні емоції стосовно дитини;
- не висувати вимоги, а зміцнювати позитивні аспекти зустрічей;
- не оцінювати і не намагатися насильно змінювати їхнє життя;
- підкреслювати та підтримувати право батьків на нормальне життя, обмежені можливості їхньої дитини не перешкода;
- дитина потребує обох батьків – часто підкреслювати роль батька у розвитку дитини [4].

Дуже часто батьки бояться бути щирими в контактах зі спеціальним закладом освіти, оскільки вважають, що це може нашкодити їм, проте існують перевірені, ефективні форми створення зв'язків між учителем та сім'єю:

- близьке знайомство з сім'єю за межами закладу освіти, не обов'язково у них вдома (для багатьох це може бути порушенням їх права на особисте життя), але в нейтральних місцях та ситуаціях (реабілітаційний табір, екскурсія, зустріч біля багаття тощо);
- організації груп підтримки для батьків;
- вивчення думки батьків, наприклад за допомогою анкет, за темами, що стосуються діяльності закладу освіти і пов'язаних з нею очікуваннями, навіть якщо їх неможливо виправдати;
- допомогу батькам у створенні формальних структур, які співпрацюють з освітньою установою (рада школи, суспільство, фонд, філії громадських та інших організацій);
- запрошення брати участь у засіданнях команди супроводу, у частині, що стосується їхньої власної дитини, отримання від них інформації про його розвиток, спосіб життя, стан здоров'я тощо;
- організація відкритих уроків та заходів у зручний для батьків час;

- популяризація сучасного підходу та знань на тему обмежених інтелектуальних здібностей, юридичних прав сімей із дитиною з обмеженими можливостями;

- індивідуальні контакти батьків із вчителями [3].

Зрозуміло, як форми, і сфера співробітництва з батьками значною мірою залежатимуть від доступності та можливостей батьків, але намагатися встановити співпрацю необхідно завжди. Вчитель також має бути природним союзником батьків у подоланні численних труднощів та спрямовувати їх кроки до неурядових установ та організацій, які допомагають особам з обмеженими можливостями [2]. Таким чином, вчитель має зміцнювати свій авторитет та підвищувати силу педагогічних впливів. Необхідно усвідомлювати, що сприйняття школи батьками залежить насамперед від вчителя групи, до якої потрапив учень, чи вчителя, який веде індивідуальні заняття. Поточна робота з батьками. Встановити хороший контакт набагато легше, якщо вчитель дивиться на сім'ю з позитивною установкою, тобто якщо думатиме в наступному ключі:

- батьки моїх учнів, навіть ті, які здаються найбільш конфліктними, потребують такого а повазі, яку я вимагаю стосовно себе;

- більшість батьків дуже самотні у своїх діях і дезорієнтовані, а їхня поведінка, яке я не завжди приймаю, найчастіше є самозахистом; я не можу оцінювати батьків моїх учнів, я можу лише оцінювати їхню поведінку;

- якщо вони чимось образять мене, я не можу керуватися враженням самолюбством; можливо, що на їхньому місці я зробив би ще гірше;

- можливо, я перша людина, яка простягає їм руку, щоб показати, що сторонні люди можуть бути доброзичливими; якщо я думатиму про них позитивно і зможу показати це своєю поведінкою, є шанс, що вони почнуть думати про мене так само;

- показниками мого позитивного мислення можуть бути такі дії: надання всім контактам особисто-формального статусу, а не суто формального (запрошую на збори не тому, що маю звітувати про його проведення, а тому, що хочу передати щось важливе про їхню дитину і хочу з ними зустрітися); відповідальне ставлення до всіх дій (правильна атмосфера зустрічей, іменні запрошення тощо); участь у заходах,

організованих для дітей, як партнер, а не офіційна особа; пропонувати різноманітні заходи, поїздки [3].

Описані вище дії не повинні призводити до втручання у приватне життя вчителя, а отже, не повинні, наприклад, означати необхідність підтримки з батьками дружніх контактів. Підтримка роботи з батьками може набувати різних форм. Найлегше вирішувати проблеми (що стосуються специфіки функціонування учнів, суто виховні проблеми, способи роботи з ними вдома) у ході розмов вдома, у школі чи під час класних зборів. Можна також – після з'ясування потреб певної групи батьків – організувати для них зустрічі з фахівцями, встановити контакт з іншими людьми, що борються з подібними проблемами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, основою успішної співпраці між закладом освіти та родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, є встановлення довірливих стосунків, які базуються на активній співпраці, взаєморозумінні, довірі та толерантному ставленні. Такі стосунки дозволяють батькам відчувати свою важливість та значущість у процесі адаптації та розвитку своєї дитини. Батьки стають активними учасниками виховання та навчання своєї дитини, знаходяться у взаємодії з педагогами та іншими фахівцями, що допомагає їм краще розуміти особливості розвитку своєї дитини та відчувати себе рівноправними партнерами у процесі вирішення проблем медико-педагогічної та соціально-психологічної реабілітації і професійного розвитку своєї дитини.

До перспектив подальших досліджень відносимо питання організації спільних заходів з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гудима О. В. Особливості особистісно-орієнтованого навчання у спеціальній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. С. 61-64.
2. Засенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*, 2019. № 3-4, С. 48–52.
3. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: [навч.-метод. посіб. у 9 книгах]. За заг. ред. А.А. Колупаєвої. Інклюзивна освіта: вибір батьків. Кн. 1. К., 2010. 70 с.
4. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: зб. наук. праць. Київ, Вип. 9. 2018. С. 75–80.

Тетяна ПСАРЬОВА

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.О. ЛЯННОЙ**,
доктор. пед. наук, професор

ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА ДІТЕЙ ІЗ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ЯК НАПРЯМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття присвячена проблемі організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, які мають складні порушення і навчаються у закладі загальної середньої освіти. У дослідженні окреслена головна мета сучасної фізкультурно-оздоровчої роботи – сприяння зміцненню здоров'я дітей, як найвищої соціальної цінності, через підвищення рівня їх рухової активності. Визначено, що ця робота з дітьми, які мають складні порушення розвитку у першу чергу спрямована на збереження наявного здоров'я, запобігання погіршення стану здоров'я та фізичної і психічної усталеності, формування впевненості у своїх силах. Автор визначає залежність фізкультурно-оздоровчої роботи від вікових особливостей фізичного розвитку дітей; рівня їхньої фізичної підготовленості; характеру впливів навчальної праці а також функціонального стану організму.

Ключові слова: діти зі складними порушеннями розвитку, фізкультурно-оздоровча робота, форми роботи.

T. Psar'ova. Children's physical and health work with complex developmental disorders as a direction of physical education

The article is devoted to the problem of organizing physical culture and health work with children who have complex disorders and study in a general secondary education establishment. The study outlines the main goal of modern physical culture and health work – to promote the state of children's health, as the highest social value, by increasing the level of their motor activity. It was determined that the work with children who have complex developmental disorders is primarily aimed at preserving existing health, preventing deterioration of health, physical and mental stability, and formation of confidence in one's abilities. The author determines the dependence of physical culture and health work on the age characteristics of children's physical development; the level of their physical fitness; the nature of impact of educational work as well as functional state of the organism.

Key words: children with complex developmental disorders, physical culture and health work, forms of work.

Постановка проблеми: Фізичне здоров'я є головною умовою духовного і морального здоров'я дитини як майбутнього громадянина. Від правильного ставлення дитини до власного здоров'я залежить його збереження і зміцнення. Навчити дітей берегти і зміцнювати найбільший

свій скарб – здоров'я, є одним з найважливіших функцій сучасного закладу загальної середньої освіти. Головна мета сучасної фізкультурно-оздоровчої роботи – сприяння зміцненню здоров'я дітей, як найвищої соціальної цінності, через підвищення рівня їх рухової активності. Рівень оздоровчої рухової активності у сучасних дітей ще далекий від бажаного. Добові потреби в рухах підлітків задовольняються в середньому на 18-22 %, а тому й дефіцит складає приблизно 80%. Сучасні діти багато часу проводять з гаджетами, мало грають у рухливі ігри, мало перебувають на свіжому повітрі і це не може не бентежити фахівців. Ця проблема найбільш гостро стоїть перед закладом загальної середньої освіти, що є базовою ланкою у процесі фізичного виховання підростаючого покоління. Звичайно, привчити себе до щоденного рухового навантаження дуже важко і дорослим, і дітям. Вчитель фізичної культури повинен навчити молодь піклуватись про своє фізичне вдосконалення, володіти знаннями в області гігієни, формувати активну позицію здорового способу життя.

Проблема соціалізації та індивідуалізації дітей роботи з дітьми, які мають складні порушення, формування у них соціально-адаптивних умінь і навичок є дуже актуальною в нашій державі. Наразі нагальною є потреба у поліпшенні загального рівня фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку, починаючи з раннього віку.

Актуальність. У сучасній науці провідну роль у теоретичних дослідженнях посідає проблема застосування засобів фізичного виховання для дітей, які мають різні освітні труднощі однак питання розробки та обґрунтування методики фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах закладу загальної середньої освіти для дітей зі складними (два і більше) порушеннями розвитку є надважливими.

Фізкультурно-оздоровча робота з дітьми зі складними порушеннями розвитку в рамках реалізації діяльнісно-особистісного підходу має реалізовуватись упродовж дня в закладі загальної середньої освіти в різноманітних видах діяльності, а саме: навчальній, виховній, оздоровчій, фізкультурній, коригувальній, спортивній, ігровій, дозвіллевій.

Дослідники О. Дубогай, Ю. Железняк, В. Кашкаров, І. Кравцевич М. Кондратьєва, О. Куц наполягають на тому, що фізкультурно-оздоровча робота є однією з важливіших складових фізичного

виховання у закладі загальної середньої освіти, яка проводиться в позаурочний час. Позакласна робота з фізкультурно-оздоровчої роботи будується на основі широкої самостійності учнів, за умов безпосереднього організаційного й методичного керівництва позакласною роботою з фізичного виховання вчителем фізичної культури. Форми фізкультурно-оздоровчої діяльності учня є значно ширшими, ніж межі фізкультурно-оздоровчої роботи з ним, яку спроможний виконувати вчитель фізичної культури (наприклад, фізкультхвилинки на загальних уроках, години здоров'я у групі подовженого дня, ранкова гімнастика) або інший учитель-предметник (який спроможний, навпаки, виконувати цю роботу, але не веде навчальної роботи).

Дослідниця Н. Лещій розроблена методика фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку, яка має такі компоненти: методологічний; організаційно-діяльнісний; оцінювальний компонент. Вона встановила, що розроблена методика фізкультурно-оздоровчої роботи дітей зі складними порушеннями розвитку сприяла поліпшенню загального рівня фізичного здоров'я у молодших школярів порівняно зі стандартною програмою фізичного виховання в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

Метою статті є висвітлення організації фізкультурно-оздоровчої роботи дітей із складними порушеннями розвитку як напрям фізичного виховання у закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Фізкультурно-оздоровчою роботою є одним із основних напрямів упровадження фізичної культури в освітній діяльності, яка спрямована на підтримання і зміцнення здоров'я та здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням дітей та молоді з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку. Головна роль фізкультурно-оздоровчої роботи у сприянні нормальному фізичному розвитку організму, прищепленні та вдосконаленні різних рухових навичок з метою зміцнення здоров'я та сприяння масовому охопленню школярів заняттями фізичною культурою.

Удосконалення фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі загальної середньої освіти потребує об'єднання зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу: адміністрації закладу, класних керівників, вчителів-

предметників, вихователів груп подовженого дня, медичних працівників, спеціальних педагогів, бібліотекарів та батьків.

Діти з порушенням зору характеризуються меншою рухливістю, порівняно з однолітками, що нормально бачать; нечіткістю координації рухів; зниженням темпу виконання, спритності, ритмічності. Ці діти мають труднощі при орієнтуванні у просторі, виконанні вправ на рівновагу. У дошкільнят з порушенням зору ускладнено формування понять про основні рухи, що знижує рухову активність, стримує розвиток природних потреб.

Поряд із загальними завданнями фізичного виховання дітей із зоровою патологією вирішуються спеціальні завдання з урахуванням пізнавальної діяльності та попереднього рухового досвіду:

- підвищення рухової активності дітей шляхом створення спеціальних умов, що дозволяють долати скутість, обмеженість рухів;
- формування життєво необхідних рухових умінь та навичок на основі діяльності збережених аналізаторів;
- корекція та компенсація недоліків фізичного розвитку;
- виховання позитивної мотивації та самостійної рухової діяльності, подолання невпевненості у своїх силах, комунікативних властивостей особистості.

Фізкультурно-оздоровча робота закладає основи для забезпечення і розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства. Для цього необхідно забезпечити системний підхід до гармонійного формування здоров'я; удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності; використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного вдосконалення. Фізкультурно-оздоровча робота з дітьми, які мають складні порушення розвитку у першу чергу спрямована на збереження наявного здоров'я, запобігання погіршення стану здоров'я та фізичної і психічної усталеності, формування впевненості у своїх силах.

Головна мета фізкультурно-оздоровчих заходів, що мають проводитись у початковій школі, полягає в тому, щоб покращити здоров'я та оптимізувати фізичний розвиток школярів. Ці заходи також

спрямовані на формування певного життєвого тону та зниження втоми дітей під час навчальної діяльності. Так, наприклад, під час зміни видів навчальної діяльності учнів рекомендується проводити різноманітні фізкультхвилинки. Це сприяє підвищенню активності і розумової працездатності дітей на уроках з загальноосвітніх предметів. Як правило, фізичні вправи в режимі навчального дня досить обмежені за змістом, оскільки підпорядковані розв'язанню певних гігієнічних завдань. Але, якщо вони виконуються щоденно, то можуть суттєво доповнювати будь-які уроки, роблячи значний внесок у гармонійний фізичний розвиток школярів.

Отже, дану форму організації фізичного виховання учнів утворюють: ранкова гімнастика, фізкультурні хвилинки і паузи, виконання фізичних вправ на перервах, проведення «годин здоров'я» під час перебування дітей на групі продовженого дня. Усі вони повинні слугувати раціональній організації навчальної діяльності молодших школярів. Доцільність їхнього проведення викликана інтенсифікацією навчального процесу, збільшенням зайнятості дітей видами діяльності, що істотно обмежують їхню рухову активність, оскільки, організація повноцінної фізичної підготовки вимагає адекватних фізичних навантажень для розвитку всіх рухових функцій організму дитини [1; 3].

Сучасні дослідники визначають такі основні завдання фізкультурно-оздоровчої роботи:

- 1) активізація рухового режиму протягом навчального дня;
- 2) впровадження елементів фізичної культури у повсякденний побут дітей із складними порушеннями розвитку
- 3) зміцнення їхнього здоров'я та вдосконалення культури рухів;
- 4) забезпечення гігієни розумової праці й підтримання оптимального рівня працездатності у навчальній діяльності;
- 5) формування навичок організованості, свідомої дисципліни.

Беручи до уваги особливості соматичного стану, інтелектуальні труднощі та рівень працездатності під час організації такої роботи слід враховувати:

- вікові особливості фізичного розвитку дітей;
- рівень їхньої фізичної підготовленості;

- характер впливів навчальної праці (а також постійної навчальної пози) учнів на функціональний стан їхнього організму;
- динаміку працездатності протягом навчального дня;
- особливості умов проведення занять (місце, ліміт часу тощо) [3; 4].

Висновки. Сучасні методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи за програмою вимагають нового підходу до організації фізичного виховання школярів. Вони відкривають можливість створення нових засобів і форм організації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в школі і повинні увійти в кожную школу, як одні з основних компонентів, що мають охопити більшу кількість учнів, батьків, вчителів, широке коло населення, залучити їх до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо у визначенні специфіки проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, які мають складні порушення розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів/ О. Д. Дубогай, Б. П. Пангелов. – Київ : Оріяни, 2001. 151 с.
2. Мазуренко Л. Формування навичок здорового способу життя у молодших школярів в позаурочний час. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
3. Лещій Н. Вмотивування дітей зі складними порушеннями розвитку до фізкультурно-оздоровчих занять в освітньо-реабілітаційних центрах / Н. Лещій. *Colloquium-journal*. 2019. № 16 (40). С. 26–29.
4. Лещій Н. П. Організація комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу дітей зі складними порушеннями розвитку в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи в освітньо-реабілітаційному центрі. *Sciences of Europe*. 2019. № 41. Vol. 3. С. 50–53.
5. Лещій Н. Розроблення методики Фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2. 2020. С. 49-56.
6. Ляхова І. М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 42 с.

Оксана ЧИЖЕВСЬКА

педагог соціальний
КУ СОР Сумський обласний центр
комплексної реабілітації для дітей
та осіб з інвалідністю

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ, ЯК ДІЄВИЙ ТА ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ КУ СОР – СУМСЬКОГО ОБЛАСНОГО ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ)

Використання лялькового театру в казкотерапії є досить важливим. Театр дозволяє реалізувати творчі здібності дитини з інвалідністю та розкрити її емоційний стан. В статті розглянуто актуальність даного напрямку в корекційно-розвиваючій роботі.

Вплив казки та театру на розвиток особистості.

Ключові слова: ляльковий театр, казкотерапія, театральне мистецтво, розвиток особистості, дитина з інвалідністю.

Chizhevskia O.V. Puppet theater working with children from pre-school and younger age as method of teaching and education

The use of puppet theater in fairy-tale therapy is quite important. Theater allows you to realize your creative abilities and reveal your emotional state. The article considers the relevance of this direction of corrective and developmental work.

Key words: puppet theater, fairy tale therapy, theater art, personality development.

Постановка проблеми: У статті висвітлена проблема застосування лялькового театру у реабілітаційному процесі в умовах центру реабілітації; описано досвід використання лялькового театру в роботі з дітьми з інвалідністю.

Актуальність: У зв'язку із удосконаленням корекційно-розвиваючого процесу у центрі реабілітації для дітей з інвалідністю, одним із основних завдань реабілітації є максимально гармонійний розвиток дитини, що у майбутньому дозволить їм якомога краще інтегруватися у суспільство. Відомо, що при розумовій відсталості збагачення досвіду протікає уповільнено та спотворено. У дітей даної категорії аномально розвинені практична та пізнавальна діяльність, що гальмує процес накопичення уявлень і перешкоджає появі нових інтересів та потреб. Приймаючи участь у театральній виставі, дитина опановує сюжетно-рольову гру, засвоює соціальні ролі, вчиться розв'язувати життєві проблеми та набуває позитивного досвіду у спілкуванні з однолітками й дорослими. Участь у театральній діяльності допомагає всебічно розвивати.

Мета статті: розкрити роль лялькового театру, як ефективного та творчого методу комплексної реабілітації в роботі з дітьми з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі для надання психолого-педагогічної допомоги дітям з інвалідністю, використовуються різноманітні види терапевтичного впливу: аромо-терапія, казко-терапія, музико-терапія, кольоро-терапія, сімейна арт-терапія, фото-терапія, пісочна терапія, танцювально-рухова терапія, лялько-терапія та інші. При цьому арт-терапія розглядається як терапія, змістом якої є художня творчість дитини.

Спочатку словосполучення «артотерапія» означало процес використання різноманітних видів мистецтв та творчої діяльності з терапевтичною метою.

Первинною основою арт-терапевтичних технологій були архаїчні форми мистецтва, що збереглися в народній творчості, яка характеризується наївністю, діючим характером, опорою на символічну мову несвідомого і які є джерелом душевного здоров'я людей.

У процесі розвитку арт-терапії величезну роль відіграв великий інтерес фахівців до дитячого, примітивного мистецтва. У подальшому, розвиваючись як самостійний напрямок психолого-педагогічної допомоги, арт-терапія запозичує прогресивні теорії та практичний досвід з педагогіки, психології та мистецтва.

Сьогодні арт-терапія - це самостійний напрямок у профілактичній, лікувальній, корекційній та педагогічній роботі, який використовується для допомоги дітям з проблемами у розвитку. Використання арт-терапії у корекційній педагогіці, привело до виникнення такого напрямку як педагогічна арт-терапія. Її засновниками були Ф.Чизен (Австрія), Г.Гід, В.Ловенфельд, М. Наумбург (Америка), М. Ричардсон (Великобританія), які розглядали заняття дітей образотворчим мистецтвом як засіб розвитку їх емоційної сфери, мислення та природної креативності.

У наш час ляльковий театр широко застосовується як в індивідуальній, так і в груповій формах у роботі з дітьми з інвалідністю. При цьому, головною метою стає не публічний виступ дітей перед глядачами, як завершальна форма роботи, а поглиблення і фіксація психотерапевтичного ефекту. Важливе місце у розмаїтті засобів впливу на формування особистості дитини посідає сьогодні театральна

діяльність. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поетику, живопис, музику та літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства.

З досвіду нашого реабілітаційного центру встановлено, що в дітей значним успіхом користуються заняття з казкотерапії, на яких використовується ляльковий театр.

Суть методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію. Негативний герой завжди залишається покараним, а доброму дістається красуня-принцеса й півцарства на додаток.

Діяльність реабілітаційних заходів спрямовується на задоволення вікових інтересів дітей, розвиток здібностей, залучення до активної естетичної діяльності. «Введення» мистецтва у внутрішній світ вихованця, як результат розуміння художнього образу, має спиратися на налаштування емоційного контакту з творами, що сприймаються, удосконалення навичок аналітико-синтетичної діяльності мислення, збагачення емоційно-особистісного досвіду дитини з урахуванням виховних, освітніх та коригуючих моментів, закладених у самому змісті мистецтва. Говорячи про розвиток естетичного сприймання дітей засобами мистецтва, Л. Виготський підкреслював складність цієї проблеми: «Дивитися й слухати, отримувати задоволення – це здається такою нескладною психологічною роботою, виконуючи яку абсолютно не відчуваємо необхідності ні в якому спеціальному навчанні.» Діти з порушеннями розвитку є особливою категорією, в роботі з якими мистецтво використовується не тільки як засіб їх художнього розвитку та формування художньої культури, але і робить на них лікувальний вплив, є способом профілактики та корекції відхилень у розвитку.

Драматизація з вихованцями реабілітаційного центру найчастіше проводиться у формі занять з лялькотерапії. Робота будується на основі використання ляльки (персонажу казки), з якими розігруються в особах історії, пов'язані з проблемною ситуацією кожної дитини. Улюблена лялька потрапляє в «страшну історію» (придуману педагогом), але

справляється з нею і виходить переможцем. У розгортанні сюжету придуманої історії важливі зростаюче напруження на початку і позитивне вирішення його в кінці.

Під час занять з казкотерапії ляльковий театр має переваги над інсценізацією та декламуванням. Саме тут мають змогу розкриватися здібності дітей, особливо сором'язливих, закомплексованих. Звикаючи до участі у виставі за ширмою (де дитину не бачать), вона легко набуває впевненості у своїх силах, вільно виступає перед однолітками, стає активнішою в житті, у міжособистісних відносинах з дітьми та дорослими.

Основною ідеєю лялькового театру є здатність створити виставу за допомогою ляльок, які допомагають акторам театру створити яскраві образи, передати характерні риси людського характеру і форми поведінки. У діалозі героїв вистави міститься повчальний зміст, важлива інформація та соціальні норми. Головною і неодмінною рисою будь-якої лялькової вистави є вміння розважити глядачів, а часом, не лише спонукати посміятись, а й поміркувати. Тож, діти, незалежно від того є вони акторами чи глядачами, несвідомо піддаються виховному впливу, засвоюють корисні знання та вчать робити правильні висновки. Крім того, мовлення героїв збагачене літературними словами (адже за основу дійства завжди беруться тексти казок або повчальних історій), що позитивно впливає на розвиток словникового запасу дитини. Яскраві образи ляльок та динамічні дії з ними допомагають сконцентрувати та утримувати увагу дітей. Зміст вистави зрозумілий дітям, тому сприймається досить легко.

Крім того, ляльковий театр – це казкове видовище, а дітям, без сумніву, подобаються казки. Вони залюбки спілкуються з героями, відповідають на поставлені запитання, допомагають вирішити проблемне для персонажа завдання.

Ляльковий театр також допомагає дітям з інвалідністю опанувати сюжетно-рольову гру, засвоїти певні соціальні ролі та норми поведінки, вчить маніпулювати ляльками (чим підвищить рівень розвитку дрібної моторики). У грі діти вчать відрізняти добро від зла, хороші вчинки від поганих. По-перше, ляльководи, якими зазвичай виступають діти, знаходяться за ширмою, а отже не мають прямого контакту з глядачами. По-друге, діти, ніби граючись, спілкуються не тільки між собою, а й зі спостерігаючими. Виступ у якості виконавця ролі, визнання і підтримка

глядачів значно підвищує власну самооцінку дитини, допомагає розвиткові впевненості, самостійності, віри у власні сили, що допомагає дітям з розумовою відсталістю стимулювати розвиток реальних внутрішніх мотивів, які обов'язково включають мотивацію успішності.

Дитині з інвалідністю, як і дитині з нормальним інтелектуальним розвитком, дуже важливо бути прийнятим у коло однолітків. Для цього їй необхідно бути задіяною у спільній діяльності. Навіть якщо в силу дефекту вихованець не здатен вивчити, розказати, або прочитати текст слів персонажу, його необхідно залучати до постановки вистави. Справа у тому, що в дітей дошкільного та молодшого віку недостатньо розвинене мовлення, дикція, чітка артикуляція, виразність, сила голосу, тому, зазвичай, тексти вистав та слова автора бере на себе педагог або вихователь. Іноді роль ляльководи може заключатися в тому, що він буде просто мовчки керувати лялькою, або, навіть, тільки тримати її. Але для дитини з інвалідністю виконання цієї дії буде дуже важливим, адже таким чином вона перебуває у колективі однолітків, виконує вимоги керівника та вчиться спілкуванню. У дітей продовжує формуватися опорно-руховий апарат, слабо розвинені м'язи рук. Тому підбираючи п'єсу, педагог має передбачити, як довго дитина буде тримати ляльку, якою буде лялька (чи не заважка для дитини), чи зручно вихованцю буде знаходитись за ширмою.

Ляльковий театр можна застосовувати й як засіб реабілітації дітей з інвалідністю. Діти залюбки граються і намагаються виконувати поставлені у грі завдання. Дуже важливо, щоб грою дітей керував педагог. Лише тоді вона буде цілеспрямованою і нестиме певний зміст. Одним із варіантів застосування лялькового театру на реабілітаційному занятті, стає "прихід" до вихованців лялькового гостя, героя. Педагог обов'язково знайомить дітей з ним, садить ляльку на видне місце і запевняє, що вона буде слідкувати за дітьми, а в кінці заняття допоможе зробити висновки. Діти залюбки спілкуються з казковим героєм на занятті. Залучення лялькового гостя у навчальний процес допомагає подати потрібну і важку для розуміння дітей інформацію. Таким чином, під час гри діти краще активізують свої пізнавальні процеси, проявляють зацікавленість та легко включаються у роботу.

Під час театральної діяльності, діти виконують дії за сценарієм, що покращує їх уміння слідувати чітко поставленому плану. Перед ними

ставляться чіткі завдання, які необхідно виконувати. На корекційних заняттях діти оволодівають навичками ляльководення та вивчають ролі, намагаються власноруч виготовляти ляльки, реквізити, що сприяє розвитку кмітливості, винахідливості, естетичного смаку, здібностей в області образотворчого мистецтва, акторської майстерності. Заохоченням, у даному випадку, можуть виступати: похвала, грамоти, солодкі подарунки, фотографії. Заняття з казкотерапії створює умови для розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, моральних якостей та естетичного смаку дітей з інвалідністю.

Висновки. В процесі комплексної реабілітації доцільно використовувати ляльковий театр. Його основною метою є створення умов для розвитку творчих здібностей діти, формування моральних цінностей та орієнтирів особистості, розвиток комунікативних навичок, забезпечення естетичного виховання. Театральні ігри, підготовка лялькових вистав сприяють розвитку всебічних знань, умінь та творчості вихованців. Діти, готуючись до лялькової вистави, випробовують себе як актори, художники, співаки, музиканти.

Зрозуміло, що лялькотерапія в процесі реабілітації – це справа кропітка, але досягнуті результати цього варті. Діти захоплюються грою і використовують всі вміння і навички невимушено, навчаються спілкуванню один з одним та відчувають свою відповідальність за загальну справу.

Отже, ляльковий театр допомагає дитині з інвалідністю розкритися, позбутися замкнутості, розширити словниковий запас. Крім того, театральна діяльність допомагає дитині опанувати сюжетно-рольову гру та набутти комунікативні навички, виховує відповідальність та розвиває позитивні моральні якості особистості дитини.

Перспектива дослідження. Завдяки заняттям з казкотерапії, на яких використовуються корекційно-розвивальними та психолого-педагогічними методиками, які застосовуються фахівцями психолого-педагогічного відділення Центру комплексної реабілітації у практиці реабілітаційної роботи з дітьми з інвалідністю різних вікових категорій та нозологій поліпшується загальна моторика та рухові здібності, з'являється цікавість до творчої діяльності, дитина навчається швидко й правильно реагувати в нестандартних ситуаціях, розвантажується, зміцнює нервову систему, покращує психоемоційний стан, у неї

стимулюється дослідницький інтерес та маніпулятивна діяльність, балансувально-вестибулярна системи.

В Україні залишаються суттєві бар'єри на шляху до створення для осіб з інвалідністю необхідних та належних умов життєдіяльності. Серед них: ментальні, інформаційні, бар'єри під час доступу таких осіб до фізичного оточення, транспорту, освіти, праці, відпочинку, культури, спорту, інформації, туризму тощо. Вивчення передового світового досвіду, а також співпраця з державними структурами європейських країн допоможе Україні розробити власну систему державної підтримки осіб з інвалідністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщаговська Т. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят. *Палітра педагога*. 2003. № 1. С. 21. К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології 88.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. Давидова. М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
3. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів. *Дефектологія*. 2006. № 3. С. 35-39.
4. Их становится все больше... *Медицинская газета: профессионально-врачебное издание*. № 6. 22 января 2012 года. С. 4.
5. Лабінський М.Г. Театр ляльок. *Українська Радянська Енциклопедія*. 2-е видання. Т. 11. Кн. 2. К., 1984., С. 168.
6. Медведєва Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 2001. – 248 с.

Олена ШМЕЛЬКОВА

магістрантка I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(016.02 Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
докт. пед. наук, професор

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто проблему ролі керівника закладу загальної середньої освіти в організації інклюзивного середовища. Визначено, що директор є ключовою фігурою у його формуванні, виконуючи ролі лідера і менеджера. Він має забезпечити рівний доступ до освіти всім її здобувачам і створити для них

комфортне освітнє середовище, у якому постійно створюються максимально сприятливі умови для розвитку потенціалу кожної дитини. За результатами теоретичного аналізу у роботі представлено для керівників закладів освіти алгоритм організації інклюзивного середовища, застосування елементів якого сприятиме формуванню позитивного іміджу школи та створенню середовища, яке гарантує кожному здобувачеві рівні умови.

Ключові слова: керівник закладу, лідер, менеджер освіти, інклюзивне освітнє середовище.

Shmelkova O.O. The role of the head of the institution in the organization of an inclusive educational environment

The article examines the problem of the role of the head of a general secondary education institution in the organization of an inclusive environment. It was determined that the director is a key figure in its formation, performing the roles of leader and manager. It should ensure equal access to education for all its recipients and create a comfortable educational environment for them, in which the most favorable conditions are constantly created for the development of the potential of each child. Based on the results of the theoretical analysis, the work presents an algorithm for the organization of an inclusive environment for the heads of educational institutions, the use of which elements will contribute to the formation of a positive image of the school and the creation of an environment that guarantees equal conditions for every student.

Key words: head of the institution, leader, manager of education, inclusive educational environment.

Постановка проблеми. Прагнення України інтегруватися в єдиний європейський освітній простір актуалізувало необхідність модернізації вітчизняної освіти й приведення її у відповідність до європейських освітніх стандартів з урахуванням національних особливостей. Цьому сприяє реалізація в Україні широкомасштабної освітньої реформи й упровадження Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», з-поміж завдань якої є впровадження інклюзивної освіти, що сприяє формуванню суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожної дитини, забезпечує кращу якість освіти для всіх на засадах партнерства і толерантності.

Визначено, що побудова ефективної системи інклюзивної освіти в Україні можлива на основі взаємодії різних факторів, насамперед посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення. Суттєвим важелем, здатним активізувати її ефективне впровадження у заклади загальної середньої освіти, на наш погляд, є діяльність керівника закладу в організації інклюзивного освітнього середовища.

Саме директор є однією з ключових сторін, який має забезпечити рівний доступ до освіти всім її здобувачам, організовуючи роботу з адаптації освітнього середовища та навчального процесу, створення ресурсної кімнати, роботи команди психолого-педагогічного супроводу, залучення батьків до організації освітнього процесу. Тож аналіз проблеми ролі керівника закладу освіти в організації інклюзивного середовища є актуальною і потребує вирішення на теоретичному і практичному рівнях.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика керівника як лідера в управлінні системою освіти знаходиться в центрі уваги як зарубіжних (Н. Беннетт, М. Барбер, Т. Буш, Ф. Вудз, Д. Гопкінз, П. Гронн, Д. Дьюк, К. Лейтвуд, Дж. Спілейн, І. Ч. Ченг та інші), так і вітчизняних учених (В. Андрущенко, О. Брюховецька, Л. Даниленко, С. Калашнікова, Ю. Молчанова, П. Плошай, Л. Пшенична та ін.).

На важливій ролі сучасного керівника закладу освіти акцентували увагу І. Зязюн, Ю. Конаржевський, В. Кремень, В. Маслов, О. Савченко, О. Сазонова, Н. Селіверстова, С. Сисоєва та інші.

На думку сучасних дослідників Касьянкової О., Бажеріна К., Маслової В. керівнику закладу освіти мають бути притаманні такі риси: здатність генерувати ідеї та приймати самостійні рішення; вміння інтегрувати воедино такі головні складники успіху: ідеї, технології і менеджмент; готовність формувати нову якість сучасної школи; здатність стратегічно мислити та планувати; вміння будувати роботу на демократичних засадах; усвідомлення вагомості кожного члена колективу.

Мета дослідження – проаналізувати роль керівника закладу загальної середньої освіти як лідера в організації інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У широкому розумінні управління як складний соціально-економічний процес означає вплив на процеси, об'єкти, системи з метою збереження їхньої сталості або переводу з одного стану в інший відповідно до поставлених цілей. Перехід до нової структури та змісту загальної середньої освіти потребує створення особистісно та компетентісно зорієнтованої системи організації освітнього процесу, реалізації педагогіки партнерства, принципово нових моделей освітньої та науково-методичної роботи,

створення згуртованої спільноти творчих людей, нової культури управління та співпраці.

Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив, що роль директора у цьому процесі важко переоцінити, оскільки від менеджменту та стратегічного планування залежить його успіх та, як наслідок, якість роботи закладу. Говорячи про менеджмент процесу, йдеться і про управління на рівні керівництва школи (спілкування із засновником, координація роботи заступників, педагогічної ради, залучення органів учнівського та батьківського самоврядування, піклувальної ради), і про менеджмент класу (адаптація навчального середовища та організація навчального процесу, реалізація індивідуальних програм розвитку тощо), і про формування структур для надання послуг інклюзивної освіти (команда психолого-педагогічного супроводу, ресурсна кімната, команда ІПР тощо) [3].

Директор має не просто очолити цей процес, а стати лідером освіти. «Лідерство – це бачення, керівництво – реалізація цього бачення» [2, с. 178]. Саме лідери здатні просувати процес реального реформування школи, який має відбутися насамперед на рівні окремого закладу освіти. Лідер і менеджер освіти – головні ролі директора сучасної школи [2]. У межах нашого дослідження основним завданням є висвітлення ролі керівника-лідера в організації інклюзивного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти.

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти – це та складова гуманітарної політики держави, яка свідчить наскільки її суспільство готове свідомо захищати невід’ємні права людини.

У Законі України «Про освіту» вперше і чітко представлено визначення поняття «інклюзивне середовище» як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [1].

У працях Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб’єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв’язання проблеми освіти дітей з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість

і варіативність, сприятливий психологічний клімат в навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб всіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі.

Тож, на наш погляд, інклюзивне освітнє середовище повинно бути комфортним для всіх учнів без винятку, у якому постійно створюються максимально сприятливі умови для розвитку потенціалу кожної дитини і передбачається подолання соціальних та психологічних бар'єрів, впровадження педагогіки партнерства, створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти в межах безбар'єрного фізичного простору.

Вивчення літературних джерел засвідчило, щоб організувати якісне інклюзивне навчання, директору варто дотримуватись такого алгоритму: 1) вивчення документів дітей з ООП, які бажають навчатись у школі; 2) вивчення нормативно-правової бази та організаційно-методичного забезпечення інклюзивного навчання; 3) оцінка можливостей закладу для організації навчання дитини з особливими освітніми потребами; 4) погодження з управлінням освіти організації навчання в інклюзивному класі, подання необхідної документації. Розв'язання питання фінансування нових посад; 5) створення нормативно-правового та методичного забезпечення впровадження інклюзивної освіти на рівні закладу освіти; 6) створення команди психолого-педагогічного супроводу; 7) розподіл обов'язків між членами команди, ознайомлення з посадовими інструкціями асистентів вчителів; 8) складання індивідуальної програми розвитку; 9) складання індивідуального навчального плану та індивідуальних навчальних програм; 10) адаптація освітнього середовища до потреб дитини; 11) оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП; 12) моніторинг якості інклюзивного навчання [4].

Директору також важливо залучати батьків до ухвалення рішень щодо навчання їхніх дітей, враховувати думку батьків для визначення цілей і завдань на навчальний рік, в ухваленні рішень про майбутні напрями роботи з дитиною після завершення навчального року.

Висновки. Успіх кожного закладу освіти, його конкурентоспроможність, певне місце на ринку освітніх послуг визначаються завдяки діяльності його керівника як лідера. Застосування відповідних елементів маркетингової діяльності в управлінні освітнім закладом з інклюзивним

навчанням, створенні інклюзивного освітнього середовища сприяє формуванню позитивного іміджу закладу освіти та створенню такого середовища, яке гарантує кожному здобувачеві рівні умови доступу до якісної освіти. Перспективою подальшої наукової розвідки є розробка теоретичної моделі діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у напрямі організації інклюзивного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Робинсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту; переклад з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2016. 258 с.
3. Якісне інклюзивне навчання: to do list для директора школи URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-inklyuzivne-navchannya-to-do-list-dlya-dir/>
4. Як організувати якісне інклюзивне навчання: поради для директора школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-organizuvati-yakisne-inklyuzivne-navchannya-poradi-dlya-direktora-shkoli>.

РОЗДІЛ II.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ

Тетяна АКИМЕНКО

студентка 5 курсу спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті наголошено на актуальності розвитку соціально-побутових навичок у школярів із порушеннями інтелекту. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми вивчення. Розкрито причини повільного формування соціально-побутових навичок у дітей зазначеної категорії. Визначено етапи, умови та способи формування предметних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках соціально-побутового орієнтування.

Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями, уроки соціально-побутового орієнтування, формування практичних умінь.

Tetiana Akimenko. Formation of social and household skills in schoolchildren with intellectual disabilities

The article emphasizes the relevance of the development of social and everyday skills in schoolchildren with intellectual disabilities. Scientific studies on the problem of learning are analyzed. The reasons for the slow formation of social and household skills in children of the specified category are revealed. The stages, conditions and methods of formation of subject skills among schoolchildren with intellectual disabilities in the lessons of social and everyday orientation are determined.

Keywords: students with intellectual disabilities, lessons of social and everyday orientation, formation of practical skills.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства значно зріс науковий інтерес до проблеми соціалізації дітей із особливими освітніми потребами. Сучасна освітня парадигма передбачає необхідність поглибленого формування соціально-побутових умінь та навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Враховуючи соціально-економічний прогрес, у дітей означеної категорії поряд із уже сформованими навичками, доволі часто виникають труднощі в оволодінні новими соціально-побутовими вміннями пов'язаними з мобільними пристроями, гаджетами, сучасними побутовими приладами та комп'ютерними технологіями.

В умовах спеціального закладу середньої освіти це завдання розв'язується в системі корекційних занять з соціально-побутового орієнтування. Як предмет навчання, соціально-побутове орієнтування, спрямоване на практичну підготовку учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя і праці, на формування у них знань і умінь, які сприяють набуттю побутового досвіду та соціальної адаптації, підвищенню рівня їх загального розвитку, тому одне з центральних місць у розв'язанні означеної проблеми належить саме урокам соціально-побутового орієнтування.

Актуальність. Проблемою соціально-побутового орієнтування займалися багато психологів, фізіологів, педагогів-дефектологів, які розглядали залежність господарсько-побутової діяльності від особливостей особистості людини і впливу трудового процесу на її розвиток (В. Бондар, Ю. Галецька, Н. Гіренко, Л. Дробот, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, Н. Павлова, Г. Савицька, Ю. Юрченко та інші) [1; 2; 7].

Дослідження С. Коноплястої, свідчать про те, що соціально-побутове орієнтування учнів з порушеннями інтелекту має низку особливостей (пасивне відношення до процесу орієнтації в соціумі та в побуті, нестійкість інтересів, ситуативність мотивів, низький рівень самостійності), які обумовлені, як порушеннями пізнавальної діяльності і своєрідним формуванням особистості аномальної дитини, так і істотними недоліками в процесі навчання їх соціально-побутовому орієнтуванню [2].

Г. Савицька відмічала, що система вправ на уроках соціально-побутового орієнтування забезпечує достатній рівень формування в учнів з освітніми потребами норм та правил соціальної поведінки. Ю. Галецька визначала умови формування соціально-побутових навичок у даної категорії дітей за рахунок

У працях В. Шинкаренка розглядаються особливості формування соціально-побутових навичок у дітей з особливими освітніми потребами різних категорій з використанням новітніх методів і прийомів навчання та виховання учнів з інтелектуальними порушеннями. Н. Гіренко наголошує на важливості врахування індивідуального підходу при формуванні практичних предметних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями [2; 3].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки формування практичних умінь у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування.

Виклад основного матеріалу. Порушення психічної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнює їхню орієнтацію в навколишньому середовищі та адаптацію до неї. Виділяючи характерні психологічні особливості школярів цієї категорії, варто зазначити, що структура психіки дитини з порушеннями інтелекту надзвичайно складна. Л. Виготський зазначав, що поряд із первинними відхиленнями у процесі аномального розвитку формуються вторинні відхилення. Вторинні дефекти виникають опосередковано – в процесі аномального соціального розвитку. Вони не впливають прямо з органічного дефекту і не обумовлені лише ним, а відбуваються через «соціальний вивих» дітей з порушеннями інтелекту.

Засвоєння соціально-побутових навичок залежить від індивідуальних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями. С. Головін виділяє три етапи формування соціально-побутових навичок:

1) на першому етапі відбувається початкове знайомство з конкретним рухом. Навчання конкретному руху починається з виявлення його рухового складу, набору елементів руху та їх послідовності й поєднання. Це знайомство відбувається шляхом показу, пояснення, розповіді та спостереження. У цей час відбувається накопичення активного й пасивного словника;

2) на другому етапі відбувається автоматизація рухів. У цей період здійснюється відпрацювання окремих компонентів руху або формування всієї соціально-побутової навички;

3) на третьому етапі здійснюється остаточне відпрацювання соціально-побутової навички. Цей етап реалізується за рахунок двох процесів: стабілізації (навичка набуває стійкості) та стандартизації (набуття стереотипності).

Формування соціально-побутових навичок є процесом залучення дітей до різних педагогічно організованих видів суспільно корисної роботи з метою передачі їм певного досвіду, розвитку в них працьовитості та удосконалення практичних умінь і навичок. Формування навичок та вмінь господарсько-побутової діяльності

сприяє підготовці учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя у побуті за умови:

- використання різноманітних засобів наочності та удосконалення форм та методів їх застосування;
- послідовного та творчого включення засобів наочності на різних етапах уроку (орієнтування в завданні, плануванні та оцінки виконаної роботи);
- обов'язкового закріплення практичних вмінь побутового змісту в процесі виконання програмних завдань.

У процесі навчання дітей зазначеної категорії одну з провідних ролей відіграють наочні засоби. Різні види наочності сприяють кращому засвоєнню і запам'ятовуванню матеріалу, полегшують його застосування в процесі трудової діяльності. У застосуванні наочності важливим є знаходження правильного шляху переходу дитини від чуттєвого пізнання до абстрактного мислення. Ця проблема безпосередньо пов'язана із завданням розвитку мовлення учнів, тобто наочні образи і уявлення, які виникають в результаті сприйняття предметів і явищ самі по собі ще не можуть служити базою для розвитку дитини.

До наочних методів навчання на уроках СПО відносяться: демонстрація, спостереження і досліди, а також екскурсії. Всі ці види наочності виконують дуже важливі пізнавальні і корегувальні функції, оскільки відповідають наочно-образному характеру мислення учнів і сприяють корекції недорозвинення процесів спілкування.

Ілюстрація органічно вплітається в словесний виклад, що дає можливість учням краще зрозуміти і запам'ятати зміст викладеного матеріалу.

Демонстрація – це показ процесів і явищ в русі і зміні за допомогою учбово-технічних засобів. Використання демонстрації дозволяє значно збільшити діапазон інформації за рахунок включення в процес пізнання явищ і подій, недоступних при використанні звичайних наочних засобів. Це позитивно впливає на розвиток пізнавального інтересу, корегує увагу, пам'ять, виховує естетичні відчуття, сприяє розвитку логічного мислення учнів.

Логічним продовженням аналізу об'єкту є планування роботи. Саме планування майбутньої діяльності і виконання роботи за

наміченим планом є основною ознакою осмисленого і самостійного виконання завдання.

На нашу думку, більш якісному формуванню соціально-побутових навичок у школярів із інтелектуальними порушеннями сприятимуть:

1) застосування наочних посібників. Форми, методи та прийоми навчання на уроках СПО повинні бути насичені наочністю;

2) статичні та динамічні види та засоби наочності необхідно використовувати комплексно та систематично. Їх комплексне використання значно підвищить ефективність засвоєння матеріалу та формування предметно-практичних умінь;

3) дотримання послідовності та етапів виконання завдання. Виконання практичних завдань на уроках СПО повинно відбуватися в такій послідовності: орієнтування в завданні – планування роботи – здійснення її за планом – самоконтроль;

4) дотримання послідовного формування етапів перцептивної діяльності учнів під час засвоєння теоретичного матеріалу та відпрацювання практичних умінь і навичок;

5) максимальне заохочення дітей, формування в них інтересу до всіх видів практичної діяльності на уроках СПО;

6) врахування індивідуальних показників психофізичного розвитку кожного школяра з порушеннями інтелекту;

7) використання ігрових методів навчання [4; 5; 6]

Висновки. Таким чином, зазначені етапи та прийоми сприятимуть міцному формуванню теоретичних знань та практичних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках СПО.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення методичних рекомендацій і комплексів вправ до конкретних тем курсу «Соціально-побутове орієнтування».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ionova I., Kyryliuk A., Kosenko Yu. Social integration of young people with disabilities to educational space and public life of Ukraine: state, problems and prospects. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2019. № 7. С. 3–14.

2. Гіренко Н. А. Вивчення стану працездатності учнів з особливими потребами на уроках соціальнопобутового орієнтування. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 16. С. 82–91.

3. Гіренко Н. А., Юрченко Ю. С. Формування соціально-побутових навичок у учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти Педагогічні науки*. 2017. Вип. 10. С. 13–25.

4. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Київ, 2013. № 23. С. 127–130.
5. Косенко Ю. М. Проблема дидактичної гри у навчанні розумово відсталих школярів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова,* 2011. № 19. С. 84–88.
6. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка.* Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.
7. Мерсіянова Г. М. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1985. 81 с.

Вікторія АНТОНЕНКО

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта
(016.02 Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **О. В. БОРЯК**,
доктор педагогічних наук, професор

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСІВ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

Стаття присвячена вивченню та корекції процесів читання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Визначено ефективні методи та принципи корекції процесів читання, їх особливості та специфіку. Обґрунтовано доцільність індивідуалізації навчання та застосування диференційованого підходу до цієї категорії дітей.

Ключові слова: корекція, інтелектуальні порушення, процеси читання, організаційно-педагогічні засади, диференційований підхід.

The article is devoted to the study and correction of reading processes in younger schoolchildren with mild intellectual disabilities. Effective methods and principles of correction of reading processes, their features and specificity have been determined. The expediency of individualizing education and applying a differentiated approach to this category of children is substantiated.

Key words: correction, intellectual disabilities, reading processes, organizational and pedagogical principles, differentiated approach.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному світі, де вміння читати є необхідною умовою для успішної адаптації людини до життя, має значення розуміння особливостей процесу читання

у молодших школярів із легким ступенем інтелектуальних порушень. Це важливе питання в сфері педагогіки та психології, оскільки дитина з інтелектуальними порушеннями може мати труднощі з оволодінням навичками читання.

Наукова спільнота зосереджується на пошуку ефективних методів корекції процесів читання у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень. Деякі з найбільш актуальних досліджень в цій області включають наступні:

Дослідження, проведені Джеймсом Чепменом та його колегами, показали, що індивідуалізований підхід до навчання є найефективнішим для поліпшення навичок читання у дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень. Цей підхід передбачає розробку індивідуальних програм навчання, які враховують конкретні потреби та здібності кожного учня [2].

Дослідження, проведені Дженніфер Бурнс та її колегами, демонструють, що ефективність корекції процесів читання у дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень значно підвищується, коли батьки беруть участь у процесі навчання. Такий підхід може включати надання батькам різноманітної інформації про техніки читання, залучення батьків до домашнього читання та надання підтримки для навчання дітей.

Дослідження, проведені Крістофером Шуманом та його колегами, вказують на те, що використання різноманітних візуальних технік навчання може підвищити ефективність корекції процесів читання у дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень. Ці техніки можуть включати в себе використання діаграм, графіків, зображень та інших візуальних матеріалів, які допомагають дітям [2; 4].

Мета статті – висвітлити результати аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми вивчення та корекції процесів читання у молодших школярів із легким ступенем інтелектуальних порушень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порушення інтелектуального розвитку – це порушення розвитку, при якому внаслідок органічного ураження мозку в дитини є стійкий дефіцит інтелекту та адаптивного функціонування в пізнавальній, соціальній та практичній (побутовій) сферах [2].

Процес читання у молодших школярів залежить від багатьох факторів, таких як: психічний розвиток, рівень мовленнєвого розвитку, наявність

порушень у візуальній сприйнятливості та інших. Зокрема, у дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень може бути затримка мовленнєвого розвитку, що впливає на розвиток навичок читання.

Однією з особливостей процесу читання у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень є повільний темп читання. Дитина може читати повільно, пропускати слова або робити помилки в словах. Це може бути пов'язано з труднощами у сприйнятті та розумінні тексту, а також з недостатнім знанням лексики та граматики.

Іншою особливістю є труднощі у зосередженні та увазі. Дитина може швидко втомлюватись від процесу читання, зневірюватись та втрачати інтерес до тексту. Це може бути пов'язано зі зниженою увагою та зосередженістю, що є однією з основних характеристик легкого ступеня інтелектуальних порушень. [3, с. 5].

Через слабку здатність до узагальнення та пов'язані з нею труднощі з довготривалою пам'яттю, діти з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) потребують значної кількості повторень для засвоєння інформації чи формування навичок. З цього випливає два методичних правила:

- потрібно збільшити кількість повторень однієї й тієї ж дії в одних і тих же умовах;
- потрібно збільшити кількість практики однієї й тієї ж дії в різних умовах [2, с. 4].

Організаційно-педагогічні засади корекції процесів читання у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень базуються на комплексному підході до формування навичок читання та розуміння прочитаного. Основні етапи роботи включають: діагностику рівня розвитку читання та інтелектуальних здібностей учнів, розробку індивідуальних планів корекції, використання різних методів та технологій навчання та оцінювання результатів. Діагностика рівня розвитку читання та інтелектуальних здібностей учнів є першочерговим етапом, що дозволяє визначити проблемні зони та індивідуальні потреби учнів.

Використовуючи різноманітні методи дослідження, можна з'ясувати, які саме аспекти читання та розуміння прочитаного є найбільш проблемними для кожного учня. На основі результатів діагностики розробляються індивідуальні плани корекції, які враховують потреби кожного учня. Зазвичай такі плани містять в собі різні методи та технології, наприклад, масштабну роботу з лексикою, граматикою та

звуковим складом, а також використання інтерактивних методів навчання, таких як групова та індивідуальна робота з текстами та інші. Для оцінювання результатів корекції використовуються різні методи, наприклад, порівняння результатів тестування до та після корекції, або вивчення рівня розуміння тексту за допомогою інтерактивних методів навчання.

Для успішного оволодіння навичками читання у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень важливо застосовувати спеціальні методи навчання. Такі методи повинні бути налаштовані на індивідуальні потреби дитини, враховувати її рівень розвитку та особливості візуальної та мовленнєвої сприйнятливості. Крім того, дуже важливо створити комфортну атмосферу для дитини під час читання, щоб вона могла бути зосередженою та зацікавленою у процесі.

Весь матеріал, який використовується в корекційній роботі з даною категорією дітей, має бути максимально конкретним та наближеним до безпосереднього сенсорного досвіду, що потребує меншого застосування мислення. Дитина має бачити перед собою те, що вона вивчає, чути як воно звучить та мати змогу торкнутися його й виконати із ним певні дії. Найефективнішими в корекційній роботі з дітьми з ПІР є власний досвід, експерименти, використання ігор та інших методів і форм роботи, максимально наближених до реального світу [1; 2].

Висновки та подальша перспектива. Таким чином, розуміння особливостей процесу читання у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень є дуже важливим для успішного навчання та адаптації дитини до життя. Педагоги та батьки повинні бути свідомими про ці особливості та застосовувати спеціальні методи навчання, щоб допомогти дітям з легким ступенем інтелектуальних порушень успішно оволодівати навичками читання та розуміння прочитаного [3; 6].

Отже, організаційно-педагогічні засади корекції процесів читання у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень мають бути спрямовані на індивідуальний підхід до кожного учня та використання комплексу різноманітних методів та технологій навчання. Діагностика рівня розвитку читання та інтелектуальних здібностей учнів є першочерговим етапом, який дозволяє визначити проблемні зони та потреби кожного учня. На основі результатів діагностики розробляються індивідуальні плани корекції з використанням

різноманітних методів та технологій, а оцінювання результатів здійснюється за допомогою різних методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 28 березня 2019 р.). ВПЦ Візаві, м. Умань. С.120-123.
2. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. ., Душка А. Л., Недозим І. В., Омельченко І. М., Орлов О. В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. 2020. 435 с.
3. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
4. Тейлор, Дж. Л., Ліндсей, В. Р., Вілнер, П.І. КПТ для людей з інтелектуальні порушення: нові докази, когнітивні здібності та вплив IQ. *Поведінкова та когнітивна психотерапія*, 2019. № 36 (6), С. 723-733.
5. Теорія і практика олігофренопедагогіки : збірник наукових праць / За редакцією В. В. Золотоверх. К. : Науковий світ, 2007. 230 с.
6. Тищенко В. В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 2005. №3. С. 129–141.

Катерина БАТІГ

магістрантка І року навчання
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **А.В. ЧОБАНЯН**,
канд. психол. наук, доцент

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК ЯК СЕНСИТИВНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Межами статті визначено, що сучасна система шкільної освіти орієнтована на дитиноцентричний підхід до дитини як особистості, що розвивається, потребує розуміння і поваги її інтересів і прав. На перший план висувається ідея створення оптимальних умов розвитку особистості молодшого школяра, формування його активності. Учень молодшого шкільного віку повинен відчувати себе активним суб'єктом, який постійно відкриває щось нове і таким чином долучається до соціокультурної спадщини. Авторкою визначено важливість розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Авторка підкреслює, що вирішальною умовою становлення соціально-комунікативної діяльності дітей є взаємодія дитини з дорослими та однолітками. Система міжособистісних відносин молодших школярів з ПІР обумовлена їхнім ставленням один до одного.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Kateryna Batig. Early school age as a sensitive period of development of social and communicative competence of primary class students with intellectual development disabilities

Within the limits of the article, it is determined that the modern system of school education is oriented towards a child-centered approach to the child as a developing individual who needs understanding and respect for his interests and rights. The idea of creating optimal conditions for the development of the younger schoolboy's personality and the formation of his activity is brought to the fore. A student of elementary school age should feel like an active subject who constantly discovers something new and thus joins the socio-cultural heritage. The author determined the importance of developing the social and communicative competence of children of primary school age with intellectual disabilities. The author emphasizes that the crucial condition for the development of children's social and communicative activity is the child's interaction with adults and peers. The system of interpersonal relations of younger schoolchildren with PID is determined by their attitude towards each other.

Keywords: social-communicative competence, children of primary school age with intellectual development disorders.

Постановка проблеми. Актуальність роботи визначається тим, що сучасна система шкільної освіти орієнтована на дитиноцентричний підхід до дитини як особистості, що розвивається, потребує розуміння і поваги її інтересів і прав. На перший план висувається ідея створення оптимальних умов розвитку особистості молодшого школяра, формування його активності. Учень молодшого шкільного віку повинен відчувати себе активним суб'єктом, який постійно відкриває щось нове і таким чином долучається до соціокультурної спадщини. Освітня робота з дітьми спрямовується на створення умов, що відкривають дитині можливість самостійних дій в контексті підлаштування до навколишнього світу. Для повноцінного пізнавального та соціального розвитку дитині необхідні контакти з однолітками/дорослими. Як головну умову особистісного розвитку та виховання дітей у своїх працях Л. Виготський висунув спілкування. Наукова розвідка засвідчує той факт, що дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не спроможна повною мірою оволодіти академічними навичками, проте цілком здатна вийти на стандарти соціального розвитку [1, 2, 3, 5]. Відповідно, сери соціальної і комунікативної компетентності в контексті

розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різних ступенів (легкого / помірного) набувають важливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі представлений широкий спектр напрямів досліджень із проблеми соціальної взаємодії та спілкування дітей один з одним. У межах виконуваної роботи, цікаві погляди визнаних науковців галузі соціології та психології Г. Тард, Т. Парсонс, Э. Эриксон, Х. Лийметс [6, 7], В. Ломов [4], які зазначають, що соціалізація є акумулюванням індивідом соціальних ролей, норм, цінностей, що виробляються суспільством. У даному випадку мета соціального розвитку може бути представлена як адаптація індивіда до соціальної дійсності, а сам процес соціалізації матиме однолінійну структуру, яка не передбачає діяльну сутність суб'єкта, характер, рівні, ступінь його автономії, можливостей реалізації творчого начала у відтворенні культури, що як найповніше відповідає характеристиці дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Тобто, така дитина за допомогою наслідування цілком здатна засвоювати соціальні ролі, норми, цінності суспільства, в якому знаходиться. Підтвердження цього факту знаходимо в працях П. Массена, Дж. Конджера [6, 7], Н. Ньюкомба [6, 7], які розглядають наслідування як просте копіювання певного виду поведінки. На думку Н. Ньюкомба, взаємодія дорослого й дітей будується з орієнтацією на особливу чутливість дитини до соціальних впливів. Виховання в дитини культури пізнання дорослих і дітей, розвиток соціальних емоцій і мотивів, розвиток самопізнання, поваги до себе, способів спілкування, відбувається шляхом наслідування дорослого, слідування мовленнєвій інструкції, тобто встановлюються навички міжособистісної поведінки. Отже, соціальна компетентність виступає як система структурованих знань про закономірності поведінки, діяльності й відносин, які проявляються через особистісні якості людини, що забезпечують відповідальне саморегулювання поведінки особистості в суспільстві, передбачає володіння складними комунікативними навичками, формування адекватних умінь у нових соціальних умовах. У найповнішому вигляді соціальна компетентність передбачає певний обсяг знань і рівень сформованості вмінь і навичок, що дозволяють людині адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях, об'єктивно оцінювати себе й людей, здійснювати самоаналіз і самоконтроль, прогнозувати

поведінку інших осіб, формувати необхідні відносини й успішно впливати на них, орієнтуючись на наявні умови.

У вузькому розумінні під «комунікативною компетентністю» розуміють здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням стосунків між ними [5].

Комунікативна компетентність – одна з найважливіших характеристик ситуації взаємодії. Основними причинами, що негативно позначаються на комунікативному розвитку дітей молодшого шкільного віку :

- недостатнє залучення можливостей різних засобів навчання у формуванні комунікативних умінь;
- відсутність у навчанні ситуацій, що стимулюють комунікативну активність школярів, що дозволяють дітям більш усвідомлено і вільно використовувати комунікацію у освітніх або дозвіллевих інших цілях.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури дослідити молодший шкільний вік як сенситивний період розвитку соціально-комунікативної компетентності учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку для учнів молодшого класу з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема у сферах соціальної та комунікативної компетентності. Сенситивні періоди – це періоди розвитку дитини, коли вони особливо сприйнятливі до навчання та відчувають швидкий розвиток у певних сферах. Для учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку раннє втручання в цей чутливий період має вирішальне значення для оптимального соціального та комунікативного розвитку.

Дослідження показали, що раннє втручання може значно вплинути на розвиток соціальної та комунікативної компетентності учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Ефективні стратегії втручання можуть сприяти навчанню соціальних / комунікативних навичок.

На перший погляд, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку (*далі – ПІР*) виглядає нормотиповою, проте в ситуації комунікації з нею можна поміти особливості у розвитку, маркерами порушеного розвитку в даному випадку може виступати те, що:

- дитина використовує прості граматичні конструкції (переважно це односкладні речення);

– в реченнях дітей з ПІР переважно зустрічаються іменники, прикметники та дієслова – рідше.

Внаслідок того, що словниковий запас (активний / пасивний) дітей зазначеної категорії збіднілий, відповідно простежуються порушення писемної мови, спостерігаються труднощі в оволодінні технікою читання, знижена потреба в комунікації [5]. Будь-який контекст спілкування / взаємодії один з одним доповнюються емоційним забарвленням. Емоції дітей з ПІР однакові, відтінки переживань збіднілі або зовсім відсутні. Емоційні реакції в основному виникають на зовнішні подразники, які безпосередньо стосуються їх самих. Якщо дитині заважає щось, то її емоційна реакція не змусить довго чекати. Це говорить ще про те, що діти зазначеної категорії не можуть пригнічувати афекти. Тому часті афективні реакції з незначного приводу дуже сильні за характером свого прояву [5]. Емоції дітей визначеної категорії нестійкі, вони піддаються різким змінам. Тобто спочатку дитина різко може заплакати, потім, так само, починає різко сміятися тощо.

У спілкуванні береться до уваги ситуація комунікації. Виділяють п'ять основних компонентів комунікації:

- 1) ситуація спілкування (мовленнєвого чи за допомогою альтернативних засобів комунікації);
- 2) транслятор повідомлення;
- 3) одержувач повідомлення;
- 4) умови перебігу комунікативного акту;
- 5) повідомлення (мовленнєве чи за допомогою альтернативних засобів комунікації);

У освітньому процесі ситуація спілкування задається вчителем. Предметом комунікативної діяльності є думки, що виражаються в тісному зв'язку з певними мотивами та в межах конкретно заданої тематики. Можна виділити три основні мотиви, що сприяють спілкуванню:

- діловий (визначається здатністю учня до співпраці із вчителем та однолітками у діяльності, прагнення до загальної активності);
- пізнавальний (потреба до нових вражень та нових знань; доросла людина в цій ситуації є джерелом необхідної інформації або слухачем, здатним оцінити питання та судження школяра);
- особистісний (окремі особисті якості, стосунки з іншою особистістю; у цьому випадку спілкування ініціюється самим учнем).

Заохоченням до взаємодії може бути і внутрішня (вихідна з потреб самої людини), і зовнішня (вихідна від іншої особи) ситуація. Ситуація може містити в собі суперечності, які будуть вирішені в процесі комунікативної взаємодії. Така ситуація називається проблемною. Динаміка зміни ситуації залежить від ступеня активності комунікантів, їхньої спільної зацікавленості у спілкуванні, одинокого кола інтересів, їх ставленням один до одного та до ситуації. Одним із основних критеріїв сформованості соціально-комунікативної компетентності особистості є рефлексія, коли школяр здатний оцінити свою позицію відповідно до позиції та інтересів партнера. Необхідно, щоб у школяра було також сформовано вміння встановлювати зв'язок із співрозмовником, аналізувати його повідомлення, адекватно реагувати ними, вміло користуючись як вербальними, і невербальними засобами спілкування. Соціально-комунікативна компетентність включає наступні компоненти:

1) емоційний компонент (емоційна чуйність, емпатію, чутливість до іншого, здатність до співпереживання та співчуття, увагу до дій партнерів);

2) когнітивний компонент (пов'язаний з вивченням особистості іншої людини, здатністю передбачати поведінку іншої людини, ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають між людьми);

3) поведінковий компонент (відбиває здатність дитини до співпраці з дорослими та однолітками, прагнення до спільної діяльності, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаторські здібності тощо).

Висновки. Вирішальною умовою становлення соціально-комунікативної діяльності дітей є взаємодія дитини з дорослими та однолітками. Система міжособистісних відносин молодших школярів з ПІР обумовлена їхнім ставленням один до одного. Діти представленої категорії зазнають певних труднощів у спілкуванні з оточуючими, оскільки в них знижена здатність до розуміння емоційного стану інших людей (вони виявляють більше критичності до вчинків інших людей, ніж по відношенню до себе, порушення розвитку емоційної сфери також негативно позначаються на ситуаціях соціальної та комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими). Діти молодшого шкільного віку представленої категорії зазвичай не розрізняють і не розуміють власний статус у колективі, що також негативно позначається на соціально-комунікативному розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричному дослідженні компонентів соціально-комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі :наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.
2. Критерії навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку. Київ-Луганськ: Ред.-вид. відділ ЛДПУ, 2002. 94 с.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навч.-метод. посібник. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Бобренко І.В. Київ, ІСП НАПН України, 2016. 80 с.
4. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии. *Методологические проблемы социальной психологии*. 1975. С. 124-136.
5. Чобанян А. В., Колишкіна А. П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 71–86.
6. Jerusalem M. Sozial Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule / M. Jerusalem, J. KleinHessling // Zeitschrift für Psychologie. – Hogrefe. Verlag, Goettingen, 2002. № 210. P.. 164–174.
7. Phingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. / Phingsten U., Hintsch R. – Weinheim: Psychologies Verlag Union, 1991. P. 61 – 69.

Наталія БОЖЕНКО

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта
(016.02 Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **О. В. БОРЯК**,
доктор педагогічних наук, професор

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ

ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті визначено та обґрунтовано показники та рівні соціальної адаптації школярів із інтелектуальними порушеннями. Автором схарактеризовано педагогічні засади соціальної адаптації обраної категорії дітей – організація взаємодії дітей із інтелектуальними порушеннями у єдиному соціально-розвивальному середовищі закладу освіти – перший напрям – формування інтересу та вміння будувати конструктивні стосунки та гармоні

Педагогічними засадами виступили: створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду; формування стимулюючого простору для активізації мовлення дітей.

Ключові слова: соціальна адаптація, освітнє середовище, заклади освіти, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article defines and substantiates indicators and levels of social adaptation of schoolchildren with intellectual disabilities. The author characterized the pedagogical principles of social adaptation of the selected category of children - the organization of interaction of children with intellectual disabilities in a single social and developmental environment of an educational institution - the first direction - the formation of interest and the ability to build constructive relationships and harmony

Pedagogical principles were: creation of a speech-stimulating space to ensure social experience; formation of a stimulating space for the activation of children's speech.

Keywords: social adaptation, educational environment, educational institutions, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У науковій практиці щодо вивчення проблеми соціальної адаптації дітей із інтелектуальними порушеннями створено достатньо розробок, виконаних у контексті пошуків методологічних стратегій освіти та ефективних засобів їх реалізації.

Гострим сьогодні є питання сумісного навчання дітей із інтелектуальними порушеннями з дітьми з нормотиповим розвитком, а саме – інклюзивна форма навчання цієї категорії осіб із ООП.

Відповідно, гострим залишається питання соціальної адаптації цієї категорії дітей до закладів освіти.

Мета статті – визначити та обґрунтувати показники та рівні соціальної адаптації дітей із інтелектуальними порушеннями до закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом тривалого періоду існування спеціальних навчальних закладів для дітей із інтелектуальними порушеннями (від їх заснування у радянський період історії нашої держави й до сьогодення) чітко дотримувався принцип єдності навчального і виховного процесів.

З появою перших програм з історії та суспільствознавства до їх складу вводилися елементарні правові знання, які сприяли формуванню моральних переконань та правосвідомості дітей із інтелектуальними порушеннями. Наявність деяких тем з розділу «Основи правових знань» дають у певній мірі можливість більш повного та адекватного адаптування у соціумі.

Варто зазначити, що у наш час суттєво збільшено рівень інформування та правової пропаганди населення, через сучасні засоби телекомунікації, нові програми на зазначену тематику на українських каналах телебачення, інтернет-мережу тощо. Можемо припустити, що зазначені

засоби у певній мірі доступні для підлітків із інтелектуальними порушеннями, що дозволяє надати певний запас правових знань у дітей цієї категорії. Але, на думку Б. Пузанова, було б помилково розраховувати на те, що спонтанне, ненавмисне засвоєння учнями правових знань, стихійне отримання елементарної правової інформації може вирішити проблему правового виховання школярів із різним ступенем інтелектуальних порушень [4].

Метою держави є також сприяння розвитку суспільства як створення умов для продуктивного життя та діяльності соціально незахищених верств населення.

Пріоритет сучасної української соціальної і освітньої політика полягає у забезпеченні доступу до якісної освіти та створенні умови для успішної соціалізації всіх категорій дітей: як з нормотиповим так і порушеним розвитком.

Недорозвинення інтелектуальних процесів призводить до своєрідності та спрощеності соціальної перцепції, низької ефективності засвоєння соціальних понять, норм суспільного життя, порушень емоційно-вольової сфери та поведінки у школярів із інтелектуальними порушеннями. Щодо цієї категорії учнів процес соціалізації та становлення дитини як суб'єкт соціальної взаємодії – це прийняття норм і правил поведінки в суспільстві, оволодіння рольовою поведінкою, прояв емпатії та готовності до просоціальних дій, співробітництво з партнером, формування ставлення до себе як суб'єкта соціальної взаємодії [2].

Нечисленні дослідження психологічних особливостей соціалізації дітей із інтелектуальними труднощами свідчать про труднощі процесу їх соціалізації, їх становлення як суб'єкта соціальної взаємодії, подолання егоцентричної позиції, формування адекватного образу «соціального Я» тощо (І. Дмитрієва, І. Коробейніков, Л. Шипіцина).

У дітей із інтелектуальними порушеннями (далі – ДІП) всі стадії інтелектуального розвитку відбуваються із запізненням. Для нормального ходу розвитку дитини вкрай важливою є участь сім'ї для її успішної соціалізації. Якщо говорити про ДІП, то для неї сім'я, як і решта аспектів соціалізації, важлива подвійно, оскільки її роль в інтелектуальному розвитку та корекції наявних недоліків.

У ДІП фіксуються недостатньо повні уявлення про соціальне оточення, є нечіткість сприйняття життєвих перспектив, досить пасивне ставлення до наявних суспільних доручень.

Ряд дослідників, у своїх роботах підкреслюють роль дитячого колективу у справі формування активної життєвої позиції вихованців. Для цього дослідники рекомендують формувати позитивний мікроклімат у дитячому колективі, що сприяє включенню всіх вихованців у роботу групи з урахуванням їх специфічних рис та нахилів. Ті діти, які пройшли навчання на основі тренувальної квартири, після повернення в групу переносять існуючий вже у них досвід і навички, змінюючи діяльність всієї групи не тільки своїх однолітків, але і весь персонал.

Інші дослідники наголошують на винятковій ролі підготовки до самостійного життя дітей, які мають інтелектуальні порушення. Для цього проводиться цілеспрямована робота з привчання таких дітей до ефективного самообслуговування та обслуговуючої праці, відбувається формування у них комунікативних навичок співіснування у дитячому колективі [1].

У ДІП виявлено неповні уявлення про соціальне оточення, розмитість життєвих перспектив, пасивне ставлення до суспільних доручень (А. Зарін, 1990; О. Логінова, 1990). Ряд дослідників наголошують на ролі дитячого колективу на формування активної життєвої позиції учнів. Для цього рекомендується створювати позитивний мікроклімат у групі, який дозволить включити всіх учнів у діяльність класу з урахуванням їх особливостей та нахилів. Інші автори говорять про важливість підготовки до самостійного життя ДІП. Для цього здійснюється робота з конкретизації та уточнення життєвих планів, привчання дітей до самообслуговування та обслуговуючої праці, формування комунікативних навичок (Н. Москаленко, Н. Сементайн, Т. Трубачова, А. Щербакова,).

Величезне значення для поступального розвитку суспільства має сім'я, статус якої багато в чому визначається рівнем та станом внутрішньо-сімейних міжособистісних відносин. Вивченням міжособистісних відносин у сім'ях дитини, що нормально розвивається, займалася велика група вчених (А. Бодалев, Л. Божович, І. Дубровіна, М. Лісина, Г. Співаковська).

Дослідження науковцями проблеми соціальної адаптації дітей із інтелектуальними порушеннями засвідчило, що у складному комплексі порушень розвитку при інтелектуальних порушеннях відзначаються не тільки відставання у формуванні мовленнєвої здібності, а й часто рухові, сенсорні, емоційно-вольові порушення, несформованість

пізнавальних можливостей. Тому у силу специфіки провідного порушення соціальний розвиток школярів належним чином не здійснюється. При такому не достатньому спілкуванні ДІП з дорослими та однолітками темп розвитку їх мовлення та інших психічних процесів сповільнюється. Відхилення в інтелектуальному розвитку негативно впливає на весь психічний розвиток дитини, затримує її спілкування з оточенням, формування пізнавальних процесів, таким чином унеможливорює формування повноцінної особистості.

Оскільки, інтелект впливає на розвиток усіх психічних процесів, то діти з інтелектуальними порушеннями складають особливу групу та потребують комплексної допомоги. Тому величезну увагу слід приділяти розвитку особистості дитини та процесу її соціалізації.

Отже, аналіз наукових підходів до визначення проблем соціалізації дітей із ООП в цілому, дітей з інтелектуальними порушеннями зокрема, дав змогу встановити, що у структурному плані соціалізація дітей із ІП є системним утворенням, що гіпотетично включає в себе три критерії: емоційно-почуттєвий, соціально-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Більшість дітей із інтелектуальними порушеннями свої розлади не вважають проблемою та часто не звертають на нього уваги через завищену самооцінку, тоді як проблеми у розвитку своїх товаришів їм не помітити важко.

Зазвичай діти насміхаються над своїми однолітками, передражнюють їх та не заохочують до спільної діяльності, що, в свою чергу, призводить до відмови спілкуватися, агресивності, і, як наслідок, – до неспроможності завести друзів серед однокласників та порушення процесу соціального розвитку особистості.

Висновки та подальша перспектива. У ході дослідження було визначено основні умови, що сприяють успішній соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями до закладів освіти: сприятлива соціальна ситуація розвитку; участь дорослих через досягнення взаємодії процесу соціально-педагогічної діяльності закладу освіти та процесу соціалізації дитини в сім'ї; організація повноцінної діяльності та спілкування як провідних форм розвитку і взаємодії з навколишнім світом.

У процесі соціалізації школярів у дотриманні та виконанні цих засад виокремлюються такі ознаки, як: самостійність: отримуючи нові знання, дитина вміє осмислити, проаналізувати, оволодіти ними;

самоорганізація: даним терміном позначають вміння дитини без постійного зовнішнього контролю, допомоги та стимуляції з боку дорослих організовувати і проводити свою діяльність. Як правило, самоорганізація дитини проявляється в старшому дошкільному віці. У старших дошкільників формується вміння сприймати завдання, планувати свою діяльність, самостійно її контролювати та оцінювати; колективна взаємодія: для повноцінного розвитку особистості не достатньо лише спілкування дитини з дорослими. Їй необхідний контакт з дітьми різного віку. Саме це забезпечує дитині широку соціальну практику.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та обґрунтуванні критеріїв та показників соціальної адаптації дітей із інтелектуальними порушеннями до закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антропова Т. С. Соціалізація дітей із розумовою відсталістю, які у умовах установи інтернатного типу. *Молодий учений*. 2018. № 46 (232). С. 265-269. URL: <https://moluch.ru/archive/232/53769/>
2. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення розумово відсталих учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. – С. 248–251.
3. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. К. : Видавництво Фенікс, 2013. 460 с.

Наталія БУТЕНКО

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(016.02 Олігофренопедагогіка)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **О. В. БОРЯК**,

доктор педагогічних наук, професор

ОЗОКЕРИТОТЕРАПІЯ ЯК ДОПОМІЖНИЙ ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСІБ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено та обґрунтовано засоби впливу на психічне здоров'я осіб із інтелектуальними порушеннями. З'ясовано, що порушення психічного здоров'я – це збірне поняття, що охоплює психічні розлади, різні види психосоціальної інвалідності, а також інші психічні патологічні стани, пов'язані зі значним дистресом, функціональними порушеннями чи ризиком самоушкодження.

Психічне здоров'я осіб із порушеннями інтелектуального розвитку є первинно порушеним, відповідно до структури порушення. Заходи щодо зміцнення психічного здоров'я та профілактики психічних розладів засновані на визначенні індивідуальних, соціальних та структурних детермінантів психічного здоров'я та вжиття заходів втручання з метою зниження ризиків, підвищення психічної стійкості та створення сприятливого для психічного здоров'я середовища. Втручання може бути спрямовано на окремих людей, конкретні групи населення чи цілі популяції.

Зміцнення психічного здоров'я дітей та підлітків є ще одним пріоритетним завданням, яке може бути виконане за допомогою вжиття заходів політики та законодавчих заходів, які сприяють зміцненню та охороні психічного здоров'я та спрямовані на надання батькам та опікунам підтримки у забезпеченні уважного та поважного догляду за дітьми, реалізацію відповідних програм на базі шкільних установ та створення сприятливих та безпечних умов для дітей на рівні місцевих спільнот та в онлайн-просторі. Програми соціального та емоційного навчання на базі шкіл є одними з найефективніших стратегій зміцнення психічного здоров'я у країнах із будь-яким рівнем доходу.

Ключові слова: психічне здоров'я, детермінанти, засоби впливу, особи із інтелектуальними порушеннями.

The article defines and substantiates the means of influencing the mental health of persons with intellectual disabilities. It was found that mental health disorder is a collective concept that covers mental disorders, various types of psychosocial disability, as well as other mental pathological conditions associated with significant distress, functional impairment or risk of self-harm.

The mental health of persons with intellectual disabilities is primarily impaired, according to the structure of the disorder. Measures to promote mental health and prevent mental disorders are based on the identification of individual, social and structural determinants of mental health and the implementation of intervention measures to reduce risks, increase mental resilience and create an environment conducive to mental health. Interventions can target individuals, specific population groups, or entire populations.

Promoting the mental health of children and adolescents is another priority that can be achieved through policy and legislative measures that promote and protect mental health and support parents and carers in providing attentive and respectful care. For children, the implementation of relevant programs based on school institutions and the creation of favorable and safe conditions for children at the level of local communities and in the online space. School-based social and emotional learning programs are among the most effective strategies for promoting mental health in countries of all income levels.

Keywords: mental health, determinants, means of influence, persons with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Психічне здоров'я – це стан психічного благополуччя, що дозволяє людям справлятися зі стресовими ситуаціями у житті, реалізовувати свій потенціал, успішно вчитися і працювати, і навіть робити внесок у життя суспільства. Це невід'ємний компонент здоров'я та благополуччя, який є основою наших індивідуальних та

колективних здібностей приймати рішення, будувати стосунки та формувати світ, у якому ми живемо. Психічне здоров'я – це одне з основних прав людини. Крім того, воно має вирішальне значення для особистого, суспільного та соціально-економічного розвитку [1].

Психічне здоров'я не зводиться до відсутності психічних розладів. Воно являє собою індивідуальний для кожної людини безперервний континуум, в рамках якого людина стикається з комплексом факторів різного ступеня складності та відчуває різний рівень стресу, що призводить до різних для кожного індивіда потенційних соціальних і клінічних наслідків [4].

Порушення психічного здоров'я – це збірне поняття, що охоплює психічні розлади, різні види психосоціальної інвалідності, а також інші психічні патологічні стани, пов'язані зі значним дистресом, функціональними порушеннями чи ризиком самоушкодження. Як правило, особи з порушеннями психічного здоров'я частіше відчувають нижчий рівень психічного благополуччя.

Мета статті – схарактеризувати та обґрунтувати засоби впливу на психічне здоров'я осіб із інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням науковців, «психічне здоров'я – це стан психіки людини, що забезпечує почуття психологічного комфорту, здатність осмислено та цілеспрямовано діяти, оптимально виконувати соціальні функції, адекватно ставитися до загальнолюдських та культурних особливостей. Все це можливо при цілісності та узгодженості психічних та фізіологічних функцій організму. Розглядати окремо психіку та окремо фізіологію некоректно. Бо здоров'я – комплексне поняття» [2].

Інше визначення: «психічне здоров'я – це, що вписується у поняття психічної норми» [5].

Психічне та психологічне здоров'я – різні речі. Психологічне здоров'я – це стан, коли психічний добробут поєднується з особистісним. Воно не просто охоплює різні сфери життя (емоційну, пізнавальну, мотиваційну, вольову), але привносить до них гармонію. Сила психологічного здоров'я в тому, щоб бачити дійсність такою, якою вона є і «правильно» на цю дійсність реагувати.

Психічні розлади при порушеннях інтелектуального розвитку, поліморфні за характером і ступенем прояву.

Відповідно до структури порушення психічне здоров'я даної категорії осіб є первинно порушеним і не відповідає показникам норми. Для цих осіб характерний увесь спектр проявів: порушення пам'ять, порушення процесів організації сприймання та обробки інформації, труднощі / відсутні забезпечення продуктивності, трудної взаємин із оточуючими тощо.

В силу структури порушення є не можливим нормалізувати психічне здоров'я осіб із інтелектуальними порушеннями, але є засоби впливу, які, на нашу думку, сприяють його підтримці і забезпечують профілактичні впливи щодо його порушення.

Серед лікувальних засобів фізичної підтримки та реабілітації визначають: підтримуюча фармакотерапія, когнітивно-поведінкова психотерапія, тренінг соціальних навичок та навичок асертивної поведінки, взаємопідтримка; лікування за місцем проживання тощо.

Одним з засобів медичної реабілітації є озокеритотерапія. Озокеритотерапія (від озокерит та грецького *therapeia* – лікування) – різновид фізіолікування, а саме теплолікування із застосуванням аплікацій нагрітим озокеритом. Ефективність процедури науково не доведена. Озокерит – суміш вуглеводнів парафінового ряду, газоподібних вуглеводнів, мінеральних масел, асфальтенів, смол, вуглекислого газу та сірководню. За своїми фізичними властивостями озокерит є однорідною воскоподібною масою чорного кольору. Його аплікації добре переносяться навіть за відносно високої температури, температура плавлення різних, озокеритів знаходиться в межах 50-86°C.

В основі процесу озокеритолікування лежить дратівлива дія, яку має носій тепла на шкірні рецептори. Згідно з медичними даними, при збільшенні температури шкіри лише на 1°C швидкість обмінних процесів в організмі зростає приблизно на 10%. Якщо підвищити температуру шкірного покриву на 4-5°C, це справляє відчутний оздоровчий ефект.

При цьому дуже важливо, щоб теплова дія була рівномірною і тривалою, що висуває певні вимоги до теплоносія. Всі необхідні властивості має озокерит, який одночасно збагачує організм корисними біологічно активними речовинами. Крім того, озокерит надає легкий вплив на шкіру (компресія при застиганні), що допомагає більш глибокому проникненню цілющого тепла.

Особливостями «гірського воску», що дозволяють його використовувати під час лікування, є низька теплопровідність і значна теплоємність. Після нанесення озокериту на шкіру на ній миттєво з'являється тонкий шар теплоносія, що має температуру, близьку до шкіри. Завдяки унікальним властивостям озокериту тепло з верхніх шарів теплоносія в нижні здійснюється дуже повільно.

Матеріал викликає при першому контакті зі шкірою звуження кровоносних судин, через невеликий проміжок часу вони розширюються, тим самим відбувається посилення кровообігу. Крім цього, озокерит стимулює обмін речовин, репаративні процеси у тканинах, активує систему імунітету. Терапевтичний ефект даної методики схожий з парафінолікуванням, оскільки складові компоненти практично однакові. Озокерит сприяє усуненню запального процесу, зменшує прояви больового синдрому, має десенсибілізуючий ефект. Така кількість корисних механізмів на організм обумовлює велику низку причин до призначення [2].

Висновки та подальша перспектива. Охорона психічного здоров'я – одна з основних складових національної безпеки та благополуччя держави. Цілісна, ефективна система охорони психічного здоров'я, яка активно впроваджується на теренах нашої держави сприяє покращенню якості та дотримання прав і свобод людини. Згідно Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року передбачене посилення ролі громадського сектору в системі охорони психічного здоров'я; погодження норм освіти в галузі охорони здоров'я з міжнародними стандартами; забезпечення доступності допомоги щодо психічного здоров'я на рівні територіальних громад; поетапне впровадження державних гарантій стосовно підтриманого проживання, асистованого працевлаштування осіб із психічними та інтелектуальними порушеннями; доступ до освіти дітей, які не підлягають скеруванню до навчальних закладів через психічні та інтелектуальні порушення; зменшення рівня смертності внаслідок самогубств і нещасних випадків; контроль за дотриманням прав людини в системі охорони психічного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чобанян А., Боряк О. Дослідження сформованості показників психічного здоров'я дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *Acta Paedagogica Volyniensis*, (3), 2021. С. 199–204.

2. Що таке озокотерапія. URL: <https://bonus-club.kiev.ua/shho-take-ozokeritolikuvannya-ozokerit-zastosuvannya/> © <https://bonus-club.kiev.ua/>
3. Dushka A. L. Modern problems of families raising a child with intellectual and physical disabilities. Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology. 2013;39(2):285-293.
4. The Vermont longitudinal study of persons with severe mental illness, I: methodology, study sample, and overall status 32 years later. Harding CM, Brooks GW, Ashikaga T, Strauss JS. Am J Psychiatry. 1987; 144(6):718-726. Full Text
5. Cognitive behaviour therapy for improving social recovery in psychosis: a report from the ISREP MRC Trial Platform study (Improving Social Recovery in Early Psychosis). Fowler D, Hodgekins J, Painter M, Reilly T, Crane C. Psychological Medicine. 2009; 39(10):1627-1636. Full Text

Вікторія ГЕРАСЬКО

студентка 5 курсу спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті відзначено актуальність розвитку дрібної моторики у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано роботи вітчизняних науковців. Відзначено, що рухи в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту незграбні, неузгоджені, нескординовані. У них фіксуються проблеми з зорово-руховою координацією та інші порушення. Описано комплекси вправ з розвитку дрібної моторики для дошкільників з порушеннями інтелекту. Наведено приклади вправ з олівцями, предметами, природним матеріалом.

Ключові слова: дошкільники з порушеннями інтелекту, вправи з розвитку дрібної моторики.

Viktoriia Herasko. Development of fine hand motors in preschool children with intellectual disabilities

The article notes the relevance of the development of fine motor skills in preschoolers with intellectual disabilities. The works of domestic scientists were analyzed. It was noted that the movements of preschool children with intellectual disabilities are clumsy, uncoordinated, uncoordinated. They have problems with visual-motor coordination and other disorders. Sets of exercises for the development of fine motor skills for preschoolers with intellectual disabilities are described. Examples of exercises with pencils, objects, and natural materials are given.

Key words: preschoolers with intellectual disabilities, exercises for the development of fine motor skills.

Постановка проблеми. Дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями доволі часто мають ускладнення, які проявляються у вигляді порушення мовлення та комунікації, загальної та дрібної моторики, порушень у сфері сенсорики та неадекватної соціо-нормативної поведінки.

Дрібна моторика та координація рухів є однією з головних аспектів розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями так, як руки беруть участь у всіх робочих діях дитини. Дітям із вираженими порушеннями інтелекту характерні загальмованість, малорухливість нервових процесів, незрілість сенсорних аналізаторів, фрагментарне сприймання навколишнього світу.

У дітей зазначеної категорії дрібна моторика відзначається низкою особливостей: скутістю та сповільненістю темпу рухів, незручністю та незграбністю, недостатністю м'язової сили, грубими порушеннями координації рухів. Діти з важкими інтелектуальними порушеннями зазнають значних труднощів при оволодінні всіма методами дрібної моторики. Уміння та навички, які дитина засвоює, швидко розпадаються, якщо не проводиться робота щодо їх закріплення. Такі особи швидко забувають раніше виконані дії, виконуючи нове завдання їм важко дотримуватися послідовності у виконанні вправ тощо.

Актуальність. У дослідженнях Л. Виготського, Т. Власової, А. Лурії, М. Певзнер, Г. Сухаревої та інших відмічається частота порушення функціонування дрібної моторики в дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

За даними вчених, рухи рук у зазначеної категорії осіб незграбні, неузгоджені, нескоординовані. У них складно виявити провідну руку, фіксуються порушення зорово-рухової координації, тонкі, диференційовані рухи при виконанні письма, трудових операцій, конструювання та інших рухових актів.

Низка робіт (Л. Антаково-Фоміна, Г. Блеч, І. Гладченко, М. Кольцова, І. Сухіна, Б. Пінський та інші) присвячені зв'язку розумового розвитку і дрібної моторики пальців. Науковці довели безпосередню залежність між мовленнєвою та мисленнєвою діяльністю і ступенем сформованості тонких рухів рук [3; 5].

У дошкільному віці стан дрібної моторики має колосальний вплив на розвиток особистості дитини в цілому. В. Сухомлинський писав, що «витоки здібностей і обдарованості дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки» [4].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки розвитку дрібної моторики рук у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дрібної моторики та координації рухів є одним із головних напрямків роботи з дітьми з порушеннями інтелекту.

Дітям означеної категорії характерні загальмованість, малорухливість нервових процесів, незрілість сенсорних аналізаторів, фрагментарне сприйняття навколишнього світу. Дрібна моторика цих дітей відзначається низкою особливостей: скутістю та сповільненістю темпу рухів, незручністю та незграбністю, недостатністю м'язової сили, порушеннями координації рухів.

Діти з важкими інтелектуальними порушеннями зазнають значних труднощів при оволодінні всіма методами дрібної моторики. Сформовані уміння швидко розпадаються. Вони доволі швидко забувають дії, які раніше виконували.

Розвиток дрібної моторики рук у дошкільників з порушеннями інтелекту вимагає дотримання низки принципів:

- єдності діагностики і корекції;
- системності та послідовності;
- компенсації (опора на збережені психічні процеси);
- доступності матеріалу [2; 3].

Робота з розвитку дрібної моторики повинна проводитись регулярно і включатися до різних видів занять. Завдання необхідно пропонувати дітям від простого до складного. Для початку можна запропонувати дитині поспостерігати за діями педагога, поступово залучаючи її до виконання вправ.

Зауважимо, що на початковому етапі, вправи виконуються разом із педагогом, потім дитина виконує вправи за наслідуванням. Пізніше дитина зможе перейти до виконання вправ за зразком та за словесною інструкцією.

До найбільш ефективних методів розвитку дрібної моторики відносять:

- масаж і самомасаж пальців і кистей рук;
- пальчикові гімнастики;
- пальчикові вправи з використанням різних предметів та матеріалів.

Особливий інтерес масажні вправи викликають у дітей з порушеннями інтелекту, якщо їх виконання поєднується з проговорюванням коротких віршів та римування.

Важливе корекційно-розвиткове значення відіграють вправи з предметами. Наприклад, вправи з олівцями

1) «Прасочка». Дитина катає олівець на столі.

2) «Добуваємо вогонь». Дитина кладе олівець між долонями і катає його.

3) «Гвинтокрил». Дитина бере олівець двома пальцями (великим та вказівним) і обертає його. Потім змінює пари пальців (великий-середній, великий-безіменний, великий-мізинець).

4) «Підйомний кран». Дитина піднімає олівець зі столу двома пальцями (великий та вказівний), потім змінює пари пальців.

5) «Гойдалка». Дитина затискає олівець між великим і вказівним пальцями і хитає його з боку на бік [1; 2].

Вправи з природним матеріалом:

1) «Покрути шишку». Дитина бере соснову шишку і кладе її між долонями. Педагог просить дитину покрутити шишку (як колесо) у різних напрямках приблизно 2–3 хвилини.

2) «Пересип горішки». Педагог просить дитину пересипати жменьку фундука з однієї руки до іншої. Тривалість виконання вправи 1-2 хвилини.

3) «Зернятка». Для цієї вправи можна використовувати найрізноманітніші крупи: гречку, рис, пшоно та інші. Тривалість виконання кожної вправи 3 хвилини.

4) «Малювання на крупі». Для цієї вправи знадобиться піднос з крупою. Педагог бере в свою руку палець дитини та проводить нею по крупі, зображуючи лінії, прості фігури тощо. Потім дитина виконує завдання самостійно. Малюнок поступово ускладнюється.

5) «Баночки з крупами». Для вправи знадобляться баночки з різними крупами (гречка, рис, пшоно, манка). Педагог пропонує

дитині по черзі опускати руку в кожен банку та помацати різні крупинки. Потім завдання ускладнюється. Педагог на очах у дитини закопує у крупу якийсь дрібний предмет і дає їй баночку, щоб знайшла цей предмет [1; 2].

Вправи з предметами:

1) «Чарівна скринька». Педагог складає різні невеликі предмети в скриньку і просить дитину разом розібрати речі та розкласти їх по різних коробках.

2) «Буси». Для цієї вправи знадобляться намистини та шнурок або мотузочка. Педагог пропонує дитині нанизати намисто на шнурок.

3) Шнурівка. Дитина виконує шнурування черевиків та різних предметів.

4) Розстібання та застібання різних замків (блискавок, липучок, кнопок тощо).

5) Ігри з прищіпками. На розтягнуту мотузку дитина чіпляє прищіпки. Ця вправа може проводитися під час сюжетної гри «Прання» [1; 2].

Зауважимо, що при доборі вправ на розвиток дрібної моторики у дошкільників з порушеннями інтелекту необхідно враховувати їхні індивідуальні особливості та вік.

Висновки. Таким чином, заняття з розвитку дрібної моторики у дошкільників з порушеннями інтелекту відіграють одну з провідних ролей у загальному розвитку дитини. Граючи з пальчиками, дитина вчиться запам'ятовувати послідовність рухів та становище рук. Якщо заняття проводять у супроводі ритмічних віршів, відбувається розвиток пам'яті, уваги та мислення. Якщо слова супроводжуються ритмічними рухами, текст запам'ятовується набагато швидше. Розвиваючи гнучкість і силу пальчиків у вправах, дитина успішніше опановує ручну вмілість, побутові навички самообслуговування.

Для досягнення позитивного ефекту потрібно роботу з розвитку дрібної моторики проводити систематично. Для отримання позитивного результату під час занять необхідно створювати сприятливу емоційну атмосферу.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення комплексу корекційно-розвиткових вправ з розвитку дрібної моторики для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вправи для розвитку дрібної моторики. URL: <http://surl.li/gvgnt>.
2. Катаева Д. М. Развитие мелкой моторики рук у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. URL: <http://surl.li/gvgbq>.
3. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.
4. Сухомлинський В. О. Витоки здібностей і обдарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. URL: <http://surl.li/gvfkt>.
5. Репринцева О. О., Косенко Ю. М., Леонова О. В., Кудрявцева М. В. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

Руслана ГОЛЯНИЧ

студентка 5 курсу спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

СТАН РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті наголошено на важливості розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту у цілому та дошкільників з синдромом Дауна зокрема. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми розвитку мовлення в дошкільників з психофізичними порушеннями та діагностування стану розвитку мовлення у них. Підкреслено важливість ранньої корекційної допомоги особам зазначеної категорії. Описано методики діагностування стану розвитку мовлення у дітей з синдромом Дауна. Висвітлено рівні мовленнєвого розвитку дошкільників зазначеної категорії, наведено класифікаційні групи. Проведено констатувальне дослідження та висвітлено його результати.

Ключові слова: діти дошкільного віку, синдром Дауна, розвиток мовлення.

Ruslanana Holianych. State of speech development in preschool children with down syndrome

The article emphasizes the importance of speech development in preschool children with intellectual disabilities in general and preschoolers with Down syndrome in particular. Scientific studies on the problem of speech development in preschoolers with psychophysical disorders and diagnosing the state of speech development in them are

analyzed. The importance of early correctional assistance to persons of the specified category is emphasized. Methods of diagnosing the state of speech development in children with Down syndrome are described. The levels of speech development of preschoolers of the specified category are highlighted, classification groups are given. A confirmatory study was conducted and its results were highlighted.

Key words: preschool children, Down's syndrome, speech development.

Постановка проблеми. порушення розвитку комунікативної сфери є характерним для всіх категорій дітей з інтелектуальними порушеннями, але особливо гостро ця проблема відзначається у дошкільників із синдромом Дауна. У численних дослідженнях виділяються такі характерні риси розвитку дітей означеної категорії:

- незрілість емоційно-вольової сфери;
- виражене порушення когнітивної діяльності;
- затримка у появі та якісна своєрідність основних новоутворень у дошкільному віці;
- порушення формування провідного виду діяльності в дошкільному віці та інші.

Відповідно, вся корекційна робота з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна підпорядкована вирішенню завдань соціальної адаптації, розвитку комунікативної сфери, пристосування їх до життя та можливої інтеграції в суспільство.

Актуальність. У наукових дослідженнях О. Боряк, Г. Блеч, С. Геращенко, С. Конопляста, Н. Кравець, Є. Кузьмінська, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун та інших відмічається специфіка формування звукової структури слова дітей з інтелектуальними порушеннями, наголошується на специфіці мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна [4; 5; 7].

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна проявляються у виразному відставанні розвитку активного мовлення при збереженні її розуміння. Практично у всіх дітей означеної категорії фіксуються порушення звуковимови, аграматизми та обмежений словниковий запас. Логокорекційна робота з ними потребує тривого періоду автоматизації звуків у зв'язному мовленні. Дитина може правильно вимовляти окреме слово, називаючи предмет або дію, але в мовному потоці пропускати і спотворювати звуки, переставляти склади тощо. У деяких випадках потребує використання альтернативних засобів спілкування [2; 4; 6; 7].

Мовленнєвий розвиток дітей із синдромом Дауна характеризується невеликим обсягом та досить бідним словниковим запасом, порушеннями граматичного складу мови.

Сам процес мовленнєвого розвитку протікає вкрай повільно і з великими труднощами. Діти з синдромом Дауна погано засвоюють нові слова та словосполучення, їм складно диференціювати звуки мовлення оточуючих людей.

Враховуючи важливість формування життєво необхідних навичок для успішної адаптації даної категорії дітей, розвиток мовлення є вкрай важливим завданням їхнього корекційно-освітнього супроводу, чим і пояснюється актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей розвитку мовлення у дошкільників з синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Порушення мовленнєвої діяльності дошкільників із синдромом Дауна негативно впливають на формування уявлень про навколишній світ, і як наслідок, накопичення досвіду практичної діяльності на побутовому рівні. Також, порушення мовлення спричинює проблеми комунікації, як з однолітками, так і з дорослими особами. Це ускладнює процес взаємодії, формування основних видів діяльності починаючи з дошкільного періоду.

Низка дослідників (А. Аксьонова, Л. Баряєва, Л. Вавіна, В. Воронкова, С. Геращенко, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, С. Конопляста, Н. Кравець, О. Мамічева, С. Миронова, М. Певзнер, О. Проскурняк, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Ульянова та інші) наголошували на необхідності та значимості раннього початку корекційного впливу, незалежно від того до якої типологічної групи відноситься дитина з порушеннями психофізичного розвитку [6; 7].

Цей факт обумовлений специфікою розвитку мозкових структур, сприйнятливістю дитячої психіки до будь-яких впливів, сензитивністю раннього віку до мовленнєвого розвитку, високою компенсаторною здатністю до відновлення постраждалих функцій [1].

Ранній вік є періодом, коли закладається фундамент всього психічного та особистісного, зокрема й мовленнєвого розвитку. Цей віковий етап, будучи сензитивним для формування мовлення, визначає її подальше становлення та розвиток. Порушення повноцінного перебігу мовленнєвого розвитку негативно відбивається на подальшому

формуванні всієї психічної діяльності дитини. У роботах Є. Архіпової, Т. Волосовець, Ю. Разенкової, Є. Мастюкової, О. Приходько та інших доведено, що при ранньому початку корекційного впливу подолання мовленнєвих порушень у дитини, можна досягти значної динаміки в її розвитку [1; 6].

У ході проведеного дослідження нами було розроблено та науково обґрунтовано систему корекційної роботи з розвитку мовлення в дітей дошкільного віку із синдромом Дауна, яка заснована на обліку специфічних особливостей моторно-рухового, емоційного, сенсорного, розумового, мовленнєвого, естетичного та соціально-особистісного розвитку дітей означеної категорії та носила системний, комплексний та інтеграційний характер.

З метою дослідження експресивного та імпресивного мовлення у дітей із синдромом Дауна нами було проведено констатувальний експеримент. У дослідженні брали участь 6 дітей 3-4 років, які мають діагноз «Трисомія 21».

Враховуючи той факт, що спеціальних методик, націлених на вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна вкрай мало, у констатувальному експерименті ми використовували діагностичні завдання О. Кирилової для обстеження імпресивного мовлення «Логопедичне обстеження безмовних дітей» та діагностичні завдання Є. Стребелевої для дослідження експресивного мовлення дітей трьохрічного віку з порушенням інтелекту.

При дослідженні обсягу та точності розуміння словника у половини дітей спостерігалось розуміння простих інструкцій: «Покажи матрешку, дай мені ляльку», у іншій половині не було зафіксовано реакції на звернене мовлення. У 33,3% дітей з синдромом Дауна зафіксовано труднощі моделювання ситуацій, володіння жестами та здатністю до наслідування, а 66,6 % дітей були зацікавлені грою та повторювали за експериментатором жестові рухи.

У процесі проведення експерименту привертали увагу активні емоційно-позитивні реакції дітей зазначеної категорії. Усі діти, які входили до кабінету, бачили яскраву іграшку, брали її до рук. Із завданням на здатність зображати та відігравати роль впоралися 83,3 % осіб, але їм була потрібна допомога експериментатора, 16,7% дітей відмовилися виконувати завдання.

Зауважимо, що найбільш важким завданням для 83,3% дітей із синдромом Дауна було розуміння прийменників, які відображають просторові взаємини та розуміння форм однини та множини іменника.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що дошкільникам із синдромом Дауна більш доступними для передачі інформації є використання невербальних засобів спілкування, ніж висловлювати власну думку словами.

Водночас жести не використовувалися для повідомлення інформації дорослому під час діагностики. Усі діти були розподілені за рівнями розвитку мовлення, а їхня якісна характеристика представлена нижче.

Достатній рівень розвитку мовлення в дошкільників з синдромом Дауна характеризувався нами повним обсягом словника, тобто діти розуміли прості інструкції дорослого, знали назву всіх повсякденних предметів, володіли майже всіма узагальнюючими словами частин тіла та частин тулуба іграшкових тварин, співвідносили практично всі пропонувані предмети з їх призначенням, правильно чи з незначними помилками сприймали назви ознак предметів.

Розуміння речень виявлялося у правильному виконанні простої інструкції, правильному запам'ятовуванні та виконанні двох дій, сформульованих в одному проханні. Диференціації елементарних граматичних форм цього рівня виражалася у правильному, або частково правильному розумінні однини і множини іменника, прийменників, що відображають просторові відношення.

Невербальні компоненти комунікації відрізнялися проявом здатності до наслідування, вмінням показати жестом добре знайомі дії. Про достатній рівень розвитку фонематичного слуху, дієслівного словника, активного мовлення свідчать без помилок виконані завдання. Іннервація м'язів мускулатури та руху артикуляційного апарату не порушена.

Відзначимо, що на цьому рівні дошкільників із синдромом Дауна не виявилось.

Середній рівень розвитку мовлення спостерігався у 16,7 % дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. У цих дошкільників обсяг словника був обмежений. Вони розуміли не всі інструкції дорослого, деякі повсякденні предмети не пізнавали і не знали їх назви, не володіли узагальнюючими словами частин тіла і частин тулуба

іграшкових тварин, робили помилки у процесі співвідношення пропонованих предметів зі своїм призначенням, помилялися за назвою ознак предметів. Вони з труднощами розуміли просту інструкцію, правильно запам'ятовували і виконували лише одне із двох завдань, сформульованих нами.

Недоліки диференціації елементарних граматичних форм на середньому рівні проявлялися у труднощах при розумінні однини та множини іменника, прийменників, що відображають просторові відношення. Невербальні компоненти комунікації характеризувалися проявом здатності до наслідування на елементарному рівні, вмінням показати жестом добре знайомі дії. Про середній рівень розвитку фонематичного слуху, дієслівного словника, активного мовлення свідчать без помилково виконані завдання за допомогою дорослого.

Більше половини завдань прояву іннервацій мимічної мускулатури та рухів артикуляційного апарату виконані правильно.

Низький рівень розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна було зафіксовано у 33,33 % осіб. У них спостерігався дуже бідний словниковий запас, тобто вони практично не розуміли наших інструкцій, вони не впізнавали предмети повсякденного побуту, не називали узагальнюючі слова частин тіла та частин тулуба іграшкових тварин, не співвідносили пропоновані предмети з їх призначенням та ознаками.

Діти цієї групи виконували інструкції після багаторазових повторень. У них фіксувалися виражені недоліки диференціації елементарних граматичних форм. Невербальні компоненти комунікації відрізнялися схильністю до наслідування, вміння показати жестом добре знайомі дії, проте допускалися помилки. Допомога дорослого приймалася тільки в поодиноких випадках.

Зауважимо, що третя частина завдань на виявлення іннервацій мимічної мускулатури та рухів артикуляційного апарату виконані правильно.

Елементарний рівень розвитку мовлення зафіксовано у половини дітей дошкільного віку з синдромом Дауна (50%). Ці діти не розуміли наших інструкцій, не впізнавали повсякденні предмети, не називали узагальнюючі слова частин тіла та частин тулуба іграшкових тварин, не співвідносили пропоновані предмети з їх призначенням та ознаками.

Діти з елементарним рівнем розвитку мовлення не виконували наших інструкцій. У них відзначено відсутність диференціації елементарних

граматичних форм. Невербальні компоненти комунікації характеризуються несформованістю. Завдання на виявлення особливостей іннервації м'язової мускулатури та рухів артикуляційного апарату не виконувалися. Наша допомога не приймалася, стимуляція батьками активності дитини була безрезультатною.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з синдромом Дауна значно відстає в темпі свого розвитку та відрізняється специфічними особливостями від нормотипових однолітків. У цих дошкільників бідний словниковий запас, проблеми в розумінні вербальних інструкцій, недоліки диференціації елементарних граматичних форм; порушення невербальних компонентів комунікації.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення системи корекційних занять з розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексина Л. И. К динамике речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи. *Дефектология*. 1977. № 4. С. 27–34.
2. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 23–27.
3. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. 2007. Вип. 4. С. 18–23.
4. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. С. 264–270.
5. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.
6. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.
7. Тищенко В. В. Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним розумовим розвитком. *Теорія та практика сучасної логопедії*. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document4546?view=4&page=3>.

Катерина ЗАХАРЧЕНКО

магістрантка I курсу
спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
докт. пед. наук, професор

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ЧИТАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто проблему корекційної спрямованості уроків читання учнів з інтелектуальними порушеннями, висвітлено шляхи посилення корекційної ефективності цих уроків завдяки використанню спеціальних вправ і ігор, які було укладено, систематизовано і впроваджено у добукварний, букварний і післябукварний періоди навчання грамоти. Подано загальні рекомендації вчителям щодо використання запропонованих вправ у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями. Ефективність використання запропонованих шляхів підтверджено педагогічним експериментом.

Ключові слова: уроки читання, корекційна спрямованість, учні з інтелектуальними порушеннями.

Zakharchenko K. S. Correctional orientation of students 'reading lessons with intellectual disorders

The article considers the problem of corrective orientation of reading lessons for students with intellectual disabilities, highlights ways to enhance the corrective effectiveness of these lessons through the use of special exercises and games, which were concluded, systematized and implemented in pre-literate, primary and post-literacy periods. General recommendations are given to teachers on the use of the proposed exercises in working with students with intellectual disabilities. The effectiveness of the proposed ways is confirmed by pedagogical experiment.

Key words: reading lessons, correctional orientation, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання і розвитку особистості. Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя стоять і перед спеціальною школою. Однією з умов їх вирішення є посилення корекційно-розвиваючої ролі навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. За цієї умови навчання забезпечуватиме таким дітям можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті.

У спеціальній школі загальні завдання навчання і виховання вирішуються в поєднанні з корекційно-розвитковими. Учень з психофізичними порушеннями, як і учень загальноосвітньої школи загального призначення, повинен навчитися читати і писати, щоб, користуючись цими вміннями, підвищувати свою культуру, повинен опанувати мову, щоб активно включатися в громадське життя. Тому сучасні вимоги суспільства до розвитку особистості диктують необхідність більш повно реалізувати ідею індивідуалізації навчання, що враховує стан здоров'я дітей, їх індивідуально-типологічні особливості при формуванні навчальних навичок. Особливо це стосується читання, як одного з видів суто людської мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Тож, проблема формування навичок читання у учнів з інтелектуальними порушеннями є дуже важливою та актуальною в умовах сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій. Вчені Л. Виготський, Г. Дульнев, Л. Занков, Г. Каше, А. Леонтьєв, М. Певзнер, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, М. Феофанов та ін. вивчали особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, виявили характерні особливості їх усного і писемного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвинення на формування розумових операцій. Великий внесок у створенні спеціальної методики навчання мови мали розробки М. Гнездилова, Є. Соботович. Особливості оволодіння навичкою читання школярами з інтелектуальними порушеннями досліджувала В. Петрова. Теоретичний аналіз засвідчив важливість розгляду проблеми корекційної спрямованості уроків читання учнів із інтелектуальними порушеннями, що і стало **метою** нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження засвідчив, що за своєю природою читання – один із видів мовленнєвої діяльності, разом із слуханням, говорінням і письмом. Нами було детально проаналізовано якості читання, що складають технічну сторону оволодіння цією навичкою дітьми. Визначено, що до якостей читання відносяться такі: свідомість, правильність, швидкість та виразність. Якості читання взаємопов'язані і взаємозумовлені. Удосконалення однієї з них веде до поліпшення іншої. Виявлено, що процес формування кожної якості читання у учнів із інтелектуальними порушеннями є досить тривалий і своєрідний [2].

Діти з інтелектуальними порушеннями у процесі оволодіння читанням проходять ті ж щаблі, що й школярі з нормальним розвитком, але в три рази довше, причому процес оволодіння читанням для них характеризується якісною своєрідністю і певними труднощами. Великі труднощі представляє процес засвоєння букв: через недорозвинення фонематичного сприйняття, невміння розрізнити опозиційні звуки, несформованість просторових закінчень, зорового аналізу і синтезу. Особливо складним є злиття звуків в склади, адже це відбувається на основі чіткого уявлення про звукову структуру складів, а у дітей із інтелектуальними порушеннями функція фонематичного аналізу формується з великими труднощами. Вкрай складним для них є формування узагальненого уявлення про склади. Внаслідок недиференційованості сприйняття для таких дітей майже не існує домінуючих букв, що ускладнює читання. Правильне читання і розуміння прочитаного слова здійснюється на основі синтезу складів у єдине ціле в слово, а здатність звукобуквеного аналізу у дітей з інтелектуальними порушеннями знижена, що уповільнює впізнавання і розуміння прочитаного слова. Ще більші труднощі викликає читання і розуміння речень і тексту. Смислові здогади, що грають в читанні важливу роль, проявляються у школярів з розумовою відсталістю дуже слабо [3; 4].

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що діти з інтелектуальними порушеннями перебували переважно на низькому рівні розвитку сформованості читацьких навичок. Так 75% учнів з інтелектуальними порушеннями 1-х класів читали по-буквеним способом, 25% – складами. Швидкість читання також була низькою: 16,6% дітей прочитало 18-20 слів/хв; 41,7% – 13-17 слів/хв; 41,7% – 8-12 слів/хв. Лише 16,7% дітей розуміли повністю зміст прочитаного тексту, 33,3% – частково розуміли, натомість 50% учнів взагалі не розуміли його. З приводу дослідження виразності прочитаного, лише 16,7% дітей дотримувалися логічних наголосів, 41,6% – пауз, 16,7% – читали інтонаційно правильно, а 25% – монотонно, не виразно. Отже дані констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність знаходження шляхів посилення корекційної ефективності уроків читання ще на етапі навчання грамоти.

На основі результатів констатувального етапу дослідження шляхами посилення корекційної ефективності уроків читання визначено

корекційні вправи і ігри, які нами було укладено, систематизовано і упроваджено у добукварний, букварний і післябукварний періоди навчання грамоти. Комплекс корекційних вправ і ігор включав: вправи на розвиток правильної орфоепічної вимови; на подолання заміни пропусків букв у словах; на підвищення швидкості читання; на розвиток виразності читання; на розвиток усвідомленості прочитаного. Також нами було описано методичні та організаційні особливості використання комплексу вправ, подано загальні рекомендації вчителям щодо їх використання у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Нами було виокремлено наступні рекомендації вчителям дітей із інтелектуальними порушеннями, а саме:

1. Проводити щомісячну перевірку навичок читання у дітей з початковим рівнем їх розвитку.
2. Проводити систематичні корекційні вправи з дітьми під час уроків читання та у режимі дня школяра з інтелектуальними порушеннями.
3. Проводити корекційну роботу над усіма якістьми одночасно.
4. Проводити заняття регулярно з використанням корекційних ігор і вправ.
5. Створювати гарний настрій в учнів, викликати позитивні емоції.
6. Робити оцінювання наприкінці роботи із занесенням результату у таблиці «Наші успіхи».

Ефективність упровадження в уроки читання комплексу вправ перевірялась шляхом порівняння кінцевих результатів якостей читання в експериментальній та контрольній групах. Результати дослідження показали, що швидкість читання у дітей експериментальної групи покращилась на 13 %, ніж у дітей контрольної групи, виразність – на 25%, правильність на 20%, усвідомленість на 25%.

Висновки. Таким чином, проведений педагогічний експеримент засвідчив ефективність використання комплексу корекційних вправ та особливостей їх використання у період навчання грамоти учнів з інтелектуальними порушеннями. Перспективою подальшого дослідження є укладання комплексу вправ і ігор, що сприяють покращенню навичок читання в учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Курпіта В. І. Ефективні методи і прийоми удосконалення навички читання. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 29-30. С. 38-46.

2. Любич Н. В., Картава Ю. А. Корекційний вплив дидактичних ігор на розвиток зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців»*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 204–209.

3. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. К. : Знання, 2008. С. 217-246.

4. Соботович С., Тищенко В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова. *Дефектологія*. 1998. №4. С. 2-5.

Ганна КОВАЛЬОВА

студентка 5 курсу спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЕННОГО ЧАСУ

У статті розглянуто та проаналізовано особливості навчання під час воєнного стану та висвітлено недоліки та переваги деяких з аспектів життя в умовах воєнного стану. Висвітлено низку шляхів формування естетичної культури учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі в умовах воєнного часу. Досліджено роль та місце естетичної освіти у процесі формування всебічно розвиненої особистості. Охарактеризовано роль професійних якостей сучасного педагога у процесі вдосконалення естетичного виховання та освіти. На основі вивчення спеціальної літератури розглянуто потенціал різних навчальних предметів та форм діяльності у вирішенні питання розвитку та формування естетичної культури учнів з особливими освітніми потребами під час дистанційного навчання.

Ключові слова: естетична культура, діти з особливими освітніми потребами, воєнний час.

Anna Kovaleva. Formation of aesthetic culture of children with plo in wartime conditions

The article examines and analyzes the peculiarities of education during martial law and highlights the disadvantages and advantages of some aspects of life under martial law The article considers a number of ways of forming the aesthetic culture of students with special educational needs in primary school in wartime conditions. The role and place of aesthetic education in the process of forming a comprehensively developed personality has been studied. The role of the professional qualities of a modern teacher in the process of improving aesthetic education and education is studied. Based on the

study of special literature, the potential of various educational subjects and forms of activity in solving the issue of development and formation of aesthetic culture of students with special educational needs during distance learning is considered.

Keywords: aesthetic culture, children with special educational needs, wartime.

Постановка проблеми. Одним із важливих аспектів формування особистості є естетичне виховання та розвиток естетичної культури учнів з особливими освітніми потребами. Слід звернути увагу на проблему втілення цих аспектів під час дистанційного навчання, особливо в умовах воєнного часу.

Під час збройного конфлікту навчання має безліч особливостей, відбуваються також зміни і в організації самого процесу, зазвичай вони мають негативний характер, так як дають про себе знати негативні переживання у особистості та стрес.

Естетичне виховання – це здатність проникати в усі сфери життя, формування естетичного ставлення до дійсності загалом, а не лише в мистецтві. У зв'язку із цим великого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості з особливими освітніми потребами [1].

Актуальність. У спеціальній педагогіці важливість естетичного виховання та культури учнів з особливими освітніми потребами висвітлюють О. Гаврилов, І. Дмитрієва, А. Капустіна, Н. Тарасенко. Учені зазначають, що естетичне виховання починається з усвідомлення певного запасу елементарних естетичних вражень, без яких не можуть виникнути здібності та зацікавленість до естетично значущих предметів і явищ, їхніх колористичних якостей. На основі отриманих вражень та знань естетичне виховання формує різнобічні здібності емоційно-чуттєвого життя та ціннісного ставлення до світу. У процесі естетичного виховання формуються індивідуальні творчі здібності [7].

Мета статті. Стаття присвяченна висвітленню питань, функцій навчальних предметів та форм діяльності у процесі формування естетичної культури учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Під час військових конфліктів однією з найуразливіших та беззахисних категорій цивільного населення є діти та підлітки. Вони є свідками страшні події, і більшість з дітей перебуває у стресі. Деякі з них не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили.

Діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є особливо вразливими до цих подій. Вони здригаються від вибухів, не одразу орієнтуються у новому переміщенні (бомбосховищі), опиняються в ступорі під час сирен повітряної тривоги, відчувають страх, розгубленість, тривогу та мають різні негативні психічні прояви. Слід пам'ятати, що діти з більшість учнів з ООП не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища [3]. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні можливості з метою мінімізувати наслідки психологічної травми.

З 24 лютого 2022 року всі заклади освіти за можливості продовжують свою роботу в дистанційному режимі, але зростає можливість переходу до змішаної форми навчання. Дистанційне навчання відрізняється від традиційного, насамперед всього, використанням нових технічних засобів комунікацій за відсутності індивідуального контакту педагога з учням, тобто. на відстані. Така форма навчання підходить учням з особливими освітніми потребами, тому що дозволяє не тільки забезпечити його якісною освітою, а й корекційним супроводом. Так як дистанційне навчання неможливе без знання комп'ютера та використання сучасних інформаційних технологій, учні вже фактично набувають професійних навичок, які необхідні в подальшому самотійному житті. Також, основною перевагою дистанційних технологій у навчанні та корекції дітей з ООП є відсутність суворої прив'язки до місця та часу проведення занять, в індивідуалізації навчання за рахунок адаптації рівня та форми навчального та корекційного матеріалу, виходячи з індивідуальних особливостей кожного, хто навчається. У процесі навчання дітей з ООП з'являється можливість організувати лояльний режим навчання, скорочуючи кількість годин навчального навантаження, нормуючи кількість часу, що проводиться за комп'ютером, багаторазово повертаючись до матеріалу, що вивчається, при необхідності. І не це не вперше, коли особливої актуальності набуває проблема супроводу підростаючого покоління у так званій «віртуальній реальності». Ця тенденція може негативно вплинути на духовно-моральні якості її представників. Зокрема, низка дослідників зазначає і без того певне

зниження загального рівня культури, характерної для дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим можна з певною часткою впевненості говорити про суттєве зростання необхідності формування естетичної культури школярів з ООП в умовах воєнного часу.

При дистанційній формі навчання можливе використання різних месенджерів, які забезпечують використання аудіо та відеозв'язку. Найбільш поширеними є Viber, WhatsApp, Skype, Discord, Zoom. Ці та деякі інші програми можна використовувати як на комп'ютері, так і на мобільних пристроях. Важливо, що дистанційна корекційно-розвиваюча робота передбачає можливість поєднання різних форматів занять – відеотрансляції, відеоконференції, виконання дитиною завдання спеціаліста з поданням результату для перевірки педагога у вигляді фото чи відеозапису (за згодою батьків), дистанційної бесіди педагога з дитиною з використанням різного телекомунікаційного обладнання та інші форми [5].

Формування естетичної культури важливо починати в молодшому шкільному віці. Це найбільш сприятливий час, оскільки саме в цей період закладаються всі основи розвитку особистості. Далі відбувається активізація самостійного мислення, і розвиток пізнавального інтересу.

Розвиток у учнів з ООП естетичної культури у процесі художньо-творчої діяльності буде найефективнішим за дотримання низки педагогічних умов [1] (Табл. 1).

Таблиця 1.

Педагогічні умови для ефективного розвитку естетичної культури учнів з ООП

Розвиток естетичної культури	Застосування раціональних організаційних форм проведення навчальних занять, інноваційних технологій та прийомів.
	Створення оптимістичних, творчих та життєрадісних психологічних умов на дистанційних навчальних заняттях з формування естетичної культури молодших школярів з ООП.
	Наявність в освітній організації педагогів, що характеризуються високою педагогічною культурою, схильних до інноваційної діяльності та творчої роботи.
	Врахування інтересів, потреб молодших школярів з ООП при організації їх художньо-творчої діяльності.
	Корекційна спрямованість засобів формування естетичної культури дітей молодшого шкільного віку з ООП.

Провідною, серед перелічених педагогічних умов, є професіоналізм вчителя і розвиненість у нього особисто естетичної культури [6]. Логічним буде приклад естетико-педагогічної професіограми (Табл. 2).

Таблиця 2

Структура естетико-педагогічної професіограми педагога

Розділ	Зміст
Загальні вимоги	Педагог повинен бути зразком культури у трудовій та громадській діяльності. Важлива якість педагога - широка ерудиція та культура, різнобічні естетичні інтереси, смаки та потреби, високорозвинений естетичний ідеал, розвинена художня уява, організаторські здібності. Педагогу повинні бути притаманні розвинені навички естетичної самоосвіти та самовиховання.
Знати	Естетичні потреби, смаки та інтереси учнів з ООП. Форми та методи естетичної освіти та виховання учнів з ООП. Цілі, завдання та принципи естетичного виховання учнів з ООП. Об'єктивні закономірності психологічного розвитку дитини. Критерії естетичної освіченості та вихованості молодших школярів з ООП. Форми та умови естетичного розвитку дитини з ООП у родині.
Вміти	Визначати естетичні цілі та завдання уроку або колекційного заняття. Планувати проведення естетико-виховної роботи. Відбирати навчальний та позанавчальний матеріал для естетичного виховання дітей з ООП, з урахуванням віку та естетичної вихованості та особливостей сприйняття. Організувати різні види естетичної діяльності дітей та аналізувати результати. Вивчати та узагальнювати естетичний досвід своєї роботи. Використовувати твори мистецтва в ході уроку чи корекційного заняття [6].

У молодшому шкільному віці учнів з ООП визначальним, з погляду процесу естетичного виховання, є фактор навчально-пізнавальної діяльності [8]. При цьому для педагога дуже важливо попередньо продумати можливості, що існують для використання різних засобів подання інформації, зацікавити учнів тією чи іншою темою, вміти викласти матеріал так, щоб вони у своїй пізнавальної активності сприймали в позитивному руслі.

Продовжуючи тему формування естетичної культури молодших школярів з ООП, зазначимо, що на цьому етапі є важливим виділити три взаємопов'язаних шляхів формування суб'єктивного ставлення до навколишніх предметів та явищ[7; 8] (Табл. 3).

Таблиця 3

Шляхи формування суб'єктивного ставлення до навколишніх предметів та явищ

Назва	Коротка характеристика
Когнітивний	Відношення складається, головним чином, на основі переробки словесної інформації.
Перцептивний	Основою формування відносини служить чуттєве сприйняття об'єкта.
Практичний	Головну роль відіграє безпосередня взаємодія з об'єктом.

Під час формування естетичної культури у молодших школярів з ООП дуже важливо враховувати і задіяти всі перелічені механізми. За умови їх активного й синхронного використання, ефект формування естетичної культури в учнів посилюватиметься за рахунок синергетичних тенденцій взаємовпливу цих шляхів на особистість [8]. Тепер, з урахуванням вищевикладеного, слід розкрити значимість різноманітних навчальних предметів та форм діяльності на формування естетичної культури молодших школярів з ООП (Табл. 4).

Таблиця 4

Функції навчальних предметів та форм діяльності у процесі формування естетичної культури молодших школярів з ООП

Навчальні предмети та форми діяльності	Функції у процесі формування естетичної культури молодших школярів з ООП
Літературне читання	У процесі знайомства із підручником, матеріалами, літературними творами відбувається накопичення та збагачення активного та пасивного словника учня. Наявність в творах описових та порівняльних характеристик навколишньої дійсності, героїв, обставин тощо [2].
Образотворче мистецтво	Допомагає молодшому школяру з ООП проявити свої творчі вміння та висловити внутрішнє відчуття прекрасного за допомогою продукту діяльності: аплікації, малюнка та ін.
Музичне мистецтво	На основі музичних вражень в учнів з ООП можуть формуватися музичні та художні здібності, розвивається естетичний смак.
Театралізована діяльність	Ефективний засіб формування естетичної культури молодших школярів з ООП, що дозволяє сформувати соціальні навички поведінки, так само як естетичне ставлення до оточуючого. Дозволяє дітям приймати на себе різні ролі та використовувати засоби виразності – інтонацію, жести, міміку, пантоміму. Є дієвим засобом, що забезпечує розвиток естетичного сприйняття дітей до навколишнього світу, дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки [4].

Висновки. Отже, естетичне виховання – це не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів чуття та творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами, що розширяє їхні можливості насолоджуватись красою та створювати її. Під час виховання красою, формується естетичне та ціннісне прагнення школярів, розвивається їхня спроможність до творчої діяльності, вироблення естетичних цінностей у навчальній діяльності, побутовій сфері, вчинках і культурі поведінки.

Не зважаючи на складні обставини війни, варто пояснювати дітям у доступній формі щодо подій, які відбуваються навколо, сприяти формуванню у дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти у тому, що ворог зазнає поразки і незабаром усі повернемося до мирного життя [3].

Перспектива досліджень. Практичне значення матеріалів дослідження полягає в тому, що показана можливість навчальних предметів та форм діяльності у процесі формування естетичної культури молодших школярів з ООП. Також, безумовно, свій внесок у розвиток цієї теми внесуть педагоги-практики, які зараз вивчають можливості середовища у формуванні естетичної культури молодших школярів з ООП, з урахуванням цифровізації системи освіти, а також особливостями організації освітнього процесу в умовах воєнного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ваганова Н. А. Розвиток естетичного художнього сприймання в дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К. : Фенікс, 2012. Т. XII. Вип. 15. Ч. I. С. 68–76.
2. Войтюк І. В. Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психічнопедагогічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 144–148
3. Допомога дітям з ООП під час війни. Поради для батьків. URL: <https://nus.org.ua/articles/dopomogadityam-z-oor-pid-chas-vijny-porady-dlya-batkiv/>
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів. К. : Атопол, 2010. С. 93–94.
5. Косенко Ю. М., Супрун М. О., Боряк О. В., Король О. М. Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 42–44.

6. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. С. 69–75.

7. Образотворче мистецтво з спеціальною методикою: навчально-методичний посібник / уклад. І. В. Бабій. Умань : Візаві, 2014. С.44–46.

8. Сєрих Л. В. Естетичне виховання: освітній простір : монографія. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2020. С.125–129.

Олеся КОВАЛЬЧУК

вчитель початкових класів

Комунальний заклад

«Прилуцька спеціальна школа»

Чернігівської обласної ради

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті наголошено на важливості розвитку мовлення у школярів з порушеннями інтелекту на уроках української мови. Проаналізовано наукові дослідження з наукової проблеми. З'ясовано сутність мовної та комунікативної компетенції школярів з порушеннями інтелекту. Визначено причини, які негативно впливають на розвиток мовлення в учнів означеної категорії. Запропоновано умови ефективного розвитку мовлення в учнів на уроках української мови. Висвітлено шляхи реалізації умов (впровадження комунікативно орієнтованих технологій, широке використання комунікативних методів, усунення дисбалансу між змістовою (понятійною) та корекційно-розвиваючою сторонами навчання).

Ключові слова: учні з порушеннями інтелекту, розвиток мовлення, українська мова.

Olesia Kovalchuk. Development of speech in students with intellectual disabilities at ukrainian language lessons

The article emphasizes the importance of speech development in schoolchildren with intellectual disabilities in Ukrainian language classes. Scientific research on a scientific problem is analyzed. The essence of the language and communicative competence of schoolchildren with intellectual disabilities has been clarified. The reasons that have a negative impact on the development of speech among students of the specified category have been determined. Conditions for the effective development of students' speech in Ukrainian language lessons are proposed. Ways to implement the conditions are highlighted (introduction of communicatively oriented technologies, wide use of communicative methods, elimination of the imbalance between the content (comprehensive) and corrective and developmental aspects of education).

Keywords: students with intellectual disabilities, speech development, Ukrainian language.

Постановка проблеми. Українська мова – не лише навчальний предмет, а й засіб засвоєння знань і умінь з інших предметів. Це державна мова України, основний засіб спілкування її народу, що й передбачає опанування учнями з порушеннями інтелекту мовою як засобом спілкування і пізнання. У процесі вивчення української мови в учнів з інтелектуальними порушеннями формується мовна компетенція (знання про звуковий склад, словникове багатство, способи словотворення і граматичний лад мовлення) та комунікативна компетенція (уміння висловлюватися в усній і писемній формах у відповідності з умовами мовленнєвого спілкування, вільно спілкуватися українською мовою в різних сферах комунікації). Виходячи з цього, актуальною постає проблема розвитку мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі вивчення ними державної мови.

Актуальність. Проблема розвитку мовлення в школярів усвідомлюється науковцями, як одна з найбільш значущих у спеціальній дидактиці. Свідченням цьому є праці В. Бондаря, О. Боряк, Л. Вавіної, А. Висоцької, І. Єременка, Н. Кравець, В. Левицький, С. Миронової, Г. Плешканівської, В. Синьова та інших [1; 2].

Узагальнюючи дослідження науковців, можемо констатувати, що негативний вплив на розвиток мовлення мають ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимова, фонематичні процеси, лексична і граматична будова мовлення [6].

Т. Ульянова наголошувала на необхідності використання індивідуального підходу в розвитку мовлення кожного школяра. Дослідниця підкреслювала необхідність використання в навчанні ігрових методів і вправ пошукового характеру. Зазначені ігри та вправи позитивно впливають на засвоєння учнями з порушеннями інтелекту граматичних знань і вмінь, на розвиток мовленнєвої активності учнів [7].

Л. Вавіна, І. Єременко та Г. Плешканівська підкреслювали важливість систематичності проведення занять з розвитку мовлення, залучення дітей до діалогу, створення умов для висловлювань в усній і писемній формах тощо.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі вивчення ними української мови.

Виклад основного матеріалу. Спеціальна педагогіка володіє низкою педагогічних інструментів для розв'язання завдань, пов'язаних з підвищенням якості розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями: визначено основні напрямки цієї роботи, встановлено її зміст, апробовано ефективні методи та прийоми. Але, переважно, це стосується початкової ланки спеціальних закладів середньої освіти. На нашу думку, в старших класах ця проблема ще не знайшла належного розв'язання. Причини цього, на наш погляд, полягають у наступному:

- формальний підхід до роботи з розвитку мовлення;
- насиченість змісту української мови важкими для усвідомлення поняттями;
- незатребуваність отриманих знань для вирішення практичних завдань, які виникають у реальному житті;
- зміни контингенту учнів спеціальних закладів середньої освіти (відсоток дітей з вираженими відхиленнями в інтелектуальній та мовленнєвій сферах поступово збільшується) [3].

Робота з розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями проводиться на всіх навчальних предметах у межах трьох напрямків:

- 1) збагачення і розширення словникового запасу, його активізація, що в основному проявляється в розкритті значення невідомих учням слів та уточненню значення раніше відомих;
- 2) навчання школярів побудові різних за складністю речень в усній, рідше письмовій формі, під час відповідей на запитання вчителя тощо;
- 3) розвиток уміння переказувати прочитаний матеріал або складати на його основі самостійне оповідання.

Такий підхід отримав назву системно-структурного або формального підходу, оскільки перші два напрямки орієнтовані виключно на оволодіння учнями мовними одиницями: словом та реченням. Третій напрямок з певною натяжкою претендує на назву «мовний», оскільки, як правило, завдання на складання переказів або оповідань з прочитаних навчальних текстів не є особистісно мотивованими для учнів, а виконуються за завданням вчителя [4].

На наш погляд, у старших класах спеціальних закладів середньої освіти, процес навчання орієнтований на засвоєння школярами предметних знань, а робота з розвитку мовлення є другорядною.

Доволі часто ці предметні знання виявляються незатребуваними, осідають «мертвим вантажем» у свідомості учнів. Певною мірою це відноситься і до уроків української мови в 5-9 класах, хоча саме вони мають досить широкі можливості в плані вдосконалення мовлення старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Основним змістом цих уроків є вивчення граматики (у елементарному вигляді). Об'єктивна складність та абстрактність граматичних категорій призводить до того, що в реальній практиці навчання української мови на перший план виступає засвоєння абстрактних граматичних форм та їх значень, які не підкріплені досвідом самотійного використання школярами. Насиченість змісту курсу української мови в 5-9 класах граматичними термінами та визначеннями в деяких випадках є причиною того, що ці теоретичні знання сприймаються учнями формально та використовуються неадекватно. Це призводить до того, що в більшості випадків школярі не розуміють, для чого їм потрібно вивчати певні граматичні правила та визначення [5].

На нашу думку, для того щоб робота з розвитку мовлення учнів з порушеннями інтелекту була більш ефективною, необхідно дотримуватися таких умов:

- 1) розробка педагогічних комунікативно орієнтованих технологій у навчанні української мови;
- 2) широке використання комунікативних методів на уроках української мови;
- 3) усунення дисбалансу між змістовою (понятійною) та корекційно-розвиваючою сторонами навчання.

Реалізація 1-ї умови пов'язана з необхідністю розробки педагогічних технологій навчання, які базуються на положеннях комунікативно орієнтованого підходу. Мовиться про широке впровадження у практику навчання української мови старшокласників з інтелектуальними порушеннями таких технологій, центральною ланкою яких була б не мовна система, а людина, яка користується нею у власній (навчальній, трудовій, пізнавальній) діяльності для розв'язання різних завдань. Це вимагає створення навчально-методичного забезпечення, в якому необхідно раціонально поєднувати традиційні системно-структурний (формальний) та комунікативний (функціонально-семантичний) підходи до вивчення мови.

2-а умова передбачає широке використання комунікативних методів навчання, спрямованих на оволодіння учнями мовою як засобом спілкування. Не вдаючись у подробиці опису цих методів, слід зазначити, що вони з успіхом можуть використовуватися не тільки на уроках української мови, але й під час вивчення інших навчальних предметів. Їхня особливість полягає в тому, що вони сприяють формуванню внутрішньої потреби у мові. При реалізації цієї умови важливо пам'ятати, що в аналізованій категорії школярів мотиваційна сфера найменш сформована, мотиви нестійкі і легко вичерпуються. Сказане повною мірою відноситься і до виникнення мотивів комунікувати з іншими людьми (однолітками, старшими чи меншими особами).

На уроках української мови необхідно, щоб у центрі пропонованих вчителем обставин виявлявся учень, який «змушений» діяти певним чином для вирішення конкретних комунікативно-мовних завдань. Рекомендуємо для використання в 5-9 класах кілька видів комунікативно мовленнєвих завдань:

- а) повідомлення, інформування інших;
- б) спонукання співрозмовника до виконання будь-якої дії у відповідь;
- в) вплив на співрозмовника шляхом обміну враженнями, почуттями.

Ці завдання можуть бути певною мірою розв'язані в ході моделювання мовних ситуацій, які дозволяють наблизити умови навчання до природних умов спілкування.

Вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати види мовних ситуацій, які можна використовувати у процесі навчання:

1) «регламентуючі» ситуації, що вимагають точної передачі інформації, які не допускають привнесення власних оцінок або суджень (інструкції, пам'ятки тощо);

2) «особистісні» ситуації, передбачають формування у дітей потреби поділитися інформацією з однокласниками, друзями, близькими своїми враженнями або спостереженнями, дати їм оцінку;

3) «навчальні» ситуації, пов'язані з необхідністю навчити когось чомусь, щось пояснити або повідомити, поділитися практичним досвідом тощо.

Розглянуті види мовних ситуацій потребують підтримки вчителя, а саме:

– забезпечення предметного змісту, що передбачає володіння учнем достовірним і значущим (особистісно або соціально) матеріалом;

- врахування інтересів учасників спілкування;
- володіння навичками використання лексико-граматичного матеріалу у мовленні;
- врахування рівня інтелектуального та мовленнєвого розвитку школярів.

Навчально-мовленнєві ситуації можуть створюватися різними способами: за допомогою наочності; тексту, що є предметом можливої комунікації; на основі реальної події тощо.

Впровадження 3-ї умови передбачає використання у навчанні розширеного кола ділових паперів, у яких необхідно застосовувати відповідні граматичні знання, пов'язані з використанням звернення. Це можуть бути: вітальні листівки, оголошення, особисті записки та деякі інші. Написання цих паперів завжди обумовлено певною ситуацією спілкування і, отже, засвоєння та використання знань про цю граматичну категорію визначатиметься завданнями комунікативно-орієнтованого навчання.

Висновки. Таким чином, існуюча невідповідність між змістом та організацією навчання українській мові учнів з порушеннями інтелекту (з одного боку) та якістю розвитку мовлення (з іншого боку) дозволяє визначити пріоритетні напрямки, реалізація яких сприятиме підвищенню ефективності роботи, що проводиться. У свою чергу це, безумовно, вимагатиме консолідації зусиль, як з боку педагогів-практиків, так і тих, хто займається розробкою теоретичних засад цієї проблеми.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є теоретичне обґрунтування, експериментальна перевірка та практичне впровадження висвітлених у статті положень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В., Косенко Ю.М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. № 35. С. 264–270.
2. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.
3. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. № 23. С. 127–130.

4. Кравець Н.П. Корекційна робота з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання : навчальний посібник. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 199 с.
5. Кравець Н. П. Самостійна навчальна діяльність в учнів молодших класів допоміжної школи. Дефектологія. 1999. № 1. С 34–37.
6. Левицький В. Е. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. URL: <http://surl.li/gyipa>.
7. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. К. : КДПІ, 1990. 96 с.

Софія КОМПАНИЕЦЬ

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,
канд. пед. наук, доцент

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розкрито сучасні підходи до процесу трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу, які передбачають введення предмету «Квітникарство», під час викладання якого враховано впровадження новітніх технологій вирощування рослин в умовах закритого та відкритого ґрунту, виявлено адекватні вимоги до знань і умінь учнів, які ґрунтуються на їхніх психологічних можливостях, окреслено основні напрями корекційно-розвивальної роботи. Це в свою чергу впливає на розвиток пізнавальних процесів учнів означеної нозології, забезпечує розширення світогляду, підвищує культурний рівень учнів.

Ключові слова: сучасні підходи, трудове навчання, діти з інтелектуальними порушеннями, освітній простір.

Kompaniets S. Peculiarities of the process of nurturing a valuable attitude to nature in children with intellectual disabilities

The article reveals modern approaches to the process of labor training of children with intellectual disabilities in the conditions of a special educational institution, which provide for the introduction of the subject "Floriculture", during the teaching of which the introduction of the latest technologies for growing plants in closed and open ground conditions is taken into account, adequate requirements for knowledge and students' skills, which are based on their psychological capabilities, the main directions of corrective and developmental work are outlined. This, in turn, affects the

development of cognitive processes of students of the specified nosology, increases the cultural level of pupils.

Key words: education, modern approaches, work training, children with intellectual disabilities, educational space

Постановка проблеми. Сьогодні компетентнісний зміст освіти проходить наскрізною лінією через усі навчальні предмети, одержуючи реалістичне, діяльнісне, особистісне й соціально значуще втілення. У трудовому навчанні він полягає у формуванні технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного суспільства, формування життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці.

У цьому контексті актуальною проблемою сьогодення є реалізація прав осіб з порушеннями психофізичного розвитку щодо перспективи їх подальшої соціально-трудової адаптації. Заклад спеціальної освіти покликаний допомогти учням з інтелектуальними порушеннями оволодіти трудовою професією і адаптуватись до суспільного середовища, активно соціалізуватися у ньому.

Актуальність. Теоретичні та методичні питання професійно-трудового навчання учнів спеціальної школи, зовнішньо-міжпредметні його зв'язки з іншими видами освітнього процесу, питання корекційної спрямованості трудового навчання, підготовки до праці у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників, знайшли висвітлення у дослідженнях В. Баудіша, А. Висоцької, О. Хохліної та ін. [3]. Дослідження окремих вчених (В. Бондар, А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський) присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями [1].

Враховуючи потреби суспільства на сучасному етапі, досвід окремих закладів спеціальної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями, а також перспективи соціально-трудової адаптації випускників, виникла необхідність запровадження додаткових видів праці для учнів означеної нозології. В спеціальних школах виникла можливість введення навчального предмету «Квітникарство» для

набуття учнями з інтелектуальними порушеннями необхідних теоретичних знань і практичних навичок з даного предмету.

Мета статті – розкрити сучасні підходи до процесу трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Правильно організоване трудове навчання створює сприятливі умови для професійного самовизначення учнів, сприяє розвитку творчості і конструкторських здібностей, морально-вольових якостей, культури праці. У процесі вивчення теорії і на практиці у них формується інтерес до певної професії.

Освітній процес сучасної освітньої заклади має віддзеркалювати реальний характер життєвого простору, його суперечності й негаразди, позитивне й негативне, але разом з тим саме спеціальна школа має вселяти віру в прекрасне, плекати надію на добро, виховувати прагнення до любові, тобто формувати загальнолюдські цінності і забезпечувати розширення світогляду, підвищуючи культурний рівень учнів.

Професійно-трудове навчання в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями спрямоване на забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт, в умовах державних і приватних підприємствах та у власному побуті [2].

Враховуючи потреби суспільства на сучасному етапі, досвід окремих спеціальних шкіл для з учнів з інтелектуальними порушеннями, а також перспективи соціально-трудової адаптації випускників, було запроваджено навчальну програму «Квітникарство» для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для учнів з інтелектуальними порушеннями і тому спеціальним школам була надана можливість ввести вивчення учнями курсу «Квітникарство» і набути необхідні теоретичні знання і практичні навички з цього курсу.

Зміст програми передбачає наступність у розвитку набутих учнями знань і умінь. Він охоплює предметно-змістову та корекційно-розвивальну змістові лінії, які нерозривно пов'язані одна з одною. Зокрема, предметно-змістова лінія трудового навчання з курсу «Квітникарство» спрямована на підготовку учнів спеціальної школи до трудової діяльності у галузі сільського господарства, надання школярам загальних відомостей про технології вирощування та догляду

декоративно-квіткових рослин в умовах закритого та відкритого ґрунту, правила вирощування та догляду за кімнатними рослинами; створення флористичних композицій з природного матеріалу; формування професійних прийомів праці зі спеціальності [5].

Корекційно-розвивальна змістова лінія трудового навчання спрямована не лише на виправлення недоліків психічної сфери учня, а й на формування в нього життєво необхідних для праці компетентностей, а саме: технічного і технологічного кругозору, культури праці і побуту; розвитку самостійного та критичного мислення, розвитку особистісних якостей, відповідальності за результати власної діяльності [4].

Корекційно-розвивальні завдання охоплюють розвиток пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, розумових операцій), корекцію емоційно-вольової сфери (саморегуляції, самоконтролю), удосконалення мовлення (збагачення словника, засвоєння технічної термінології, розвиток зв'язного мовлення), формування особистості (самостійності, дисциплінованості, організованості, критичності, розвиток позитивного ставлення учнів до праці; дбайливого ставлення до природи і майна, виховання працелюбності та ін.).

Процес підготовки молодших спеціалістів до роботи в зелених та тепличних господарствах передбачає постійний контакт і спілкування учнів із рослинами, що сприятиме загальному, естетичному розвитку школярів та екологічному вихованню, а також розвитку загальних трудових умінь.

Програма курсу «Квітникарство» розрахована на підготовку учнів з інтелектуальними порушеннями до праці помічником у зеленому, тепличному господарстві. Після навчання в школі за даною програмою випускники мають змогу продовжити навчання за даним фахом у закладах професійно-технічної освіти. Під час навчання учнів за даною програмою виділяються три етапи роботи з учнями [5]:

- на першому етапі (V клас) передбачено ознайомлення учнів із простішими роботами по вирощуванню рослин на прикладі невимоглих квітково-декоративних культур (чорнобривців). Передбачено ознайомлення учнів з умовами вирощування і правилами догляду за кімнатними рослинами;

- другий етап (VI–VII класи) – основний. На даному етапі навчання учні опановують усіма необхідними теоретичними знаннями

по вирощуванню, догляду за різними видами рослин (декоративними, кімнатними), а також набувають практичних вмінь і навичок по догляду та вирощуванню кімнатних рослин, по вирощуванню розсади квітково-декоративних рослин. На даному етапі навчання учні набувають навичок планування клумб і квітників;

– третій етап навчання (VIII–X клас) розрахований на закріплення набутих теоретичних знань і практичних вмінь на попередніх етапах навчання, на самостійну роботу учнів в теплиці, на присадибній ділянці, на квітниках і клумбах, в ході якої учні використовують набуті знання та практичні вміння і навички; на проходження виробничої практики на базі зеленого або тепличного господарства (за можливістю). Цей етап передбачає лише словесне керівництво вчителя та незначну практичну допомогу.

Так як учням з інтелектуальними порушеннями для самостійного життя і успішної соціалізації на сільськогосподарських підприємствах потрібні побутові знання та навички, то в дану програму включений розділ «Прибирання приміщень теплиці та кабінету кімнатних рослин». При вивченні даного розділу учні опановують послідовність прибирання, правила виконання даних робіт. Набуті знання з даного розділу стануть у нагоді кожному випускнику спеціальних шкіл у подальшому житті.

Після закінчення навчання за даною програмою учні повинні володіти теоретичними знаннями про основні групи декоративно квіткових рослин, про будову квіткових рослин, біологічні особливості кожної групи рослин, правила приготування ґрунтових сумішей, правила догляду за рослинами відкритого і закритого ґрунтів. Учні спеціальної школи повинні вміти застосовувати отримані знання на практиці.

Підготовка дітей учнів з інтелектуальними порушеннями до посильної участі в суспільному житті, до праці, передбачає здійснення цілої системи корекційних заходів. Важливо, щоб трудовий процес захоплював дітей, викликав у них позитивні емоції, бажання швидко в них включатись. Навколо кожного трудового завдання прагнути створити хороший настрій, позитивну атмосферу.

З цією метою формування трудової естетики доцільно демонструвати учням тільки естетично оформлені зразки виробів, залучати учнів і до

художнього оформлення стендів, виробів. В цьому випадку активно розвивається уява, пам'ять, мислення. Виконана робота викликає в учнів відчуття задоволення, радості, особливо якщо робота приносить радість іншим (батькам, малятам, знаходиться на виставці).

Спрямовуючи роботи учнів, необхідно привчати їх до думки, що виставлення красивих, гарно оформлених речей, виробів, вимагає терпіння, стриманості, смиренності, організованості, акуратності, точності і т.ін.

Висновки. Таким чином, сучасні підходи до процесу трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього простору передбачають введення предмету «Квітникарство», під час викладання якого враховано впровадження новітніх технологій вирощування рослин в умовах закритого та відкритого ґрунту, виявлено адекватні вимоги до знань і умінь учнів, які ґрунтуються на їхніх психологічних можливостях, окреслено основні напрями корекційно-розвивальної роботи. Це в свою чергу впливає на розвиток пізнавальних процесів учнів з інтелектуальними порушеннями, корекцію емоційно-вольової сфери, удосконалення мовлення, формування особистості.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до ринкових вимог.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнко, 2015. 311 с.
5. Чеботарьова О. В. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями (8-10). Трудове навчання (Квітникарство) URL: <http://www.mon.gov.ua/>

Олександр КОПТУР

магістрант спеціальності 016

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,

канд. пед. наук, доцент

НАПРЯМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито напрями запровадження оздоровчих технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Наголошується, що використання зазначених технологій вирішує проблеми збереження і зміцнення здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями на основі застосування комплексного підходу, який припускає перетворення освітнього середовища в здоров'язбережувальний життєвий простір, що уявляє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома та в соціумі.

Ключові слова: напрями, оздоровчі технології, діти з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.

Koptur O. Directions of implementation of health technologies for children with intellectual disabilities

The article reveals the directions of introducing health technologies for children with intellectual disabilities in the conditions of a special educational institution. It is emphasized that the use of these technologies solves the problems of preserving and strengthening the health of students with intellectual disabilities based on the application of a comprehensive approach, which assumes the transformation of the educational environment into a health-preserving living space, which represents the only valuable and instrumental space of a child's life at school and at home and in society.

Key words: directions, health technologies, children with intellectual disabilities, a special educational institution.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується інтенсифікацією навчальної діяльності, впровадженням нових педагогічних технологій, що робить особливо гостру проблему організації навчання дітей з інтелектуальними порушеннями з метою збереження їхнього здоров'я. З огляду на це реформування сучасної системи освіти зорієнтоване на забезпечення умов для розвитку здорової особистості. Для досягнення цієї мети є створення здоров'язбережувального середовища, формування в учнів ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя.

Підвищення ефективності фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів передбачає пошук інноваційних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи, реалізації завдань, які потребують перебудови свідомості людини, мобілізації її життєвих ресурсів, усвідомлення необхідного дотримання здорового способу життя та вироблення особистої позиції щодо зміцнення стану свого здоров'я впродовж всього життя, з врахуванням інтересів та вікових особливостей дітей.

Актуальність. Аналіз останніх досліджень, які проведені А. Дмитрієвим, Є. Черник, С. Венєвцевим та ін. дозволяє стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики у розумово відсталих школярів у порівнянні з учнями масових шкіл [1; 3].

Нові підходи в організації освітнього процесу обумовлені прагненням сприяти виробленню позитивної мотивації на ведення здорового способу життя. Завдання запровадження оздоровчих технологій в умовах спеціального закладу освіти полягає в тому, щоб шляхом задоволення актуальних для кожного віку базових і додаткових потреб забезпечити розвиток, спонукати дітей з інтелектуальними порушеннями до ведення здорового способу життя та сприяти мимовільного оволодіння ними основних навичок освітньої діяльності.

Мета статті – розкрити напрями запровадження оздоровчих технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній заклад має створити оптимальні умови для зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу. Необхідно використовувати такі методи і прийоми, які б сприяли максимальній активності всіх сенсорних каналів сприйняття (зір, слух, дотик, нюх) і переробки інформації.

Основною метою оздоровчих технологій навчання є забезпечення учням можливості збереження здоров'я в період навчання в школі, сформувані в них необхідних знань, вмінь і навичок щодо здорового

способу життя, навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті [2; 4].

Найбільш ефективними у сфері застосування сучасних оздоровчих технологій з метою покращення рівня фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку дітей з інтелектуальними порушеннями в системі спеціального освітнього закладу є:

- йога-терапія – стародавня система оздоровлення і зміцнення тіла, а також набуття душевного спокою та рівноваги. Вона допомагає досягти легкості, бадьорості, енергійності, покращує роботу всіх органів і систем організму, підвищує тонус, стабілізує травлення, дарує гарне самопочуття і настрій, прояснює розум. Діти стають добрішими, спокійними, зосередженими. У них з'являється впевненість у своїх силах [5].

Дитяча йога являє собою комплекс занять на основі хатха-йоги чи фітнес-йоги, яка створює всі умови для гармонійного і грамотного зростання. Якщо розглядати дитинство як безперервний ланцюг змін і перетворень, від фізичних до світоглядних, то і підхід, який застосовується на заняттях йоги, і зміст цих занять буде декілька розрізнятися в залежності від віку. Більшість вправ хатха-йоги є природними, фізіологічними рухами, які копіюють пози тварин, птахів, людей тощо. Проводити заняття з йоги доцільно у ігровій формі з урахуванням особливостей дитячого організму. Асани комбінуються з динамічними іграми? при цьому діти не втрачають інтересу до йоги і дають вихід енергії [3].

- фітбол-гімнастика – одна з нетрадиційних форм робіт із дітьми. Фітбол («м'яч для опори»)– це взаємодія коливань м'яча на тіло людини, яке відчувається, сидячи на ньому. Заняття з фітболу ще порівнюють з іпотерапією – лікуванням їздою на конях. Фітбол-гімнастика включає виконання гімнастичних вправ на великих надувних еластичних м'ячах різного діаметру. Ці м'ячі мають якості еластичності, незвичайної форми, яскраве забарвлення, приємний запах, спеціальну поверхню, що не дозволяє легко зісковзнути з м'яча. Перераховані якості гімнастичних м'ячів допомагають створити позитивну емоційну атмосферу, викликати жвавий інтерес у дітей до виконання фізичних вправ і рухів [5].

- дихальна гімнастика – це спеціальні вправи для розвитку дихальної мускулатури. Дихальна гімнастика дуже корисна для

організму дитини: вона покращує обмін кисню по всьому тілу, стимулює роботу шлунка і кишечника, серцевого м'яза. Дихати людина вміє з моменту народження, але дихати правильно, виявляється, потрібно ще повчитися. Засновники дихальної гімнастики О. Стрельникова, К. Бутейко говорять, що «вміння керувати диханням сприяє вмінню керувати собою». Крім того, дихальні вправи для дітей корисні ще й тим, що можуть допомогти вилікуватися від деяких хвороб і зміцнити імунітет [3].

Важливим аспектом фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку є вміння регулювати темп власного дихання. Загальновідомо, що дихальний процес нерозривно пов'язаний з кровообігом, обміном речовин та енергією в організмі. Правильне дихання є чинником нормального функціонування адаптивних механізмів, регуляції рівнів працездатності тощо.

— мудри – йога пальців. Мудра – це особливе положення рук, що відновлює порушення в енергоінформаційному обміні шляхом впливу на енергетичні потоки в нашому організмі. Термін «мудра» має кілька значень – позначає жест, мімічне положення рук, символ, а також певні позиції очей, тіла і техніку дихання. З'єднання рук в мудру надає особливий вплив на організм. По-перше, призводить до певного інформаційного і енергетичного обміну між космосом і тілом людини, по-друге руки уявляють собою електричні та магнітні полюси тіла, на кінчиках пальців знаходяться початкові і кінцеві точки енергетичних каналів, що проходять по верхнім кінцівкам. Крім того, мудри позитивно впливають на розвиток мислення, мовлення, а також дрібну моторику рук [1].

Серед різноманітних рухливо-оздоровчих технологій, особливе місце належить тим, які пов'язані з розвитком дрібної моторики руки. Ці технології мають важливе значення для загального фізичного і психічного розвитку дитини упродовж усього дошкільного та шкільного віку, особливо для учнів спеціальної школи. Рівень сформованості дрібної моторики в багатьох випадках визначає успішність засвоєння мистецьких, музично-виконавчих, конструктивних і трудових умінь, оволодіння рідною мовою, розвиток навичок письма.

З метою профілактики та корекції порушень постави необхідно використовувати коригувальну гімнастику, заняття лікувальною

фізкультурою в школі і вдома, ігри, оздоровчий масаж, що дозволяє формувати правильну поставу і стабілізувати наявні функціональні порушення хребта.

До засобів рухової спрямованості відносяться такі рухові дії, які спрямовані на реалізацію завдань оздоровчих технологій – фізичні вправи, фізкультхвилинки і рухливі зміни, емоційні розрядки, гімнастика (оздоровча, пальчикова, коригувальна, дихальна, для профілактики простудних захворювань, для бадьорості), рухливі ігри, спеціально-організована рухова активність учнів, самомасаж, тренінги.

Найбільш ефективними у сфері застосування оздоровчих технологій з метою покращення рівня фізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу є дихальна гімнастика, психогімнастика, пальчикова гімнастика, йогатерапія, фітбол-гімнастика, методика «алфавіт тілорухів», ароматерапія.

При застосуванні різноманітних ефективних оздоровчих технологій в освітньому процесі повинно відбуватися постійне здійснення моніторингу стану здоров'я дітей, що є своєрідною запорукою створення здоров'язберігаючого середовища, тобто середовища, в якому дитині приємно і безпечно знаходитися. Це стимулює її розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я і є оптимальним для її зростання.

Використання сучасних оздоровчих технологій для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в системі спеціального освітнього закладу реалізується через такі форми і методи роботи, які максимально створюють можливість для їхнього фізичного вдосконалення, сприяють зміцненню їхнього здоров'я, формуванню ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я та здорового способу життя, до міжособистісних стосунків з однолітками, до сім'ї, родини, дорослих, розвитку в них людяності, толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів, ставлення дітей означеної нозології до природи, навколишнього світу та трудової діяльності, їхнього життєвого самовизначення.

Висновки. Таким чином, в ході роботи розкрито напрями запровадження оздоровчих технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Використання

зазначених технологій вирішує проблеми збереження і зміцнення здоров'я учнів означеної нозології на основі застосування комплексного підходу, якій припускає перетворення освітнього середовища в здоров'язбережувальний життєвий простір, що уявляє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома та в соціумі.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу запровадження оздоровчих технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веневцев С. И., Дмитриев А. А. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры. М. : Советский спорт, 2004. 104 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнко, 2015. 311 с.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.

Ольга КРАВЧЕНКО

магістрантка I року навчання
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **А.В. ЧОБАНЯН**,
канд. психол. наук, доцент

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Розуміючи потреби та спроможності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), фахівці галузі спеціальної / інклюзивної освіти здатні розробити стратегії, які допоможуть учням зазначеної категорії набутти / опанувати навички, необхідні для того, щоб ефективно керувати своєю поведінкою, узгоджуючи її з вимогами соціальної дійсності. Авторкою статті підкреслено важливість зміцнення власної автономності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) й розвинення навичок асертивності – це один

із підходів, який допомагає людям із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) контролювати свою поведінку та підвищити самооцінку.

Ключові слова: асертивність, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, ЗПР.

Olha Kravchenko. Development of assertiveness in students with disorders of intellectual development

By understanding the needs and abilities of students with intellectual disabilities (ID), specialists in the field of special / inclusive education are able to develop strategies that will help students of this category acquire / master the skills necessary to effectively manage their behavior, aligning it with the requirements of social reality. The author of the article emphasized the importance of strengthening the autonomy of students with intellectual disabilities and developing skills (self-assertion). Persistence training is one approach that helps people with intellectual disabilities (ID) to control their behavior and increase self-esteem.

Key words: assertiveness, students with intellectual disabilities, special educational needs.

Постановка проблеми. Наукові доробки визнаних науковців спеціальної психології та педагогіки (В. Лапшин, Б. Пузанов), засвідчують той факт, що до категорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку належать діти з розумовою відсталістю і діти із затримкою психічного розвитку [1, с. 21]. Визначаючи категорію учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, маємо на увазі учнів з затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку. Важливим елементом соціальної адаптації є інтеріоризація ціннісних настанов, норм, патернів поведінки, схвалюваних в конкретному соціальному середовищі. Успішність соціально-адаптивної поведінки зумовлена ефективністю формування нової соціальної ролі особистості. Молодші школярі із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), характеризуються низкою проблем пов'язаних із поведінкою дитини, якістю засвоєння шкільних і правил та норм. Психолого-педагогічна характеристика дітей зазначеної категорії наголошує на наявності низького рівня розвитку уваги, високій швидкості відволікання, проблем із засвоєнням навчального матеріалу.

Наукова розвідка засвідчує й той факт, що діти із ЗПР молодшого шкільного віку мають: відносно низький ступінь компенсації ситуацій фрустраційного характеру; слабку диференційованість/різноманітність уявлень про себе; слабку структурованість / взаємопов'язаність компонентів асертивності (досягнення успіху в навчанні / спілкуванні, відсутність лінощів, стійкість намірів). Така поведінка не додає

впевненості у власних силах. Дитина має бути «почута» іншими значущими людьми, помічена і підтримана ними, і не лише дорослими, а й однолітками. Хоча дорослі дають вектор подальшому розвитку успішності, однолітки часом раніше вчителів та батьків бачать зміни в особистості при прагненні докопатися до істини, відповідати на уроках так, щоб викликати здивування однокласників [4]. Таким чином, для того, щоб мати статус необхідно самопозиціонувати: об'єктивно оцінити себе та інших; об'єктивно оцінювати речі, події, факти, бачити їх такими, якими вони є; вміти слухати та чути інших. Відповідно, актуальності набуває розвиток асертивності дітей зазначеної категорії.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізувати важливість розвитку асертивності учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У випадку асертивності вчені вбачали сукупну здатність індивідів бути незалежними, напористими, прагнути до успіху та досягнень (Б. Зінченко, Б. Мещеряков). У сучасній психології основна увага при розгляді питання розвитку впевненості в собі приділяється Поведінковій та мотиваційно-ціннісній сфері особистості, вказуючи на складність розмежування проявів асертивної та агресивної поведінки (О. Бодальов, Г. Крейг, В. Столін). Багато психологічних програм для позитивного психосоціального тренінгу пропонують тренінги, спрямовані на розвиток у людей наполегливої поведінки. В межах галузі 016 Спеціальна освіта, наукові доробки щодо розвитку асертивності учнів молодших класів із ЗПР представлено недостатньою мірою [3, 4].

Виклад основного матеріалу. Самостійність і відповідальність перетворює людину на суб'єкта, здатного конструктивно протистояти і захищати своє «Я». Це спокійна, дещо відсторонена позиція, за допомогою якої людина здатна захистити власні кордони, не порушуючи кордонів інших [4, 5]. Основними елементами регуляції поведінки є: самооцінка, рівень нервово-психічної стійкості, наявність соціального схвалення (соціальної підтримки) з боку оточуючих. Обрані структурні елементи відображають відношення до потреб, мотивації, емоційний контекст настрою, самосвідомість, «Я-концепції» тощо. Регуляторна система являє собою складне психосоціальне утворення, яке об'єднує всі його шари в єдиний комплекс для забезпечення стабільності процесу регуляції поведінки [2,3,4,5].

Відкриття, які учні роблять на уроках незначні, але дітям вони дають справжню насолоду. Чим більше створюється для учнів ситуацій утруднення, які вони спроможні подолати, тим інтенсивніше у них розвивається інтерес до знань, науки, навчання. І креативні здібності учнів зростають [3].

Саме у контексті педагогіки партнерства розглянемо необхідність виховання і розвитку здатності особистості до асертивної поведінки. Асертивність особистості розкривається у відношенні до людей, до самого себе, у контексті особливостей взаємостосунків між людьми, вмінні контролювати та регулювати свою поведінку, доводити, грамотно аргументувати свою позицію, і проявляється у вмінні моделювати поведінку співрозмовника, домагатися реалізації комунікативної інтенції за допомогою вербальних і невербальних засобів та технологій, тобто продуктивно виходити із конфліктної ситуації. Тому, закономірно, що одним із векторів роботи, спрямованих на соціальну адаптацію дитини, має бути розвиток соціальних навичок, зокрема асертивності. Здатність до асертивності передбачає здатність до рефлексії, емоційної стійкості, самостійності в прийнятті рішень і вчинків тощо. Завдяки розвитку навичок асертивної поведінки накопичується позитивний досвід долати життєві проблеми, приймати відповідальні рішення та здійснювати вмотивовані вчинки в реальних життєвих ситуаціях. У розвитку цілісної, стійкої до агресивних і маніпулятивних впливів особистості соціально-педагогічний аспект асертивності базується на взаємному визнанні прав. Якісна взаємодія педагога як носія асертивності та учня як суб'єкта освітнього процесу визначається роллю педагога, який сприяє виділенню асертивного потенціалу дитини. Психологи виділяють найбільш важливі й прийнятні умови особистісно-орієнтованої виховної системи, які будуть орієнтовані на успішний розвиток асертивної поведінки учнів: створення середовища, яке стимулює асертивну поведінку; спрямованість освітньої діяльності на створення духовного й предметного простору, необхідного для саморозвитку, самореалізації й самовизначення. Педагогічне забезпечення стимулювання асертивності у процесі спілкування й взаємодії учнів реалізується у наступних напрямках. [4].

Незалежність (автономія) і відповідальність перетворюють людину на суб'єкта, готового до конструктивного опору і збереження свого «Я». Це спокійна, дещо відсторонена позиція, за допомогою якої

особистість здатна захистити власні психологічні межі, не порушуючи чужих меж [4].

Саморегуляція характеризує здатність людини регулювати свою взаємодію з середовищем. Основними елементами поведінкової регуляції є: самооцінка, рівень нервово-психічної стійкості, наявність соціального схвалення (соціальної підтримки) з боку навколишніх людей. Виділені структурні елементи відбивають взаємозв'язок з потребами, мотивами, емоційним фоном настрою, самосвідомістю, «Я – концепції». Система регуляції – це складна соціально–психологічна освіта і інтеграція усіх її рівнів в єдиний комплекс, який забезпечує стійкість процесу регуляції поведінки [3].

Одним із ресурсів, який може бути вам корисним, є підручник Шері Л. Овертон і Метью Т. Бродхеда «Навчання навичкам асертивності дітей з ООП». У підручнику представлені практичні стратегії навчання навичкам самовпевненості для учнів із різними порушеннями, у тому числі з порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, підкреслюється важливість зв'язку із професіоналами в цій галузі, такими як вчителі спеціальної освіти, логопеди та ерготерапевти. Саме вони допомагають розвинути/опанувати стратегії розвитку асертивної поведінки учнів молодших класів із ЗПР.

Висновки. Для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку навчання навичкам асертивності може бути складним процесом. Тому важливо надавати підтримку та заохочення, щоб допомогти їм розвинути навички самозахисту та підвищити їхню впевненість у спілкуванні своїх потреб і бажань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лапшин В. А. Основы дефектологии : учеб. пособ. для студ. пед. ин.-тов. Просвещение, 1991. 143 с.
2. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
3. Ніколаєв Л.О. Генезис поняття «асертивність» *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2010. № 1. С. 132– 135.
4. Ніколаєв Л.О. Особливості прояву асертивності у дітей та підлітків. Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд : зб. тез між нар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 31 травня 2013 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 92–94.
5. Ніколаєв Л.О. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності. *Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* : зб. наук. пр. у 2–х т. Чернігів : ЧДПУ, 2009. Вип. 74. Том 2. *Психологічні науки*. С. 59–62.

Ольга КУКСА

вчитель трудового навчання
Комунальний заклад
«Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ШВЕЙНІЙ СПРАВИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто особливості навчання швейній справі школярів з інтелектуальними порушеннями. Здійснено аналіз науково-методичних досліджень з педагогічної проблеми. Наголошено на важливості врахування рівня інтелектуального розвитку, стану розвитку дрібної моторики, застосування адекватних методів, прийомів і засобів у навчанні швейній справі дітей з порушеннями інтелекту. Висвітлено основні наочні та роздаткові матеріали на заняттях швейної справи (предметно-технологічні карти, інструктивно-технологічні карти, інструктивно-технологічні карти). Описано досвід використання диференційованих завдань у навчанні швейній справі дітей з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелекту, уроки швейної справи.

Olha Kuksa. Features of teaching sewing to school students with intellectual disabilities

The article examines the peculiarities of sewing schoolchildren with intellectual disabilities. An analysis of scientific and methodological research on the pedagogical problem was carried out. The importance of taking into account the level of intellectual development, the state of development of fine motor skills, the use of adequate methods, techniques and tools in teaching sewing to children with intellectual disabilities is emphasized. The main visual and handout materials for sewing classes (subject-technological maps, instructional-technological maps, instructional-technological maps) are highlighted. The experience of using differentiated tasks in teaching tailoring to children with intellectual disabilities is described.

Key words: students with intellectual disabilities, sewing lessons.

Постановка проблеми. Трудове навчання є одним з провідних напрямків корекційно-освітньої роботи в спеціальному закладі середньої освіти. Трудове навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як важливий засіб формування, розвитку та корекції особистості кожної дитини, її підготовки до трудової діяльності після закінчення школи. Вагоме місце в системі трудового навчання школярів зазначеної категорії відіграє швейна справа, адже лівова частка учнів жіночої статі опановують саме цей профіль трудової підготовки.

Актуальність. Швейна справа ефективно використовується для формування в учнів таких важливих якостей особистості, як уміння

працювати в колективі (враховувати інтереси його членів, узгоджувати їх з власними інтересами), уміння керувати собою в процесі праці. Специфіка навчально-трудової діяльності учнів з порушеннями інтелекту полягає в тому, що вона побудована на основі самостійного використання набутого досвіду, засвоєння знань і вмінь, розвитку і корекції практичних вмінь і навичок.

Проблемі формування трудових вмінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені дослідження Н. Альонкіна, В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Товстогана, Г. Мерсіянової, О. Хохліної та інших, які в своїх роботах розкрили загальні питання цієї проблеми, визначили роль трудового навчання і виховання у соціальній адаптації осіб зазначеної категорії [1].

У теорії та практиці спеціальної освіти, де підготовка школярів з порушеннями інтелекту до самостійної життєдіяльності, займає одне з провідних місць, проблема формування практичних вмінь досліджувалась, переважно, у контексті трудового навчання, що зумовлено виключним значенням праці для розвитку й корекції дітей такої категорії. Про це свідчать дослідження вчених-дефектологів А. Висоцької, С. Мирського, Б. Пінського, К. Турчинської, О. Чеботарьової та інших [2; 3].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки навчання швейній справі школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Навчання швейній справі дітей з інтелектуальними порушеннями має свою специфіку. У кожної дитини свій рівень інтелектуального розвитку, стан розвитку дрібної моторики, рівень працездатності і втомлюваності тощо. Важливими показниками є врахування здатності до засвоєння нового матеріалу, відтворення засвоєних знань в інших умовах та працездатність учнів з порушеннями інтелекту. Складовими здатності до навчання є: певний обсяг знань, умінь і навичок зі швейної справи, на які спирається школяр під час вивчення нового матеріалу (навченість); механізм розумової діяльності; ступінь самостійності у вирішенні проблем; уміння та навички пізнавальної діяльності.

Важливим принципом навчання швейній справі є застосування наочності та доступності навчання. Для одного уроку, зазвичай, потрібно багато різноманітної наочності, яка дає можливість дітям

з порушеннями інтелекту більш детально уявити об'єкт, який вивчається. Враховуючи порушення розвитку довільної уваги у школярів з порушеннями інтелекту, на кожному етапі заняття вчитель повинен демонструвати тільки ті наочні посібники, які потрібні для проробки конкретного навчального матеріалу. Наочність з якою робота закінчена і яка не буде потрібна на наступних етапах занять, прибираються з демонстраційних щитів (дошки). Основними наочними і роздатковими матеріалами на заняттях швейної справи є:

- предметно-технологічні карти;
- інструктивно-технологічні карти;
- інструктивно-технологічні карти [4].

Ці карти показують процес виконання операцій у вигляді послідовних дій. Кожна дія повинна мати короткий словесний опис з вказівками технічних умов (наприклад, ширина шва) та супроводжуватися графічними зображеннями.

На заняттях зі швейної справи переважно використовуються практичні роботи – застосування на практиці засвоєного теоретичного матеріалу.

Комплексні практичні роботи характеризуються виконанням всіх етапів трудових завдань, починаючи з орієнтування в завданні та закінчуючи підсумковим контролем і вимагають від школярів використання умінь і навичок, пов'язаних з раніше вивченими та новими темами.

Трудові завдання при виконанні комплексних практичних робіт передбачають виготовлення певного виробу, що передбачає застосування дитиною різних технологічних операцій. Як бачимо, комплексні практичні роботи є важливим засобом забезпечення концентричності трудового навчання.

Заняття практичного повторення, основною метою яких є закріплення трудових умінь і навичок школярів. Нові технологічні операції та прийоми виконання трудових операцій та цих уроках не вивчаються. На заняття практичного повторення науковці рекомендують відводити 20-30 % навчального часу в 6 класі і до 50 % і більше в 9 (10) класі [5].

Навчання швейній справі дітей з інтелектуальними порушеннями буде ефективним тільки при реалізації індивідуального та диференційованого підходу до кожного школяра.

Диференційовані завдання мають бути постійним засобом навчання, а їх зміст і методика визначаються за результатами вивчення готовності учнів до навчання. Диференціація таких учнів має відповідати умовам фронтальної, групової, парної та індивідуальної форм організації навчання, які б створювали можливості для активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Найповніше реалізувати диференційований підхід можна на етапі закріплення матеріалу під час виконання самостійних робіт. У процесі використання диференційованих завдань необхідно здійснювати поступовий перехід від колективних форм роботи учнів до частково самостійних і повністю самостійних у межах уроку або системи уроків. Такий підхід дає можливість учням брати участь у виконанні завдань, складність яких зростає.

Завдяки диференціації, дітям на уроках швейної справи цікаво, вони отримують завдання, які їм під силу. Ці учні комфортно почуваються, бо кожен працює на рівні з усіма і переживає почуття успіху.

Аналіз науково-методичної літератури та власний педагогічний досвід показують, що в диференціюванні навчальних завдань для учнів спеціальної школи доцільні такі способи:

- зміст однаковий для всього класу, а для «сильних» учнів – зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання;
- спільне завдання для всього класу, а для «слабких» дітей – допоміжний матеріал, що полегшує його виконання (зразок, таблиця, відповідь, схема тощо);
- використання на одному етапі уроку завдань різного змісту і складності для сильних і слабких учнів;
- самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення [6].

Кожній дитині важливо дати не тільки знання, а й способи їх здобуття. Прийоми диференційованих завдань можна звести до таких: диференціації за ступенем складності завдань, диференціація за ступенем самостійності учнів, диференціація за обсягом.

Диференціація за ступенем складності – це добір різноманітних завдань зі швейної справи, які можна класифікувати таким чином: завдання, що розраховані на різний рівень знань; завдання

репродуктивного і творчого характеру. Це необхідно також для формування позитивного ставлення до навчання, бо розв'язання посильної задачі стимулює до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Для цього підбирають завдання з нарощуванням ступеня складності. Поступове ускладнення завдань дає учням можливість перейти на вищий рівень пізнавальної діяльності. Завдання пропонуються на картках чи на дошці. Легше завдання позначається синім кольором, складніше – червоним. Діти самі обирають завдання, що вчить їх оцінювати свої можливості.

Диференціація за ступенем самостійності – всім учням пропонуються завдання зі швейної справи однакової складності, але при цьому диференціюється міра допомоги різним групам школярів, навідні питання, наочне підкріплення. Всі учні відразу приступають до самостійної роботи. Але тим дітям, які відчують труднощі у виконанні завдання, надається дозована допомога.

Найбільш розповсюдженими видами допомоги є:

- а) допомога з опорою на допоміжні завдання, підготовчі вправи;
- б) допомога у вигляді підказок (карток-помічників, карток-консультантів, записів на дошці тощо).

Диференціація за обсягом з предмету «Швейна справа» передбачає завдання однакового змісту, але диференціюється або його обсяг, або час на його виконання.

Практичний досвід дає підстави стверджувати, що для диференційованого формування трудових вмінь зі швейної справи достатньо виділити три групи учнів за рівнем пізнавальних можливостей (учні з високими, середніми і низькими здібностями). При цьому доцільно враховувати рівні навченості, розвитку розумових дій, самостійності під час роботи. Поділ учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на групи є орієнтовним і може змінюватися у процесі навчання.

Висновки. Отже, на уроках швейної справи учні з інтелектуальними порушеннями повинні отримати той рівень загальноосвітніх і трудових знань, умінь і навичок, який дозволить їм успішно адаптуватися в соціумі. Ефективному навчанню швейній справі сприятиме врахування рівня інтелектуального розвитку, стан розвитку дрібної моторики, застосування адекватних методів, прийомів і засобів навчання.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення диференційованих завдань з швейної справи для учнів з порушеннями інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. URL: <http://surl.li/gytev>.
2. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. № 23. С. 127–130.
3. Косенко Ю. М., Дегтяренко Т. М. Організація самостійної діяльності школярів із порушеннями інтелекту на уроках суспільствознавчого змісту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. 2021. № 3. С. 48–57.
4. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до самостійної праці засобами виробничого навчання. *Дефектологія*. 2003. № 1. С. 45–49.
5. Товстоган В. С. Визначення професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2007. № 2. С. 24–26.
6. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Педагогічна думка, 2000. 286 с.

Наталія ЛЕВЧЕНКО

учитель I категорії КЗ
«Харківська спеціальна школа №3»
Харківської обласної ради;

Наталія ГОНЧАРОВА

учитель вищої категорії КЗ
«Харківська спеціальна школа №3»
Харківської обласної ради;

Тетяна ЛИТВИЩЕНКО

учитель вищої категорії КЗ
«Харківська спеціальна школа №3»
Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ПРИКЛАДІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА №3» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

У статті схарактеризовано особливості формування громадянської свідомості учнів з особливими освітніми потребами – порушеннями інтелектуального розвитку. Обґрунтовано значення понять «патріотизм», національно-патріотичне виховання»; виокремлено принципи громадянського виховання.

Авторами розкриті основні напрямки громадянського виховання учнів із інтелектуальними порушеннями з досвіду роботи Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради. Наведено перелік заходів з зазначеного напрямку.

Ключові слова: громадянська свідомість, патріотизм, національно-патріотичне виховання, діти з особливими освітніми потребами, інтелектуальні порушення.

The article characterizes the peculiarities of the formation of civic consciousness of students with special educational needs - violations of intellectual development. The meaning of the concepts "patriotism", national-patriotic education" is substantiated; the principles of civic education are highlighted.

The authors revealed the main directions of civic education of students with intellectual disabilities based on the work experience of the Communal Institution "Kharkiv Special School No. 3" of the Kharkiv Regional Council. A list of measures in the specified direction is given.

Key words: civic consciousness, patriotism, national-patriotic education, children with special educational needs, intellectual disabilities.

Актуальність. Питання національно-патріотичного виховання як складової національної системи виховання завжди були і залишаються пріоритетними в поглядах української психолого-педагогічної громадськості як важливий напрям освіти й виховання особистості, а особливо зараз, у період воєнного стану в нашій країні.

У період війни, яку російська федерація розв'язала і веде проти України, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей [1].

Діти мають безпосередній зв'язок з тим, що відбувається в країні: їхні батьки мобілізовані й захищають Батьківщину, працюють волонтерами, беруть участь у громадських акціях тощо. Варто надавати дітям чіткі й зрозумілі пояснення: потрібно розповідати учням, що держава і громадянське суспільство роблять усе можливе для відновлення миру та порядку в країні, відбиття зовнішньої агресії проти України, що лише в національній єдності та національній гідності наша сила й незламність [2].

Метою дослідження є обґрунтування поняття патріотизму та визначення особливостей формування громадянської свідомості в учнів із порушеннями інтелекту, які навчаються в спеціальних закладах освіти.

За визначенням літературних джерел, **патріотизм** – це високо-сміслові почуття-цінності, що втілюється у діяльній любові

особистості до народу, Батьківщини, держави. У цьому сенсі почуття патріотизму є національним. Внутрішнє опертя для виховання цього почуття-цінності – діяльнісна відданість особистості Батьківщині, її суспільно значуща цілеспрямованість, моральна стійкість, наявність почуття власної гідності та заслуженої своєю патріотичною діяльністю любові до себе, готовність до самопожертви [3].

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [4].

На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денаціоналізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді:

- формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей;
- повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України);
- активна участь у громадсько-політичному житті країни;
- верховенство права, повага до прав людини;
- готовності до природоохоронної діяльності;
- толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей;
- готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України [1].

Головною метою патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа,

готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин [5]. Виховання патріотичних якостей особистості відповідно до моделі «Громадянин – патріот України»:

- любов до Батьківщини, народу;
- духовне здоров'я;
- культура думки і мови;
- соціально активна позиція громадянина;
- творче мислення;
- дотримання правових, духовних та загальнолюдських законів.

Принципи патріотичного виховання:

➤ принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

➤ принцип культуровідповідності, який передбачає виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства;

➤ принцип гуманізації виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності;

➤ принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;

➤ принцип цілісності означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу, передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи;

➤ акмеологічний принцип вимагає орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості особистості, створення умов для досягнення нею життєвого успіху, розвиток індивідуальних здібностей;

➤ принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються у кожної людини своєрідно і неповторно;

➤ принцип життєвої творчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність, повноцінно жити і активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

➤ принцип толерантності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, формування у вихованців відкритості, толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів, здатності диференціювати спільне та відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру, як невід'ємну частину загальнолюдської [6].

Складовою патріотичного виховання є усвідомлення особистістю своєї громадянської приналежності. В. Сухомлинський був переконаний, що виховання громадянських якостей починається з родини і «дитина – дзеркало морального життя батьків».

У педагогічній системі В. Сухомлинського особистість виховується через тріаду: школа–сім'я–громадськість. «У сім'ї шліфуються найтонші грані людини–громадянина, людини–трудівника, людини–культурної. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладаються коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави.

Одним із методів виховання громадянських якостей В. Сухомлинський вважав формування почуттів, емоційних переживань, адже, на його думку, дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем. Також метод встановлення причинно-наслідкових зв'язків, за В. Сухомлинським, вчить маленьку дитину бачити наслідки кожного свого вчинку, уявно ставити себе на місце іншого, вводить її у складний світ людського [7].

Найважливішим засобом патріотичного виховання В. Сухомлинський вважав рідне слово і зазначав, що «людину ми виховуємо словом і тільки словом. Все інше – вправи, звички, праця – від слова».

Важливим засобом В. Сухомлинський розглядає природу не лише в емоційно-естетичному аспекті, що розвиває почуття прекрасного, а й

оцінює її також з громадянсько-патріотичного погляду, оскільки пізнання і любов до природи є водночас і пізнанням та вихованням любові до рідного краю [8].

Видатний педагог В. Сухомлинський наголосив, що головне місце у системі патріотичного виховання займають наочні методи, наголошуючи, що «під час екскурсій, взагалі під час кожної зустрічі дітей з природою, ми намагаємося показати їм світ таким, щоб вони задумались над тією істиною, що природа – це наш дім, і якщо ми будемо безтурботними марнотратцями, ми зруйнуємо його; природа – частинка нас самих, а байдужість до природи – це байдужість до власної долі» [9].

У ході багаторічного практичного досвіду, напрямками патріотичного виховання учнів в Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради визначено:

- Формування патріотизму, відповідальності за долю нації, держави.
- Виховання розуміння високої цінності українського громадянства, внутрішньої потреби бути громадянином України.
- Формування поваги до Конституції України, державної символіки: Герба, прапора, Гімну України. Виховання правової культури особистості.
- Виховання шанобливого ставлення до рідних святинь, мови, історії. Формування національної свідомості, людської гідності, любові до рідної землі, родини, народу.
- Збереження і продовження українських культурно-історичних традицій.
- Формування соціальної активності.

Патріотичне виховання учнів з інтелектуальними порушеннями здійснюється дистанційно (онлайн) у форматі зустрічей на платформі Zoom, також є веб-сервіс Google Classroom, де педагоги-дефектологи розміщують для учнів відео-презентації бесід, виховних та позакласних годин, презентації, квести, посилання на тематичні фільми та телепередачі, віртуальні екскурсії, подорожі до краєзнавчих та етнографічних музеїв, тощо. Діти із захопленням приймають участь у патріотичних позакласних заходах, флешмобах: малюють малюнки до патріотичних свят, пишуть листівки та виготовляють саморобні подарунки воїнам-захисникам ЗСУ, виготовляють аплікації (до Дня матері та сім'ї, 8 травня – День

пам'яті та примирення, День вишиванки, тощо) та поробки (наприклад, писанки, мальованки, дряпанки, крашанки, великодні композиції), декламують вірші українських поетів, розучують народні українські пісні, прислів'я, приказки, розгадують кросворди, вікторини, загадки, ребуси, асоціативні кущі «Батьківщина», «Мова» та ін.

Заходи на національно-патріотичну тематику:

- До Дня Гідності та Свободи – урок пам'яті «Герої не вмирають».
- До Дня українського козацтва – Бесіда «Козацькому роду нема переводу».
- Лінійка «Битва під Крутами».
- Лінійка «До дня вшанування пам'яті Героїв Небесної сотні та Революції гідності».
- Виховна година до Дня пам'яті трагедії Бабиного Яру – «Бабин Яр – це незагойна рана...».
- День збройних сил України.
- Урок пам'яті «Вшанування жертв Голодомору 1932-1933 років».
- 9 листопада – День української мови та писемності тощо.

За даним напрямком розроблені відео-презентації виховних годин, таких як:

- До дня народження Т. Шевченко «Великий син – великого народу»; Лесі Українки – «Л.П. Косач – одна із центральних постатей національної культури».
- Світле свято Великдень «Великодні дива».
- 8 травня – День пам'яті та примирення «Україна в роки Другої світової війни».
- Подорож у природу «Первоцвіти мого краю».
- До Дня вишиванки виховна година – «Вишиванка як унікальний код твого краю».

Працює шкільний фольклорно-театральний гурток «Казкова мозаїка». Де учні відтворюють традиції, звичаї та обряди нематеріальної національної спадщини (свята «Великодні дива», «Андріївські вечорниці» – обряд Кусання калити, «Різдво Христове» – обряди колядування, щедрування, «Водіння кози» «Святий Миколай, ти до нас завітай...»), інсценування українських пісень, казок тощо.

Висновок. Патріотичне виховання в школі спрямовується на залучення учнів до глибинних пластів національної культури і духовності,

формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної культури.

Воно здійснюється на всіх етапах навчання в школі, забезпечується всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарованість, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, виховання громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України. Патріотичне виховання здійснюється як на уроках, так і під час позакласної роботи.

Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання системи принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, яка забезпечує досягнення відповідних результатів – міцно і органічно засвоєних загальнолюдських і українських національних цінностей [4].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Патріотичне і громадянське виховання: лінії зіткнення та розмежування. *Рідна школа*. 2016. № 8-9. С. 8-10.
2. Демишкевич В. А. Особливості патріотичного виховання молоді в контексті розвитку сучасного суспільства. К., 2016, 33 с.
3. Добровольська Л. Н., Чорновіл В. О. Національно-патріотичне виховання молодших школярів – пріоритетний напрям діяльності педагогів : навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид-во комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2016. 56 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06.2015 р. № 641 URL: rnpri.edu.ua/ua/files/vr/knpvdm16062015.doc 30.
5. НАКАЗ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України 27.10.2009 № 3754/981/538/49
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 09 жовтня 2020 року Ка 932 «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>
7. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К. : Рад. шк., 1978. 44 с.
8. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори: в 5-ти т. Т.3. К. : Рад. шк., 1976.

Василь ЛЕМБЕЙ

магістрант спеціальності 016
Спеціальна освіта
(016.02 Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **О.В. БОРЯК**,
доктор педагогічних наук, професор

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Педагогічні умови формування духовних цінностей у дітей у процесі реалізації програм виховання в освітніх установах інтерпретуються як облік об'єктивно впливаючих факторів внутрішнього (закладу освіти, особистісного розвитку дітей) та зовнішнього (соціокультурне оточення, соціум в цілому) середовища, позитивних або негативних за своєю спрямованістю, а також як створення можливостей (ресурсів та шляхів підвищення ефективності), які забезпечують присвоєння та реалізацію у свідомості, почуттях та поведінці дітей соціально значущих цінностей.

Ключові слова: виховання, заклади освіти, родина, педагогічні умови, духовні цінності, діти з інтелектуальними порушеннями.

Pedagogical conditions for the formation of spiritual values in children in the process of implementing education programs in educational institutions are interpreted as accounting for the objectively influencing factors of the internal (educational institution, personal development of children) and external (socio-cultural environment, society as a whole) environment, positive or negative in their direction, as well as the creation of opportunities (resources and ways to improve efficiency) that ensure the assignment and realization of socially significant values in the minds, feelings, and behavior of children.

Keywords: upbringing, educational institutions, family, pedagogical conditions, spiritual values, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У формуванні та становленні особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку провідна роль належить її сім'ї, наявності в ній сприятливого, здорового психологічного мікроклімату, порозуміння між батьками та дітьми. Порушення міжособистісних відносин у сім'ї впливає на розвиток психічного та соціального здоров'я дитини.

Нерозуміння причин і психічних особливостей дитини з інтелектуальними порушеннями веде до дискомфорту психічного стану дитини, згубно впливає на її емоційно-особистісний розвиток. Відсутність урахування батьками індивідуальних особливостей розвитку дитини призводить до спотвореного сприйняття та нерозуміння дитини

батьками. Приписуючи дитині особисту та соціальну неспроможність, представляючи її неуспішною, непристосованою, батьки не довіряють їй, вважають маленьким невдахою. У зв'язку з цим батько намагається або захистити дитину від труднощів життя, надмірно опікуючи її, або суворо контролювати її соціальні досягнення, вимагаючи при цьому соціального успіху. Такі особливості в міжособистісних відносинах батьків і дітей призводять до дискомфорту психічного стану дитини, викликаючи у останнього тривожність, почуття неповноцінності та конфліктність з сім'єю. Для подолання виявлених проблем у спілкуванні батьків з дітьми, запобігання негативному впливу на психічне здоров'я дитини необхідна реабілітаційна робота з усією родиною.

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування духовних цінностей у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Духовні цінності – це ідеї та принципи, які мають значущість та цінність для людства. Духовні цінності формуються історично, передаються з покоління до покоління і доповнюються з часом. Вони формують духовне багатство людського суспільства.

Духовні цінності – це ідеали і переконання, які керують життям людини, і слугують йому орієнтиром, допомагають приймати правильні рішення. Вони встановлюються як суспільством, так і людиною безпосередньо. На відміну від матеріальних цінностей вони не мають конкретної вартості. Однак їх значення для особистості може бути незрівнянно вищим.

Система духовних цінностей є індивідуальною для кожної людини і є найважливішою складовою її особистості.

У XX столітті з'явилося ширше трактування, згідно з яким духовні цінності можна визначити як дві великі групи цінностей: нематеріальні культурні цінності (народна творчість, музика, література, поезія, знання, наукові здобутки та інше); етичні, естетичні, моральні, релігійні та інші «загальнолюдські» цінності (добро, кохання, дружба, патріотизм, хоробрість, вірність, чесність та інше).

У сучасній українській мові в визначення (поняття) «духовні цінності» нерідко вкладається саме такий широкий зміст. Але оскільки це трактування об'єднує дві ніяк не пов'язані категорії, ми розглядатимемо духовні цінності у вужчому розумінні – як систему прагнень, ідеалів та переконань, що надають сенсу існуванню людини.

За визначенням науковців, духовно-моральне виховання – організований цілеспрямований виховний процес сприяння духовно-моральному становленню особистості, що веде до опанування і прийняття дітьми ієрархії духовних цінностей. Духовно-моральне виховання передбачає формування у представників підростаючого покоління таких рис духовної свідомості, як: почуття (сумління, обов'язку, віри, відповідальності, патріотизму); індивідуального духовного обліку (терпіння, послуху); особистої позиції (здатності розрізняти добро і зло, прояву самовідданої любові (до ближніх), готовності до подолання життєвих випробувань); духовно зумовленої поведінки (готовності до служіння людям і Батьківщині, проявів духовної розсудливості, милосердя, доброї волі) [1].

Як окрему проблему, відносини у вихованні досліджували І. Бех, С. Кондратьєва, Б. Лихачов, Н. Щуркова та ін. Однією з фундаментальних є проблема відносин у психології. Багато уваги приділяється їй у працях Л. Виготського, В. Мясищева, С. Рубінштейна. Вагомий внесок у вивчення окремих аспектів психології людських відносин зробили А. Бодалєв, М. Боришевський, Я. Коломинський та ін.

Досліджуючи особливості формування моральних уявлень у дітей із інтелектуальними порушеннями, І. Єременко відмітив, що моральні знання цієї категорії дітей обмежені, неповні, нечіткі, недиференційовані. Різні за змістом моральні явища діти здебільшого називають одним словом. «Тому найпершим завданням є повідомлення їм якомога більшої кількості правильних відомостей про моральні вимоги, оскільки в цьому випадку ці діти далеко не завжди керуються ними. Необхідно ще, щоб ці знання набули стимулюючої і регулюючої функції. Необхідною умовою цього є перетворення знань у моральні переконання. ... Однак сформовані переконання у них стають переважно зброєю побудови й регулювання лише окремих вчинків, головним чином тих, на прикладі яких вони створені» [3, 177].

Духовна цінність – це те, що має зв'язок з внутрішнім психологічним життям людини, те, що ми високо цінуємо, це те, що варте поваги. Здавна наші пращури склали символічну систему духовних цінностей, яка передається від покоління до покоління. З часом вона змінюється, доповнюється, але основою її являється – любов. В систему загальнолюдських цінностей входить: віра в Бога,

пошана батьків, святість, постійність, наполегливість, альтруїзм, гуманність, чесність, старанність, щирість, доброта, любов, мораль, милосердя, відповідальність, совість, мужність, людяність, сила волі, свобода, гідність, честь, вміння творчо вдосконалювати світ, усвідомлення самого себе, вміння керувати своїми вчинками. Чим внутрішньо красивішою буде людина, тим більше буде перелік духовних цінностей.

Як же виникають ці духовні цінності? У формуванні духовних цінностей важливу роль відіграє не тільки соціальне середовище, а й сім'я при чому саме вона має чи не найбільший вплив, особливо в дитинстві. Від сім'ї значною мірою залежить не тільки те, чи буде людина духовно багатою та здоровою, але й те, як зможуть розкритися її задатки, здібності, який у неї характер, як вона ставитиметься до інших людей, і нарешті, чи зможе бути здоровою та щасливою.

Г. Сковорода писав, що людина народжується двічі: фізично й духовно. Біля духовної колиски стоять духовні наставники – спочатку родина, а потім вчитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого роду, народу, держави. Духовне народження Г.Сковорода вважав істинним, оскільки людина досягає «божественне в собі», а зародки її духовності є в серці від народження, але вони не одразу усвідомлюються, бо їй протистоять могутні сили темної тілесності. Духовну людину, на думку Г. Сковороди та інших українських мислителів, творить шлях добра: через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі [2].

У сучасній науково-педагогічній літературі розкриття педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій дітей здійснюється у межах умовно виділених дослідницьких підходів. Перший підхід визначається розумінням умов як облік факторів виховання в цілому, при цьому формування ціннісних орієнтацій особистості розглядається як основна мета та сутність виховання [4, 35].

Другий підхід пов'язаний з розглядом педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій дітей як психолого-педагогічних [5], коли формування ціннісних орієнтацій дітей у школі постає як єдність психологічного явища та педагогічного процесу. Третій підхід

пов'язаний із розумінням педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій дітей у широкому контексті існуючих класифікацій: внутрішніх та зовнішніх, об'єктивних та суб'єктивних, організаційно-педагогічних, дидактичних тощо [1]. Ці підходи співвідносяться зі структурою та організацією виховного простору на загальносистемному, внутрішньо системному та міжсистемному рівнях.

Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій дітей можуть розглядатися як такі, що облік об'єктивно впливають на досліджуваний процес чинників (позитивні чи негативні), і навіть створення з позицій ресурсів шляхів підвищення ефективності цього процесу;

– педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій дітей у процесі реалізації програм виховання в освітніх організаціях з опорою на загальносистемний, внутрішньосистемний та міжсистемний рівні організації виховного простору доцільно класифікувати на внутрішні умови (умови освітнього простору освітньої організації та особистісного розвитку дітей) та зовнішні умови (соціокультурне оточення освітньої організації, соціум загалом);

Внутрішні умови доцільно дослідити з позицій обліку наявних ресурсів визначення шляхів підвищення ефективності процесу формування ціннісних орієнтацій, а зовнішні умови – як облік сукупності чинників, різновекторно, що впливають цей процес.

Висновки та подальша перспектива. Спираючись на вищезазначені установки, педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій дітей із інтелектуальними порушеннями у процесі реалізації програм виховання в освітніх організаціях інтерпретуються як облік об'єктивно впливаючих на формування ціннісних орієнтацій дітей факторів внутрішньої (освітньої) організації, особистісного розвитку дітей) та зовнішньої (соціокультурне оточення, соціум в цілому) середовища, позитивних або негативних за своєю спрямованості, а також як створення можливостей (ресурсів та шляхів підвищення ефективності), що забезпечують присвоєння та реалізацію у свідомості, почуттях та поведінці дітей соціально значущих цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дем'янук Т. Д., Бех І. Д., Байрамова М. Г., Мельничук Л. С. Духовно-моральне виховання особистості : інноваційний підхід : навч.-метод. посіб. Київ : Волинські обереги, 2007. 316 с.

2. Духовні цінності в житті людини та їх зв'язок зі станом її здоров'я.
URL: https://cnttm-sumy.at.ua/publ/tematichna_stattja_dukhovni_cinnosti_v_zhitti_ljudini_ta_jikh_zv_jazok_zi_stanom_jiji_zdorov_ja/1-1-0-2
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К. : Вища школа, 1985. 326 с.

Тетяна ЛЕМБЕЙ

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(016.02 Олігофренопедагогіка)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **О.В. БОРЯК**,

доктор педагогічних наук, професор

КРАЄЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Краєзнавча компетентність – сукупність знань, вмінь, навичок і досвіду необхідних для продуктивної краєзнавчо-дослідницької діяльності. Шкільне краєзнавство було предметом вивчення П. Тронька, В.Прокопчука, Я. Треф'яка, О. Пометун та ін. Так само формування дослідницької компетентності в учнів було предметом дослідження В.Голобородько, І. Муштавінської, Г. Лиходєєвої, П. Мороз, О. Пометун та ін. Проте конкретних досліджень процесу формування дослідницької компетентності в курсі шкільного краєзнавства на сьогодні не здійснювалось.

Мета статті - дослідити складові краєзнавчої компетентності, визначити та обґрунтувати основні напрямки її формування.

Ключові слова: краєзнавство, компетентність, заклади освіти, національно-патріотичне виховання.

Local history competence is a set of knowledge, abilities, skills and experience necessary for productive local history and research activities. School local history was the subject of study by P. Tronka, V. Prokopchuk, Y. Trefyak, O. Pometun, and others. Similarly, the formation of research competence in students was the subject of research by V. Holoborodko, I. Mushtavinska, G. Lykhodeeva, P. Moroz, O. Pometun, and others. However, specific studies of the process of formation of research competence in the school regional history course have not been carried out to date.

The purpose of the article is to investigate the components of local knowledge competence, to determine and substantiate the main directions of its formation.

Keywords: local history, competence, educational institutions, national-patriotic education.

Постановка проблеми. Введення компетенцій у нормативну та практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, типову для закладів освіти, коли учні можуть добре оволодіти певним переліком теоретичних знань, але зазнають значних труднощів у діяльності, яка потребує використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань чи проблемних ситуацій.

Краєзнавча робота проводиться на уроках, факультативних заняттях, у позакласній та позашкільній роботі. Краєзнавство стало важливим засобом підвищення якості знань. Залучення краєзнавчого матеріалу під час уроків історії сприяє розв'язанню загальних завдань навчання і виховання учнів, як з нормо типовим так і порушеним розвитком.

Особливо краєзнавча робота актуальна сьогодні, коли в країні – війна. Формування краєзнавчої компетенції сприяє: формуванню почуття гордості за свій народ та країну; вихованню морально-вольових якостей особистості; формуванню правової та політичної культури, становленню суспільно-активної особистості; вихованню почуття честі, гідності, шляхетності, відповідальності; соціалізації дітей тощо.

Мета статті – дослідити складові краєзнавчої компетентності, визначити та обґрунтувати основні напрямки її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах сучасної соціально-економічної, політичної ситуації в країні тема краєзнавства набуває великої гостроти та значення.

Для формування краєзнавчої компетентності у дітей з обмеженими можливостями необхідно створити умови засвоєння дітьми національного досвіду, норм культури спадщини, соціально-громадянської орієнтації. Ці знання формуються в умовах цілеспрямованого національно-патріотичного впливу через включення дітей в доступні області побутової, індивідуальної і суспільно значимої діяльності з урахуванням їх особистих інтересів і можливостей.

В основу формування краєзнавчої компетентності покладено ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування патріотизму та утвердження національних цінностей.

У зв'язку з цим актуальними на сучасному етапі стали наступні потреби: впровадження ефективного механізму формування та реалізації державної політики у сфері національно-патріотичного виховання; формування національного мовно-культурного простору на основі утвердження державної мови, стійкості його ціннісної основи перед зовнішнім втручанням; формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей Українського народу, національної самобутності;

сприяння створенню, розвитку, підвищенню якості, а також популяризації україномовного культурно-інформаційного продукту та забезпеченню доступу до нього; здійснення постійної комунікації з громадянським суспільством з питань національно-патріотичного виховання; розвиток духовності і моральності у суспільстві, утвердження традиційних сімейних цінностей; усунення впливів держави-агресора в інформаційній, освітній, культурній сферах України; запобігання перетворенню інформаційного простору на поле маніпуляцій суспільною свідомістю, продукування ціннісної дезорієнтації; гармонізація законодавства й управлінських практик у сфері формування громадянської позиції із законодавством та кращими практиками держав Європейського Союзу та держав – членів НАТО, зберігаючи в основі національні цінності і традиції; впровадження єдиного методичного та термінологічного підходу до процесу національно-патріотичного виховання; формування та впровадження єдиних стандартів щодо процесів, суб'єктів, їх компетенції та повноважень, якості діяльності у сфері національно-патріотичного виховання.

Отже, потреба постійного вдосконалення краєзнавчої компетентності вкрай важлива для держави [4, 5-6].

Музейна педагогіка є одним з найважливіших напрямків формування краєзнавчої компетентності.

Поняття «музейна педагогіка» вперше було сформульовано і введено в науковий обіг в Німеччині в кінці XIX століття. Його розробка була пов'язана з дослідниками Е. Росмелером, А. Ліхтварк, Г. Фройденталь [2].

У 1913 році на конференції «Музей як освітній і виховний заклад» А Ліхтварк першим сформулював ідеї про освітнє призначення музею і запропонував новий підхід до відвідувача як учасника діалогу. Термін «музейна педагогіка» послужив для позначення нової наукової дисципліни, яка виникла на стику музеєзнавства, педагогіки і психології [4].

У нашій країні термін «музейна педагогіка» став вживатися з 70-х років XX століття. У зв'язку з цим виникла необхідність в музейному фахівці, який допоміг би глядачеві вступити в діалог з твором мистецтва і пам'ятником культури. Музейному фахівцю необхідно знати не тільки основи світової художньої культури, історію мистецтва, а й психологію, володіти педагогічною майстерністю. Такого фахівця, називають

музейним педагогом, а область застосування його праці відповідно – музейною педагогікою [3].

Як свідчать наукові дослідження А. Бойко, Н. Вдовіна, О. Карпухіна, І. Коссова, М. Мацкевич, Б. Столярова та ін., музеї відіграють важливу і значну роль у формуванні особистості, що знаходить своє вираження в наступному:

- музеї, будучи центром зберігання культурно-історичної спадщини, сприяють формуванню у підростаючого покоління інтересу і любові до національної історії, мистецтва, емоційного тяжіння до своєї соціальної та етнокультурної середовищі, звичаїв, традицій тощо;
- музеї сприяють профілактиці та подоланню духовної кризи суспільства, зберігаючи і транслуючи в формі музейних предметів духовну спадщину суспільства;
- музеї виводять індивіда за межі соціуму в світ цивілізації, загальнолюдських цінностей, в світ культури, що сприяє художньо-естетичному розвитку населення;
- освітнє середовище музею не тільки розширює кругозір і дає певні знання, а й є місцем, де створюються умови для самонавчання та саморозвитку особистості, сприяючи формуванню переконань і особистого досвіду щодо історії та культури [33].

Про необхідність використання музейної педагогіки писали ще П. Блонський, П. Каптерев, К. Ушинський, С. Шацький. На їхню думку, саме в тимчасовому предметно-просторовому середовищі музею здійснюється трансляція духовного, культурного досвіду, накопиченого людством за багато століть свого існування.

Сьогодні основною метою музейної педагогіки прийнято вважати створення умов для розвитку особистості шляхом включення її в різноманітну діяльність музею. Виходячи з вище сказаного, найбільш значними завданнями музеїв в сфері освіти є:

- Формування у дітей уявлення про музей. Залучення до музею і музейної культури з раннього віку.
- Формування потреби в спілкуванні з культурною спадщиною та ціннісного ставлення до нього.
- Формування самосвідомості, становлення активної життєвої позиції, вміння успішно адаптуватися в навколишньому світі.

➤ Формування дитячо-дорослої спільної діяльності на матеріалі музейної практики.

➤ Розвиток творчих і організаторських здібностей, надання можливості реалізуватися відповідно до своїх уподобань та інтересів, виявити свою неповторну індивідуальність.

➤ Розвиток пізнавальних здібностей та пізнавальної діяльності.

➤ Розвиток мовлення і словникового запасу.

➤ Виховання любові до природи рідного краю і людей, які піклуються про його процвітання.

➤ Виховання культури поведінки.

➤ Активізація творчих здібностей особистості і творчої діяльності в музеї.

➤ Пошук нових форм спілкування з культурною спадщиною.

Формування громадянської самосвідомості, розвиток пізнавальних, творчих здібностей і виховання культури поведінки підростаючого покоління в музейній педагогіці реалізується в кількох історично сформованих напрямках: пошуково-збиральне; експозиційне; екскурсійне; культурно-масові заходи.

У дитини з різними порушеннями пізнавальної діяльності виникають труднощі безпосереднього освоєння навколишнього світу з його різноманітними проявами і в тому числі з об'єктами культури, спостерігається несформованість духовно-моральної культури. Однак саме культурне середовище дозволяє розширити можливості соціальної адаптації дитини з інтелектуальними порушеннями. Оскільки вона не тільки збагачує і розширює знання учнів про навколишній світ і світову культуру, а й позитивно впливає на емоційний і особистісний розвиток. Для дитини з ООП така форма спілкування зі світом мистецтва дає можливість дізнатися про цікаві історичні події та факти, що відбуваються в різні періоди часу, познайомиться з відомими героями і знаменитими людьми інших епох.

Висновки та подальша перспектива. У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що музейна педагогіка допомагає вирішувати практично всі завдання шкільної освіти та може бути використана для реалізації як комплексних, так і додаткових програм освіти молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Цей напрямок відіграє важливу роль у формуванні системи цінностей дитини, в її залученні до історичної, культурної, природної спадщини; сприяє вихованню толерантності, пізнавального, творчого та емоційному розвитку. Крім того, музейна педагогіка забезпечує наочність освітнього процесу, сприяє взаємодії закладу освіти з сім'єю і соціумом. Педагоги СЗЗСО мають змогу використовувати музейну педагогіку у навчально-виховному процесі, знайомити дітей з історичним минулим, традиціями, побутом нашого народу, видатними майстрами, тим самим закладають фундамент патріотичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекції емоційної сфери молодших школярів. Х. : Ранок, 2010. 176 с.
2. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : методичні рекомендації. К. : 2012. 106 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. К. :Знання, 2008. 566 с.
4. Кузь В. Г., Руденко Ю. Д. Українська козацька педагогіка і духовність. Умань, 1995. 58 с.

Вікторія ЛОЗА

аспірантка 1 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **О.В. КОЛИШКІН**,
канд. пед. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У даній статті розглянуто особливості процесу формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями. Зазначається, що цей процес вимагає спеціальних підходів та методів через недостатньо розвинену пізнавальну діяльність учнів. Вказується на необхідність застосування ігрових технологій, візуальних засобів та інтерактивних ігор для розвитку їхнього пізнавального потенціалу та формування навичок здорового способу життя. Загалом, процес формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями вимагає застосування спеціалізованих методів та підходів для сприяння їхньому розвитку та формуванню здорового способу життя.

Ключові слова: формування, культура здоров'я, учні початкових класів, інтелектуальні порушення.

Loza V. Features of the process of forming a culture of health for primary class students with intellectual disabilities

This article examines the peculiarities of the process of forming a culture of health for elementary school students with intellectual disabilities. It is noted that this process requires special approaches and methods due to insufficiently developed cognitive activity of students. It is pointed out the need to use game technologies, visual aids and interactive games for the development of their cognitive potential and the formation of healthy lifestyle skills. In general, the process of forming a culture of health for primary school students with intellectual disabilities requires the use of specialized methods and approaches to promote their development and the formation of a healthy lifestyle.

Key words: formation, health culture, primary school students, intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Формування культури здоров'я в учнів початкових класів вимагає особливої уваги та обліку, оскільки це критичний період у розвитку дітей, коли формуються та закладаються основи їхнього майбутнього здорового способу життя. У той же час багато учнів стикаються з різними проблемами та викликами, які можуть ускладнювати процес формування культури здоров'я.

В умовах сучасного загострення соціально-економічних перетворень українського суспільства виникають соціальні і психологічні проблеми, які змінюють внутрішні відчуття, впливають на самопочуття і поведінку підростаючого покоління. В останні часи науковці особливу увагу приділяють тому, щоб у систему виховання загальної культури людини включити в якості її невід'ємного компоненту виховання культури здоров'я [1].

Актуальність. Збереження дитячого здоров'я являє собою досить складну і багатогранну проблему. Вона включає в себе велику кількість не вивчених питань, що вимагають постійного рішення. Безперечно, рівень і тривалість життя людини, а також стан його здоров'я багато в чому визначаються моделлю поведінки, що формується в дитинстві. Одним з аспектів даного процесу є формування культури здоров'я як частини загальної культури людини – усвідомлення здоров'я як життєво важливої цінності, виховання відповідального відношення до свого здоров'я, здоров'я навколишніх людей і природного середовища. Важливе місце в системі освіти займає механізми формування культури здоров'я підростаючого покоління, виховання ціннісних орієнтацій на здоров'я.

Метою роботи є розкриття особливостей процесу формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Особливості процесу формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями полягають у врахуванні специфічних потреб та можливостей учнів, зокрема їхніх психофізичних можливостей, темпераменту, інтересів, рівня розвитку та інших факторів. Початок навчання та виховання є ключовим етапом у формуванні культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями. На цьому етапі важливо встановити позитивний та підтримуючий клімат, створити сприятливі умови для розвитку їхнього пізнавального потенціалу та формування здорових звичок.

Учні початкових класів все більше здатні до наслідування; значної ролі набуває оцінка й самооцінка дій і вчинків, взаємо- та самоконтроль у поведінці й діяльності, що вимагає від учителів початкової школи докладання певних зусиль під час організації навчально-виховної діяльності. Адже, якщо не враховувати ці зміни нервової системи молодших школярів, то це може призвести до загрози виникнення неврозу, причинами якого найчастіше є зміна діяльності й режиму, тобто перехід від дошкільного закладу освіти до школи; труднощі у спілкуванні; проблеми взаємовідносин із учителем; страх отримати погану оцінку; проблеми, що пов'язані з сімейними обставинами тощо [2].

Слід зазначити, що перехід до систематичного навчання висуває високі вимоги до розумової працездатності дітей, яка у молодших школярів ще нестійка, стійкість до втоми низька, вимагає певних зусиль для правильного виконання навчальної діяльності. З цим пов'язана певна психічна напруга у дітей молодшого шкільного віку. Без урахування вікових особливостей розвитку молодших школярів неможливо побудувати виховний процес, який не завдасть шкоди, нормальному, психічному та соціальному здоров'ю. Нервова система молодшого школяра також зазнає сильних змін у період вступу до школи. Вона набуває пластичності; зростає роль другої сигнальної системи; швидше утворюються тимчасові нервові зв'язки, виробляються нові дії, зміцнюються динамічні стереотипи.

Формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями шкіл може ускладнюватися і особливостями вищої нервової діяльності, зокрема, такими як слабкість процесів збудження та гальмування, недорозвиток другої сигнальної системи, інертність нервових процесів, зниження пізнавальної діяльності. Недорозвиток психіки дітей призводить до переважання органічних потреб над духовними, закріплення в поведінці примітивних потреб і потягів. Все це, звичайно, негативно впливає на спосіб їхнього життя [4].

Один із головних етапів формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями - це вивчення основ здорового способу життя, зокрема правильного харчування та фізичної активності. При цьому важливо враховувати, що не всі учні можуть здійснювати фізичну активність в тому ж обсязі, що й інші діти. Тому вчителі повинні створювати індивідуальні плани, які враховують можливості кожного учня. Для формування культури здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями також важливо проводити спеціальні заняття з гігієни, на яких діти будуть навчатися важливих навичок, таких як правильне миття рук, чистка зубів, здоровий сон та відпочинок. Доцільно використовувати ігрові форми, щоб залучити дітей та зробити процес навчання більш ефективним та цікавим.

Формування культури здоров'я учнів початкових класів є однією із пріоритетних напрямів освітньої системи. Проте, під час роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями, процес формування культури здоров'я може мати свої особливості. Учні з інтелектуальними особливостями можуть мати різні рівні розвитку та можливості сприйняття інформації. Це може вплинути на ефективність їхнього включення в процес формування культури здоров'я. Крім того, вони можуть відчувати труднощі у розумінні значущості здоров'я та не усвідомлювати важливість здорового способу життя.

Рівень здоров'я учнів із інтелектуальними порушеннями досить низький. У таких школярів спостерігаються не тільки інтелектуальні проблеми, але й порушення опорно-рухового апарату, низька опірність організму різним вірусам та інфекційним захворюванням. Згідно з дослідженнями, учні з інтелектуальними порушеннями мають вищий ризик розвитку фізичних та психічних проблем, таких як ожиріння, серцево-судинні захворювання, діабет, депресія та

тривожність. Одним із факторів, які впливають на ці проблеми, є недостатня фізична активність [1].

У зв'язку з цим, важливо забезпечити можливості для фізичної активності серед учнів із інтелектуальними порушеннями. Це може включати адаптовані програми фізичної активності, спеціально розроблені для цієї групи учнів, які відповідають їх здоровим можливостям. Крім того, важливо забезпечити правильне харчування для учнів із інтелектуальними порушеннями. Забезпечення правильного харчування та здорового способу життя може позитивно підвищити рівень здоров'я учнів.

Внаслідок інтелектуального недорозвинення такі діти часто підпадають під негативний вплив; вони схильні до дезадаптивної поведінки, шкідливих звичок, вживання наркотиків. За результатами досліджень, значна кількість учнів допоміжних шкіл має обтяжену спадковість; значна категорія дітей проживала в неповних і неблагополучних сім'ях, де дорослі пили, курили тощо [3].

Культура здоров'я має важливе значення для всіх дітей, включаючи учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями. Однак формування культури здоров'я у дітей потребує особливого підходу та уваги з боку педагогів, батьків та шкільної спільноти. Особливості процесу формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями та роль, яку відіграють різні сторони у цьому процесі. Педагогічний процес включає створення умов, які сприяють формуванню і зміцненню здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями.

Формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями вимагає особливого підходу, що враховує їх специфічні потреби та можливості. Процес формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, які варто враховувати педагогам та батькам.

Індивідуальний підхід. Кожний учень з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, тому педагоги та батьки мають враховувати їх індивідуальні потреби та можливості при формуванні культури здоров'я. Наприклад, якщо учень має обмежену фізичну активність, то його програма занять фізичною культурою має бути складена з урахуванням цих обмежень.

Застосування позитивного підходу. Позитивне ставлення педагогів та батьків до учнів з інтелектуальними порушеннями може допомогти їм більше займатися здоровим способом життя. Замість того, щоб вказувати на їх недоліки, слід заохочувати їх до активності та підтримувати їхні зусилля.

Використання доступної техніки та обладнання. Учні з інтелектуальними порушеннями можуть потребувати спеціальних засобів та обладнання для здійснення фізичних вправ та інших видів діяльності. Педагоги та батьки повинні забезпечувати їх доступність для учнів.

Розвиток соціальних навичок. Учні з інтелектуальними порушеннями можуть мати проблеми зі соціальною адаптацією та спілкуванням з оточуючими. Формування культури здоров'я повинно включати розвиток соціальних навичок, що допоможе учням з інтелектуальними порушеннями стати активними членами.

Формуючи культуру здоров'я у школярів з інтелектуальними порушеннями, слід враховувати й те, що нерозвинена і неповноцінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною та духовною незрілістю, довірливістю, схильністю до навіювання [3].

Все це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. Вчені довели, що невпевненість у собі сприяє виникненню у цих дітей почуття залежності, звички виконувати чужі забаганки, незважаючи на власні бажання та почуття. Невміння самостійно знайти вихід зі складної ситуації, незрозуміння з боку оточуючих, загострення конфліктів у родині зближують дитину з кримінальним середовищем, аморальними та антигромадськими діями, вживанням наркотиків [5].

У цьому випадку важливо використовувати методи навчання, що відповідають рівню розвитку кожної дитини. Наприклад, використовуючи ігрові технології, візуальні засоби або використовуючи практичні приклади, що допоможуть дітям легше засвоювати інформацію про здоров'я. Також важливо забезпечити можливість повторення та закріплення знань з здоров'я, наприклад, за допомогою повторень, практичних вправ або інтерактивних ігор. Крім того, слід враховувати особливості комунікації з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Важливо використовувати доступну та зрозумілу мову, уникати складних та абстрактних понять, а також давати можливість дітям вільно висловлюватися та взаємодіяти з оточуючими.

Остаточню, формування культури здоров'я у школярів з інтелектуальними порушеннями потребує врахування особливостей їх пізнавальної діяльності та комунікації. Для цього важливо використовувати методи та підходи, що відповідають їхньому рівню розвитку та здібностям, а також забезпечити можливість повторення та закріплення знань про здоров'я. При формуванні здорового способу життя у дітей з інтелектуальними порушеннями слід враховувати як об'єктивні закономірності їхнього розвитку, так і суб'єктивні фактори, що на цей розвиток впливають [4].

Опрацювання матеріалу свідчить, що однією зі складових здорового способу життя є відповідна мотиваційна сфера дітей, спрямована на збереження та зміцнення власного здоров'я. Ця мотиваційна спрямованість повинна стати домінуючою, визначаючи поведінку дітей, їх бажання вести здоровий спосіб життя.

Висновки. Таким чином, формування культури здоров'я учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти вимагає урахування як об'єктивних закономірностей їхнього розвитку, так і суб'єктивних факторів, що на нього впливають. Особливості цієї категорії учнів, такі як обмежена когнітивна здатність, різні темпи навчання та потреба у конкретності та візуальних засобах, мають бути враховані при розробці програм та методик формування культури здоров'я. Для реалізації зазначеного процесу важливо створити підтримуюче середовище, яке заохочуватиме і підтримуватиме здоровий спосіб життя учнів. Правильний підхід до формування культури здоров'я з раннього віку дозволяє учням набути фундаментальних знань та навичок, які будуть корисні їм протягом усього життя.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні методик та підходів, що використовуються для формування культури здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башавець Н.А. Культура здоров'язбереження у питаннях та відповідях. О. : ОІФ УДУФМТ, 2010. 271 с.
2. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 128 с.
3. Грицай Ю.О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів : навчальний посібник. Миколаїв, 2012. 181 с.

4. Компанієць Ю.А. Духовна та фізична культура людини. МВС України, Луган. держ. ун-т внутр. справ ; [Відп. ред. канд. філос. наук, доц. О. М. Єременко]. Луганськ : РВВ ЛДУВС, 2007. 256 с.

5. Свириденко С. О. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї як чинник соціальної компетентності. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. збірн. К. : Контекст, 2000. С. 135–139.

Олег МАРУСИЧ

вчитель трудового навчання
Комунальний заклад
«Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ СТОЛЯРНОЇ СПРАВИ

У статті наголошено на важливості розвитку самостійності в учнів з порушеннями інтелекту на уроках трудового навчання у цілому, та заняттях із столярної справи зокрема. Здійснено аналіз науково-методичних досліджень з педагогічної проблеми. Визначено напрямки формування самостійності у школярів означеної категорії (складання словесного звіту про виконану роботу та вербалізація плану майбутньої роботи; формування уміння складати план; виконання завдання за зразком і технічним малюнком). Вказано умови успішної роботи з формування самостійності в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках столярної справи.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелекту, уроки столярної справи, розвиток самостійності.

Oleh Marusych. Development of independence in schoolchildren with intellectual disabilities in carpentry lessons

The article emphasizes the importance of the development of independence in students with intellectual disabilities in labor training lessons in general, and carpentry classes in particular. An analysis of scientific and methodological research on the pedagogical problem was carried out. Directions for the formation of independence among schoolchildren of the specified category are determined (compilation of a verbal report on the completed work and verbalization of the plan for future work; formation of the ability to make a plan; performance of the task according to the sample and technical drawing). The conditions for successful work on the formation of independence in students with intellectual disabilities in carpentry lessons are indicated.

Keywords: students with intellectual disabilities, carpentry lessons, development of independence.

Постановка проблеми. У сучасних економічних умовах роль трудового навчання та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями набуває особливо важливого значення у зв'язку з труднощами їхньої соціалізації та адаптації у суспільстві.

Трудове навчання є невід'ємною частиною освітнього процесу спеціального закладу середньої освіти, від якої вирішальним чином залежить розвиток особистості учнів. У процесі трудового навчання у дітей формуються такі цінні риси особистості, як колективізм, працьовитість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність. У процесі спеціально організованої праці у школярів з порушеннями інтелекту відбуваються значні зрушення у розвитку пізнавальних, навчальних, суспільних потреб та інтересів.

Важливою складовою трудової підготовки учнів зазначеної категорії відіграє столярна справа. На уроках трудової справи учням доводиться визначати величини, об'єми, форму, колір та інші якості та властивості матеріалів, з якими вони працюють, робити операції вимірювання тощо.

Зазначені дії та операції сприяють закріпленню в пам'яті учнів певних знань і відомостей, формуванню практичних, необхідних у житті навичок і умінь. Підвищенню якості формування практичних умінь на уроках столярної справи сприятиме формування самостійності в учнів із інтелектуальними порушеннями.

Актуальність. У спеціальній освіті проблема трудового навчання дітей з порушеннями інтелекту розглядається у працях І. Беха, В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременка, Е. Ковальнової, А. Корнієнка, С. Максименка, Г. Мерсіянової, Б. Пінського, В. Синьова, В. Товстогана, О. Хохліної та інших, які розкрили загальні питання цієї проблеми, визначили місце трудової підготовки в освітньому процесі школярів з порушеннями інтелекту [1; 2].

Процес розвитку самостійності учнів із порушеннями інтелекту досліджувався М. Арнольдovим, І. Бажноковою, Л. Виготським, О. Грабаровим, Х. Замським, Л. Константиною, С. Мирським та іншими. Науковці дійшли висновку, що активізація мисленнєвої діяльності та подолання труднощів у навчанні учнями цієї категорії можливі під час умілої організації самостійної діяльності дітей. Дослідники наголошують на необхідності врахування індивідуальних особливостей кожного школяра під час розроблення завдань для самостійної роботи. Ними відзначена ефективність такої роботи під час первинного закріплення вивченого матеріалу, повторення, узагальнення й систематизації знань і вмінь.

У роботах вчених-дефектологів М. Гнезділова, Г. Дульнєва, І. Єременка, Н. Кузьміної-Сиромятнікової, В. Петрової, Б. Пінського, В. Постовської однією з провідних умов є підвищення ефективності навчального процесу шляхом розвитку самостійності учнів із порушеннями інтелекту [3].

Мета статті полягає у висвітленні проблеми розвитку самостійності у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках столярної справи.

Виклад основного матеріалу. Низький рівень автономності учнів з порушеннями інтелекту під час виконання трудових завдань пов'язаний з тим, що вони не вміють цілеспрямовано використовувати в роботі свої навички та знання. Це проявляється у невмінні користуватися інструкціями (усними та письмовими), кресленнями, технічними малюнками, зразками та моделями, у невмінні планувати свою роботу, виконувати її у певній послідовності, надмірній опорі на технологічну карту, невмінні працювати без її керівництва тощо [4; 5].

Навчання самостійності здійснювалося нами за розробленими план-конспектами уроків. Для цього були підготовлені зразки готових виробів, а також малюнки та креслення. Кожен учень був забезпечений усіма необхідними інструментами (ножівка, рубанок, косинець, лінійка, олівець тощо) та пиломатеріалами для практичних робіт.

Формування самостійності проводилося протягом усього навчального року й передбачало:

- формування в учнів з інтелектуальними порушеннями уміння давати словесний звіт про виконану роботу після виконання завдання та розповідати про спосіб виконання майбутньої роботи;
- прищеплення учням навички складання плану виконання майбутнього завдання;
- навчання дітей вмінню виконувати завдання за зразком (готовим виробом) та технічним малюнком.

Вважаємо за необхідне зупинитися на деяких із зазначених пунктів.

Вимагаючи від учнів опис трудових операцій, ми привчали їх свідомо підходити до виконання завдання. Спочатку учні повинні були навчитися розповідати про спосіб виконання завдання безпосередньо після закінчення – наприкінці уроку (як закріплення того, що вони робили під час уроку) або на початку наступного уроку (як повторення попереднього завдання).

Для прикладу візьмемо розкрій пиломатеріалу. На першому уроці перед поясненням способу пиляння вздовж і поперек волокон школярам повідомлялося, як називається пиляння (назва записувалося на дошці), де воно застосовується (демонструвалися деталі з цим пилянням), показували та пояснювали спосіб виконання розкрою пиломатеріалу. Після попередньої роботи їм дозволялося розпочати виконання завдання.

Запитання вчителя та відповіді учнів виглядали приблизно так:

1. Про який вид пиляння ви сьогодні дізналися та виконували? (Поперечне та повздовжнє).
2. Якої довжини потрібно було зробити брусок? (80 мм чи 8 см).
о треба було зробити перед тим, як розпочати пиляння? (Спочатку треба було зробити розмітку).
4. Які інструменти використовувалися під час виконання цього завдання? (Лінійка, олівець, косинець, ножівка, наждачний папір).
к ви виконували пиляння бруска? (Затиснули розмічений брусок у лещата (тиски), за допомогою направника зробили запил, потім відпиляли брусок до кінця, обробили наждачним папером, контролюючи косинцем).

На наступному уроці учні повинні за цією ж схемою розповісти про спосіб виконання майбутнього завдання, тобто пиляння того ж брусочка (довше або коротше на 10 або 20 мм). Потім ставилося завдання навчити їх розповідати про спосіб виконання майбутнього завдання, знайомого або лише частково відомого, тобто коли була відома технологія виконання окремих операцій, але не знайомий порядок виготовлення всього завдання.

Після цього їх вчили вербалізовувати процес виконання нового завдання. Навчання учнів здійснювати словесний звіт про виконану роботу та розповідати про майбутню роботу проходило за такими етапами:

1. Увага учнів спрямовувалась на усвідомлення ними мети завдання – що вони робитимуть і для чого.
2. Учні вчили вмінню проводити аналіз готового виробу, тобто. описувати його зовнішній вигляд.
3. Вчили розповідати про те, як вони виконуватимуть майбутнє, частково знайоме завдання.
4. Вчили розповідати про спосіб виконання нового завдання.

Після пояснення способу виконання завдання учням було запропоновано розповісти про те, як вони планують виконувати завдання (розпил бруска), з чого почнуть, як переходитимуть від однієї операції до іншої тощо. Тільки після того, як діти дали докладні відповіді на поставлені нами запитання, їм було запропоновано розпочати безпосереднє виготовлення виробу.

Відразу після закінчення роботи учням було запропоновано скласти план виконання закінченого завдання. Складався план так: учні колективно називали порядок виготовлення виробу, вчитель записував на дошці послідовність операцій, відповідно нумеруючи їх. У результаті вийшов такий план:

1. Підбір матеріалу (відповідного за розміром).
2. Розмітка довжини бруска (з використанням косинця).
3. Закріплення заготовки в лещата верстата.
4. Запилювання з припуском (використання направника).
5. Відпилювання бруска (контроль косинцем).
6. Обробка бруска (контроль косинцем).

На підставі проведеного дослідження ми дійшли висновку, що позитивних результатів у формуванні самостійності в учнів з порушеннями інтелекту легкого ступеня можна досягти при дотриманні таких умов:

- трудове навчання не повинно обмежуватися формуванням у школярів тільки робочих рухових навичок. Воно повинно бути спрямоване на розвиток умінь розв'язувати розумові задачі, пов'язані з практичним виконанням трудових завдань (планування, виконання завдань за допомогою різних інструкцій, зразків, малюнків тощо);

- проблема формування в учнів самостійності повинна вирішуватися за суворого дотримання правила: від простого до складного, від відомого до менш відомого, від конкретного до абстрактного. Так, при навчанні столярній справі слід здійснювати поступовий перехід від найпростіших до більш складних операцій, а також до інструкцій, планів, зразків тощо;

- професійно-трудове навчання можна і необхідно використовувати для розвитку мовлення школярів зазначеної категорії, (словесний звіт (усний або письмовий) про виконану роботу, вербалізація плану виконання майбутнього завдання тощо).

Висновки. Найбільш ефективним є формування самостійності в учнів з порушеннями інтелекту за умови систематичності виконання

учнями таких завдань, врахування індивідуальних показників психофізичного розвитку дітей зазначеної категорії, поступове привчання школярів до вербалізації практичних завдань, пояснення виконаної роботи, складання плану виконання майбутнього завдання, особистий приклад вчителя, виконання завдань за зразком, малюнком, письмовою інструкцією тощо.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є використання міжпредметних зв'язків у формуванні самостійності в учнів з порушеннями інтелекту на уроках столярної справ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. URL: <http://surl.li/gytev>.
2. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Київ, 2013. № 23. С. 127–130.
3. Косенко Ю. М., Дегтяренко Т. М. Організація самостійної діяльності школярів із порушеннями інтелекту на уроках суспільствознавчого змісту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка.* 2021. № 3. С. 48–57.
4. Нещеретнев А. А. Воспитание самостоятельности у обучающихся с легкой умственной отсталостью на уроках столярного дела. URL: <http://surl.li/gytfj>.
5. Федоренко Т.А., Шинкаренко В. А., Юрченко Н. А. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью технологии обработки конструкционных материалов. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/74333986.pdf>.

Алевтина МОЧАЛІНА

директор

Комунальний заклад

«Харківська спеціальна школа № 2»

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито окремі аспекти управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено мету – розвиток автономії учня з порушеннями інтелектуального розвитку та завдання процесу управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Підкреслено виняткову роль вчителя у цьому процесі. Виокремлено основоположні принципи здійснення освітньої діяльності у спеціальному закладі освіти.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, організація освітнього процесу, управління освітньою діяльністю, спеціальний заклад освіти, принципи здійснення освітньої діяльності.

Alevtyna Mochalina. Management of educational activities of children with intellectual development disability

The article discloses certain aspects of management the educational activities of children with intellectual disabilities. The goal was determined - the development of the autonomy of a student with intellectual development disorders and the task of the process of managing the educational activities of children with intellectual development disorders. The exceptional role of the teacher in this process is emphasized. The fundamental principles of educational activity in a special educational institution are highlighted.

Keywords: intellectual development disability, organization of the educational process, management of educational activities, special educational institution, principles of educational activities.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України переживає зміну освітньої парадигми і активний пошук шляхів для створення нових напрямів, технологій та методик здійснення освітнього процесу. Сьогоднішній стан освітньої системи характеризується трансформацією та удосконаленням існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. Зміни нормативно-законодавчої бази та гуманізація відносин в освітньому просторі вимагають подальшого вдосконалення процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із провідних напрямків є освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеню тяжкості. Це пов'язано з поширенням нових варіантів поєднання порушень на тлі, або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, та значним збільшенням кількості дітей з цими порушеннями в закладах як спеціальній, так і інклюзивній освіти. Відтак, питання управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному закладі освіти займалися такі вітчизняні науковці, як Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвеева, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та інші. Особливості організації освітньої діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку стали предметом дослідження М. Бірюкової, М. Генінг, С. Забрамної, Л. Божович, В. Лебединського, Ю. Міланич, В. Мухіної, О. Нікольської та інших.

Формулювання цілей статті. Мета статті – охарактеризувати деякі аспекти процесу управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеню тяжкості полягає в інтегральній реалізації виховної, дидактичної та опікунської функцій спеціального закладу освіти з урахуванням специфічних форм і методів роботи, а також принципів навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

Процес управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку полягає у реалізації інтегрованого освітнього процесу: навчанні, вихованні та корекційному впливі. Головною метою освітньої діяльності є розвиток автономії учня з порушеннями інтелектуального розвитку, його персоналізація та соціалізація, а також у рамках реальних можливостей, які він має, наділити його такими навичками та знаннями, щоб він:

- міг оптимально спілкуватися з оточуючими вербальним або невербальним способом;
- набув максимальної життєвої незалежності в рамках задоволення основних життєвих потреб;
- умів виконувати повсякденні справи адекватно власному, індивідуальному рівню підготовки та умінь;
- міг брати участь у різних формах суспільного життя нарівні з іншими членами спільноти, знаючи та дотримуючись (у межах своїх можливостей) загальноприйнятих норм спільного існування, зберігаючи у своїй право на свою несхожість [2].

Управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ґрунтується на індивідуальному підході до кожного учня з порушеннями інтелектуального розвитку, що реалізовується в індивідуальних освітніх програмах, складених для кожного учня на підставі оцінки багатьма фахівцями рівня його функціонування, що містить реальні, конкретні цілі, завдання та матеріал, що знаходяться в сфері його найближчого розвитку. Індивідуальні освітні програми розробляються спільно усіма вчителями та іншими фахівцями, які працюють із учнем та передбачають:

- визначати для кожного учня через певні проміжки часу, але не рідше ніж раз у рік, оцінка рівня функціонування. Документація має

безперервний характер та відображає все час перебування учня у школі. Для реєстрації оцінки змін функціонування учня можуть використовуватись різні документи, описані в педагогічній літературі або розроблені у цій установі;

- планувати індивідуальну та колективну активність учнів з одночасним залученням ментальної, емоційно-мотиваційної та поведінкової сфер;

- планувати інтегровані реабілітаційні впливи, що підтримують розвиток учня (зокрема враховувати роль сім'ї) [1].

До конкретних завдань процесу управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що мають реалізовуватись у рамках індивідуальних освітніх програм відносимо такі.

1. Формування у дитини здатності спілкуватися з оточуючими як за допомогою мови, так і альтернативних видів комунікації. Вміння читати та писати, у межах, доступних учневі з порушеннями інтелектуального розвитку, розглядається як одна з форм комунікації.

2. Формування та розвиток соціальних навичок та компетенцій.

3. Формування вміння самообслуговування, куди входять: розвиток навичок та умінь, необхідних у повсякденних ситуаціях, пов'язаних з одягом, їжею; особистою гігієною; набуття загальноприйнятих навичок поведінки.

4. Формування установок та поведінки, спрямованих на збереження здоров'я.

5. Надання можливості ознайомитися з найближчим соціально-культурним оточенням та підготовка учня до виконання в ньому різних ролей шляхом активної участі у різних формах суспільного, культурного та релігійного життя.

6. Залучення до культурного, соціального та прийнятого в суспільстві способу життя.

7. Надання можливості дослідження природи та виховання у прагненні жити в гармонії з природою, формування дбайливого ставлення до природи.

8. Розвиток творчої активності учня у сферах малювання, музики та танцю у зв'язку з її значною терапевтичною цінністю.

9. Оволодіння навичками, що дозволяють учневі з порушеннями інтелектуального розвитку самостійно застосовувати соціальні та

технічні пристрої загального користування відповідно до їхнього призначення. Для досягнення цієї мети необхідні вправи для підвищення чіткості мануальних рухів, орієнтації у просторі, зорово-моторної координації та концентрації уваги.

10. Стимулювання та розвиток фізичної підготовки учня шляхом організації розваг та рухливих ігор, гімнастичних вправ корекційно-компенсаційного характеру, а також популяризація спортивних дисциплін для осіб з обмеженими можливостями

11. Розвиток індивідуальних здібностей, рис характеру та інтересів учня в тих напрямки, які можуть забезпечити йому різні форми активності після закінчення школи [3].

Управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з порушеннями інтелектуального розвитку ґрунтується на наступних засадах: систематичність – запланований та логічний виклад навчального матеріалу; стійкі знання – постійне зміцнення здобутих знань та навичок; зв'язок теорії з практикою – застосування у повсякденному житті [3].

Звертаючись до ролі вчителя у процесі управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зауважимо, що вчитель спеціального закладу освіти має право обирати певні методи форми роботи та дидактичні засоби, керуючись їхньою планованою ефективністю. Однак на кожному етапі роботи, починаючи з планування, він повинен враховувати: всебічне знання дитини та надання їй раціональної, спеціальної допомоги; адаптацію педагогічних задумів до можливостей та потреб учнів та умов оточення; індивідуалізацію вимог, методів, вибору дидактичних засобів, а також організацію та темп роботи; доступність матеріалу, що викладається; активну та свідому участь дитини в процесі навчання; всебічну наочність та приклад; інтегрований вплив – міжпредметна взаємодія спеціалістів [1].

До основоположних принципів здійснення освітньої діяльності у спеціальному закладі освіти відносимо:

1. Встановлення позитивного емоційного контакту вчителя з учнем, що є основною умовою ефективної роботи.

2. Кожен учень наділений особливими здібностями та недоліками, має власний темп і ритм розвитку.

3. Раннє використання реабілітаційних технік дає шанс оптимізації розвитку учня.

4. Рухові функції, розумовий розвиток та соціальна зрілість учня з порушеннями інтелектуального розвитку можуть покращуватися внаслідок впливу, що враховує індивідуальні та соціальні фактори.

5. Навіть невеликі успіхи учня мають позитивно зміцнюватись, а відсутність успіхів не можна оцінювати негативно.

6. У процесі навчання рекомендується співпрацювати з сім'єю (опікунами) учня, підключати їх до створення плану роботи з учнем, а також, у міру можливості, виконувати окремі частини плану вдома. Рекомендується також участь сім'ї у консультаціях, присвячених успіхам та труднощам учня.

7. Важливо підтримувати роботу батьків (опікунів) з дитиною, відповідно до специфіки сім'ї, сповідуваними нею цінностями та підтримуваними традиціями [2].

Отже, у зв'язку з тим, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються обмеженими уявленнями про навколишній світ та зниженою активністю, організація та функціонування процесу управління їх освітньою діяльністю є надзвичайно важливим для їх соціалізації та формування життєвої компетентності. Для успішної соціальної адаптації дитини з порушеннями розумового розвитку необхідно забезпечити баланс професійного співробітництва між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що дозволяє створити максимально сприятливі умови для її розвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, управління освітньою діяльністю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає використання спеціального підходу, який відповідає їх правам, інтересам та потребам, і допомагає їм в особистісному становленні. Знання особливостей психічного розвитку таких дітей дозволяє кваліфіковано вирішувати питання щодо їх навчання та виховання, а також компенсувати порушені психічні сфери. Розуміння закономірностей розвитку психіки дає можливість краще зрозуміти особливості розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Важливо зазначити, що хоча порушення інтелекту може розглядатися як необоротне явище, воно піддається корекції, і при правильно організованому

психологічному впливі в умовах спеціально організованого навчання та виховання, спостерігається позитивна динаміка в розвитку дітей порушеннями інтелектуального розвитку.

До перспектив подальших досліджень відносимо питання забезпечення ефективності управління освітнім процесом спеціального закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Засенко В., Колупаєва А., Таранченко О. «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії», у Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, В. Кремень, Ред. Київ, Україна: *Педагогічна думка*, 2016, С. 68–77.
2. Засенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*, 2019. № 3-4, С. 48–52.
3. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків, Україна: «Ранок», 2019. 304 с.
4. Салманова О. Ю. Принципи управління освітньою діяльністю. *Наукові праці Національного університету «Одеська юридична академія»*. Т. 16. голов. ред. М. В. Афанасьєва ; МОН України, НУ «ОЮА». Одеса : Юрид. л-ра, 2015. С. 243–249.

Наталія НАГОРНА

студентка 5 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка.)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

КОМПЛЕКС ВПРАВ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті наголошено на важливості розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми формування, розвитку та корекції дрібної моторики в означеній категорії школярів. Підкреслено важливість спеціально організованої роботи з розвитку дрібної моторики у дітей початкових класів. Описано комплекс вправ з розвитку дрібної моторики. Зазначено структурні компоненти вказаного комплексу вправ. Стисло охарактеризовано кожний структурний компонент розробленого комплексу вправ з розвитку дрібної моторики у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, дрібна моторика, комплекс вправ, компоненти комплексу вправ.

Nataliia Nahorna. Complex of exercises for the development of fine motors in younger school students with intellectual disabilities

The article emphasizes the importance of developing fine motor skills in children of primary school age with intellectual disabilities. Scientific studies on the problem of formation, development and correction of fine motor skills in the specified category of schoolchildren are analyzed. The importance of specially organized work on the development of fine motor skills in primary school children is emphasized. A set of exercises for the development of fine motor skills is described. The structural components of the specified set of exercises are indicated. Each structural component of the developed complex of exercises for the development of fine motor skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities is briefly characterized.

Key words: younger schoolchildren with intellectual disabilities, fine motor skills, set of exercises, components of the set of exercises.

Постановка проблеми. Одним із показників нормального фізичного та нервово-психічного розвитку дитини є стан розвитку її дрібної моторики. Науковцями доведено дрібна моторика рук пов'язана з розвитком лівої скроневої та лівої лобової областей головного мозку, які відповідають за формування функцій. Дослідники відзначають великий стимулюючий вплив функцій руки на розвиток головного мозку.

Е. Кант зазначав, що «рука – це мозок людини, який вийшов назовні» [2]. На думку М. Кольцової, систематичні вправи з тренування рухів пальців є «потужним засобом» підвищення працездатності головного мозку. Розвиток дрібної моторики успішно використовувала в роботі з дітьми М. Монтессорі.

При застосуванні технологій з розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно враховувати вік дитини, рівень її інтелектуального розвитку, стан розвитку дрібної моторики тощо. Також велике значення відіграють умови та засоби розвитку дрібної моторики, тривалість занять.

Актуальність. Досліджували проблему розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями М. Біла, С. Горбушина, М. Єлисеєва, Ю. Рузанова, Е. Хилтунен, Е. Янушко та інші. Науковці відзначали необхідність розвитку дрібної моторики у дітей з дошкільного віку. Щодо дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, вчені наголошують на комплексному підході зазначеної роботи. На їхню думку, зазначена корекційно-розвиткова робота повинна бути довготривалою, з урахуванням індивідуального підходу й спрямована на подолання незграбних, неузгоджених, нескоординованих рухів, корекцію зорово-рухової координації, тонких,

диференційованих рухів пальців рук при виконанні письма, трудових операцій, конструювання та інших рухових актів [1; 3; 5].

Мета статті полягає у висвітленні характеристики комплексу вправ з розвитку дрібної моторики у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Дрібна моторика – це рухова діяльність, у якій головну роль відіграє скоординована робота дрібних м'язів рук та очей; до навичок дрібної моторики відносяться: здатність брати рукою різні предмети (великі – малі; довгі – короткі, плоскі – об'ємні), писати, малювати, креслити тощо.

Т. Ткаченко наголошує на тому, що розвиток дрібної моторики взаємопов'язаний з розвитком пізнавальних здібностей і мовленням дітей з інтелектуальними порушеннями. У молодших школярів із порушеннями інтелекту це чітко проявляється у багатьох навичках. Наприклад, під час самообслуговування дитина застібає ґудзики, зав'язує шнурки на черевиках, користується застібками, використовує столові прибори під час вживання їжі, пише або перегортає сторінки, поливає квіти тощо [5].

Дослідники зауважують, що рівень розвитку дрібної моторики є одним із показників інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання. Зазвичай певна частина дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями лише частково готові до навчальної діяльності. Такі школярі не готові до ефективного навчання у спеціальному закладі середньої освіти, бо в них розвиток пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'ять, увага), розвиток дрібної моторики, зв'язне мовлення перебувають на низькому рівні [1; 5; 6].

На нашу думку, для ефективного розвитку дрібної моторики у молодших школярів із порушеннями інтелекту необхідно застосовувати комплекси спеціальних вправ. Ці вправи повинні бути доступними та зрозумілими для дітей зазначеної категорії.

Розроблений нами комплекс вправ з розвитку дрібної моторики для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту складається з наступних частин:

- вправи на розвиток графічної моторики;
- фізкультурні хвилинки;
- масаж рук;
- вправи для пальців;

- пальчикові ігри;
- вправи з дрібними та іншими предметами;
- конструювання, малювання, ліплення тощо.

Під час застосування такого комплексу необхідно дотримуватися низки правил, серед яких, найбільш важливими є:

- 1) вправи необхідно підбирати з урахуванням їх поступово зростаючої складності;
- 2) потрібно враховувати індивідуальні особливості молодшого школяра, темп його розвитку, можливості, настрій тощо;
- 3) вправи необхідно виконувати регулярно, систематично;
- 4) вчителю потрібно пам'ятати про часові обмеження з урахуванням психофізичних особливостей молодших школярів, щоб не викликати перевтоми у дітей;
- 5) вправи повинні поступово ускладнюватися;
- 6) для розвитку мотивації та інтересу до занять потрібно створювати ситуації успіху.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на деяких вправах.

Вправи з розвитку графічної моторики передбачають залучення дітей до штрихування, обведення трафарету фігур або предметів, з використанням простого і кольорового олівців. Трафарети можуть бути на різну тематику: овочі, фрукти, посуд, одяг, тварини тощо. Для штрихування можна використовувати розмальовки.

Також цей компонент передбачає обведення контурів, обведення малюнків по лініях, не відриваючи олівець від паперу, малювання візерунків по клітинках. Важливою частиною цього компоненту є малювання по опорних точках, пунктирних лініях, розмальовування картинок тощо.

Велике значення в розвитку дрібної моторики відіграють спеціальні фізкультхвилинки. Використання фізкультхвилинок у роботі з дітьми цієї категорії передбачає словесний супровід операцій з пальцями та кистями рук. Такі вправи сприяють зняттю навантаження, коригують увагу, пам'ять, позитивно впливають на емоції.

Одним із важливих компонентів комплексу вправ є масаж рук. Він проводиться спочатку на одній руці, потім на іншій. Масаж здійснюється у такій послідовності: погладжування – розминка пальців – інтенсивні рухи великого пальця вперед-назад, вгору-вниз, по колу – згинання-

розгинання всіх пальців одночасно – згинання-розгинання руки в кистьовому суглобі – розтирання кожного пальця – точковий масаж кожного пальця між фалангами з бічних і фронтально-тильних сторін.

Важливою складовою розробленого нами комплексу вправ є вправи для пальців. Ці вправи виконуються в наступній послідовності:

1) зжати пальці в кулак і зробити кругові рухи кистю вліво, потім вправо. Повторювати 4-5 разів;

2) із силою стискати і розтискати пальці. Повторювати 5-6 разів;

3) випряміть пальці, великий палець відведіть у сторону і виконайте ним кругові рухи спочатку вліво, потім вправо. Повторювати 4-6 разів;

4) випряміть пальці, одночасно згинайте та розгинайте дві перші фаланги. Повторювати 5-6 разів;

5) розведіть прямі пальці, послідовно, віялоподібним рухом, починаючи з мізинця, зігнути всі пальці в кулак. Потім, починаючи з великого пальця, повернутися в початкове положення. Повторювати 3-4 рази.

6) стисніть пальці в кулак. Спробуйте розгинати і згинати окремо кожен палець. Потрібно прагнути до того, щоб інші залишалися зібраними в кулак.

Вправи виконуються сидячи, лікті поставлені на стіл. Поступово доводити кількість повторень до 10-15 разів.

Важливим компонентом нашого комплексу вправ є пальчикові ігри. Діти зображують з пальців предмети, птахів, тварин. Всі фігури бажано супроводжувати невеликими віршованими текстами. Пальчикові ігри та вправи в поєднанні зі звуковою гімнастикою стимулюють розумову діяльність у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту, сприяють формуванню позитивних емоцій,

Пальчикові ігри, сприяють освоєнню дітьми елементів самомасажу, надають оздоровчий вплив на організм дитини, покращують функції рецепторів провідних шляхів тощо.

Корекційне значення мають вправи з дрібними предметами, а саме: зав'язування і розв'язування бантів, вузлів; застібання гудзиків, блискавок, гачків; нанизування бус, гудзиків і дрібних іграшок на нитку, робота з дротом; конструювання з паличок, смужок візерунків різними пальцями; плетіння гачком кісок і викладання з них зображень по контуру; ліплення з пластиліну, глини та солоного тіста та інші.

Одним із важливих компонентів нашого комплексу є конструювання. Цей напрямок передбачає: малювання різними матеріалами (олівцем, крейдою, кольоровою крейдою, аквареллю, гуашшю та інше); плетіння з паперу та тасьми килимків, смужок (залежно від можливостей кожної дитини); симетричне вирізання, аплікація, вирізання ножицями різних фігурок із паперу та інше.

Висновки. Таким чином, розроблений нами комплекс вправ з розвитку дрібної моторики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями складається з таких компонентів: вправи на розвиток графічної моторики; фізкультурні хвилинки; масаж рук; вправи для пальців; пальчикові ігри; вправи з дрібними та іншими предметами; конструювання, малювання, ліплення тощо.

Систематичне використання комплексу вправ сприятиме ефективному розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку зазначеної категорії.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення системи розвитку дрібної моторики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в урочний та позаурочний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ionova I., Kyryliuk A., Kosenko Yu. Social integration of young people with disabilities to educational space and public life of Ukraine: state, problems and prospects. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2019. № 7. С. 3–14.
2. Кант И. Критика практического разума. URL: <http://surl.li/gvrcw>.
3. Косенко Ю. М., Дегтяренко Т. М. Організація самостійної діяльності школярів із порушеннями інтелекту на уроках суспільствознавчого змісту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, 2021. № 3. С. 48–57.
4. Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В., Косенко Ю. М. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.
5. Самарина Е. И. Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста через использования комплексов нетрадиционных методов и приемов. URL: <http://surl.li/gvumr>.
6. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

Софія НАЗАРЕНКО

заступник директора з виховної роботи,
вчитель корекційно-розвиткових занять
Комунального закладу
«Богодухівська спеціальна школа»
Харківської обласної ради

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто особливості розвитку комунікативних навичок дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Підкреслено, що існує тісний взаємозв'язок між розвитком мовлення дитини та ситуаціями соціальної взаємодії. Виокремлено провідну роль вчителя-вихователя спеціального закладу освіти у процесі створення комунікативних ситуацій, що сприяють розвитку мовлення дітей. Наведено зразки комунікативних ситуацій, що можуть бути використані у освітньо-корекційному процесі.

Ключові слова: комунікативні навички, заклад спеціальної освіти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, комунікативні ситуації, розвиток мовлення.

Sofia Nazarenko. Some aspects of the communication skills development of children with disorders of intellectual development

The article examines the peculiarities of the development of communication skills of children with intellectual disabilities. It is emphasized that there is a close relationship between the development of a child's speech and situations of social interaction. The leading role of the teacher-educator of a special educational institution in the process of creating communicative situations that contribute to the development of children's speech is singled out. Samples of communicative situations that can be used in the educational and correctional process are given.

Key words: communicative skills, special education institution, children with intellectual disabilities, communicative situations, speech development.

Постановка проблеми. Важливим елементом розвитку мовленнєвої компетентності в сучасних освітніх закладах є реалізація комунікативної змістової лінії, що спрямована на розвиток комунікативної компетентності учнів. Основою цієї лінії є вміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, користуватися різними видами читання, вести діалог з додержанням вимог мовленнєвого етикету, створювати усні та письмові монологічні висловлювання.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потреба в комунікації повністю збережена, проте недорозвинуті тонкі аспекти способів комунікації. У таких дітей може бути відчутна бідність внутрішніх ресурсів мови, що обмежує участь дитини в бесідах та спілкуванні. Отже, корекція порушених механізмів комунікативної

діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є актуальним питанням сучасної корекційної педагогіки.

Актуальність. Питанням навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені численні наукові дослідження вітчизняних науковців: В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Питання розвитку комунікативних вмінь дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядали такі вітчизняні вчені як: В. Мудрик, А. Бодальов, В. Лисятков та інші.

Метою статті є окреслити окремі аспекти розвитку комунікативних навичок дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Мовлення, поряд з мисленням та емоційно-мотиваційною сферою, визначає психічний розвиток людини. Незважаючи на величезну кількість досліджень щодо розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, досі виникає питання: чи є розвиток мислення первинним у розвитку мовлення чи навпаки. Більшість авторів стверджують, що низький рівень розумового розвитку – радше є причиною мовленнєвих недоліків, ніж фактичні порушення мовлення. Практика показує, що мовленнєве функціонування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою залежить від створюваних соціальних ситуацій. Ситуації, особливо шкідливі з погляду емоційного життя дитини (наприклад, ізоляція, депривація), істотно впливають і на розвиток мовлення [3].

В умовах закладу спеціальної освіти вчителі-вихователі, які мало довіряють інформації, що передається учнями з порушеннями інтелектуального розвитку, вважаючи, що їм не можна довіряти, і які не дуже охоче слухають їхні незграбні розповіді, зазвичай, перестають розуміти потреби своїх вихованців. Діти, відчуваючи, що їх не слухають і не розуміють, можуть припинити будь-яке спілкування з дорослими, поводитися агресивно.

Дитина вчиться говорити не завдяки урокам мови, а завдяки природній необхідності комунікації, що відбувається внаслідок соціальних взаємодій. У міру розвитку (у тому числі мовного) повідомлення дитини повинні ставати все багатшим. Це пов'язано з накопиченням його власних вражень, одержуваних у результаті

спонтанної або спрямованої активності, і насамперед, внаслідок дій, які передують словам. Як відомо, без знання мови не існує комунікації, оскільки вона відбувається в психічній та соціальній сферах.

Саме тут (виключаючи випадки органічного та периферичного ураження мозку) слід шукати причини порушення процесів комунікації, які виявляються під час міжособистісних контактів. Умови життя багатьох дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, злидні або відсутність емоційних зв'язків негативно впливають на їхню готовність до комунікації і часто бувають причиною низької комунікативної компетенції. Неприятливими є також ситуації, коли про дитину піклується багато людей, не зацікавлених створенням зв'язків, або коли зв'язки перериваються через плинність кадрів або переведення дитину з однієї групи до іншої [1].

Соціальний досвід такого роду значно впливає на формування готовності до встановлення контактів з іншими людьми, що може виявлятися як у підвищенні готовності у вигляді спраги спілкування (діти просто «прилипають», притискаються до дорослих, вимагають виявляти по відношенню до них почуття, на що дорослі реагують відстороненістю та неприязню), так і у блокуванні готовності до контактів.

Серйозний виховною помилкою є директивний стиль комунікації з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, коли вихователь його лише розпитує, домінує, нав'язує рамки контакту, коли не скупиться на зауваження чи настанови щодо поведінки дитини. Це призводить до того, що діти звикають до певної рутини та схематизму, не надто охоче діляться тим, що їм важливо. Спробам встановити партнерські відносини мають передувати численні вправи, щоб дитина проявила своє справжнє «я». У побудованій таким чином ситуації діалогу вона має набагато більше шансів розвитку власної активності та ініціативи у встановлення міжособистісних контактів [4].

Серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку багато хто не розмовляє або спілкується з оточенням дуже примітивним способом за допомогою жестів, міміки та рухів. Перебуваючи у виховній установі, вони, як і інші діти, ведуть суспільне життя. Вихователь повинен розуміти їх прохання, а вони повинні розуміти, чого від них чекає вихователь. Існує безліч форм альтернативної комунікації, які полегшують таким дітям спілкування, наприклад, за допомогою фотографій, картинок, знаків, символів чи жестикуляційно-мімічних

методів. Роль вихователя полягає у пошуку відповідного способу спілкування з такими дітьми. Тим часом дуже часто переоцінюються можливості дитини розуміти мову («вона майже все розуміє», «ми якось розуміємо один одного»), хоча після ретельних досліджень з'ясовується, що словниковий запас майже завжди вказує на значні обмеження можливості спілкування [2].

Якщо ми хочемо подбати про успіхи дитини в мовній комунікації (розуміння понять, мови навколишніх), слід створювати дитині часті ситуації для «діалогу», обміну повідомленнями з ровесниками, також за допомогою невербальної комунікації («мови тіла», гри в пантоміму, з допомогою спеціальних таблиць спілкування і т. д.). Важливо також поєднувати мовні вправи з рухом і ритмом, відчуттям, слуханням та сприйняттям зорових, тактильних та інших подразників. Що стосується дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, серйозним недоглядом вихователя є надання їм лише однієї мовної ролі, тобто невтомного терплячого слухача (адресата мови). Адже відомо, що одного знання (розуміння) мови недостатньо для спілкування дитини з оточенням [4].

Дитина повинна мати не лише мотивацію, а й безліч можливостей для встановлення контактів із іншими. Вихователь має вчити дитину висловлювати свої потреби та почуття у доступній їй формі (за допомогою слів, картинок, умовних жестів, спеціальної комунікаційної таблиці із символами тощо). Необхідно також створити ситуації, що пояснюють існування багатьох ролей і дають можливість опанувати навичку ідентифікації з багатьма ролями.

Відповідним чином сконструйовані ігри та інсценування, що імітують певні місця (будинок, двір, магазин, пошту, поїзд, пляж тощо), можуть благотворно впливати на форму висловлювань дитини, визначити тематичне коло бесіди та стиль висловлювання (опис, діалог, розповідь про події). Дуже важливим також є створення таких ситуацій, у яких діти мали б можливість вести між собою бесіду (вербально або за допомогою жестів або символів). Те, що дитина ні про що не питає, не означає, що вона не цікавиться світом. Важливо створювати якомога більше можливостей ставити запитання та давати відповіді, зберігаючи рівновагу ролей автора та адресата мови [3].

Таким чином, завдяки таким вправам і активній участі дитини у грі збагачується та впорядковується її словниковий запас (активний та

пасивний), відбувається оволодіння навичкою створювати спонтанні висловлювання в контексті.

Висновки і перспективи дослідження. Таким чином, провідним завданням вчителя-вихователя закладу спеціальної освіти є навчити вихованців з порушеннями інтелектуального розвитку основним соціально-комунікативним навичкам, які включають привітання, прощання, дякування, гру в парі та групі, прохання про допомогу, висловлювання власних думок та ширший спосіб вирішення конфліктних ситуацій за допомогою вербальної комунікації.

Серед перспектив подальших досліджень вбачаємо розгляд питання створення ситуацій, що сприяють соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бастун Н. А. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьогоденні реалії та перспективи. Київ : Університет «Україна», 2014. 448 с.
2. Белухін Д. Молодець, сідай... («Майстерність педагогічного слова»). *Завуч*. 2012. № 19. С. 5–8.
3. Кот М. З. Теорія і методика роботи в допоміжній школі. Матеріали до курсу лекцій. К., 1998. 86 с.
4. Потамошнева О. Взаємозв'язок навички читання і розвитку навчального спілкування учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2012. №1. С. 13.
5. Український дефектологічний словник. За ред. В.І. Бондаря. К. Милосердя України, 2001. 211 с.

Кристина НІОРА

магістрантка I року навчання
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **А.В. ЧОБАНЯН**,
канд. психол. наук, доцент

ДОЦІЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Визначаючи серед пріоритетних напрямків роботи з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиток соціальної складової, яка зводиться по суті до соціально-комунікативних навичок. Дійсно, формування соціальних навичок (soft-skills) на сучасному етапі освіти підростаючого покоління на всіх етапах онтогенезу є дуже важливим ефектом. Приділено

достатню увагу у теоретичному дослідженні іншим складовим культурного зростання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку - формування довільних форм активності (психічної, діяльності, спілкування), позитивного ставлення до школи.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, соціально-комунікативні навички, діти старшого дошкільного віку.

Christina Niora. Feasibility of developing social and communicative skills of senior pre-school students with intellectual development disabilities

Determining among the priority directions of work with preschoolers with intellectual development disorders, the development of the social component, which essentially boils down to social and communicative skills. Indeed, the formation of social skills (soft-skills) at the current stage of education of the younger generation at all stages of ontogenesis is a very important effect. Sufficient attention was paid in the research to other components of the cultural growth of older preschool children with intellectual development disorders - the formation of arbitrary forms of activity (mental, activity, communication), positive attitude to school.

Key words: disorders of intellectual development, social and communicative skills, children of older preschool age.

Постановка проблеми. Базовий компонент дошкільної освіти України визначає державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості й вихованості дитини старшого дошкільного віку, а саме сумарний кінцевий показник набутих компетентностей випускником закладу дошкільної освіти перед його вступом до школи. Проте, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво-важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу й самого себе, до складу яких входять соціально-комунікативні навички.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед доробків вітчизняних науковців присвячених проблемі соціально-комунікативних навичок дітей з порушеннями у розвитку, представлено праці В. Синьова, Г. Блеч, І. Гладченко, О. Проскурняк, О. Таран, О. Хохліна, Г. Хворова та ін.

Теоретичний аналіз наукових доробків А. Чобанян, дозволив з'ясувати, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку старшого дошкільного віку, на відміну від дитини з типовим розвитком, є менш гнучкою у взаємодії з оточенням та більш залежною від впливів соціального середовища. Усе те, що в дитини з типовим розвитком формується спонтанно, завдяки наслідуванню та спільній діяльності з дорослими, у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку потребує спеціального навчання. До того ж, як наголошують науковці, це стосується не лише розвитку розумових здібностей, але й емоційного розвитку, засвоєння навичок самообслуговування, правил

поведінки, формування вміння налагоджувати міжособистісні контакти тощо. Відтак, основна увага дорослих має бути спрямована на соціальне становлення дитини. Відповідно, фахівці закладів дошкільної освіти (спеціальні / з інклюзивним навчанням) покликані виконати важливу роль у розвитку соціально-комунікативних навиків дітей, зазначеної категорії [6].

Мета статті – за допомогою теоретичного аналізу відповідних літературних джерел встановити доцільність розвитку соціально-комунікативних навиків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Наукова розвідка дозволила встановити поняття «соціально-комунікативний розвиток» за О. Ковальової. Авторка інтерпретує соціально-комунікативний розвиток, як спроможність забезпечувати/закривати соціальні потреби шляхом налагодження партнерської взаємодії з оточуючими (в контексті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з однолітками та дорослими). Партнерська взаємодія повинна організовуватися відповідно до очікувань партнерів завдяки дієвій комунікації [2].

Освітня практика та досвід професійної діяльності довели, що високий рівень соціально-комунікативного розвитку дитини дошкільного віку взаємопов'язані та взаємозумовлені відсутністю проблем в сфері спілкування дитини з сім'єю, дорослими та однолітками. Середній рівень соціально-комунікативного розвитку визначається недостатньо високим ступенем розвитку за деякими з означених раніше параметрів, що породжує певні труднощі в сфері спілкування дитини. У свою чергу, наявність проблем в сфері спілкування дитини з сім'єю, дорослими чи однолітками може бути причиною недостатнього ступеня розвитку за вищеозначеними параметрами. А. Богуш і Н. Гавриш звертають увагу на необхідність усвідомлення відмінностей між спілкуванням та комунікацією для повноцінного формування комунікативної діяльності: «життя у суспільстві потребує вміння діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) та процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності» [1].

Працюючи над психологічними засадами формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, І. Мартиненко описує три види комунікативної діяльності за параметрами її орієнтування (з посиланням на праці О. Леонтьєва): предметно орієнтована, соціально-орієнтована та особистісноорієнтована. Такий поділ досліджуваної діяльності враховує характер перебігу комунікативного процесу та його засобів зокрема [4].

Предметноорієнтована діяльність спілкування здійснюється в ході спільної не комунікативної діяльності, обслуговуючи її. Це генетично вихідний вид спілкування (як у філо-, так і в онтогенезі). Воно спрямоване на регулювання спільної діяльності людей. Предметом такої діяльності є взаємодія, а суб'єктом – сам колектив або група.

Соціальноорієнтована – як предмет має не конкретну людину чи аудиторію, а соціальну взаємодію (соціальні, суспільні стосунки) в межах певного соціуму. Така діяльність спрямована на зміну психологічних характеристик групи людей або в бік їхньої уніфікації, або – неузгодженості. Це взаємодія між представниками соціальних груп, виступ перед аудиторією. «Мотивом будь-якого соціального спілкування є та чи інша зміна в характері соціальних відносин всередині даного суспільства, його соціальної та соціально-психологічної структури, в суспільній свідомості або в безпосередніх проявах соціальної активності членів суспільства. За змістом, таке спілкування є процесом внутрішньої організації самого суспільства (соціальної групи, колективу), його саморегуляції: одна частина – впливає на іншу з метою оптимізації діяльності суспільства в цілому, збільшення його соціальнопсихологічної згуртованості, внутрішньої стабілізації, підвищення рівня свідомості, рівня інформованості тощо» [3, 4].

Особистісноорієнтована діяльність спілкування (міжособистісна) може існувати у двох варіантах. «Це, по-перше, діктальне спілкування, тобто діяльність спілкування, пов'язана з певною предметною взаємодією (узгодження позицій із метою подальшої спільної діяльності, обмін зі співрозмовником інформацією, значущою для діяльності тощо). Воно тотожне предметноорієнтованому (груповому) виду і за суб'єктами взаємодії (група, у цьому випадку – діада), і за суб'єктами спілкування (та ж діада), і за предметом (взаємодія). По-друге, модальне спілкування – яке в побуті називають "з'ясуванням стосунків"» [3,4].

Водночас, обмежувати розвиток старшого дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку лише соціально-комунікативними навиками не досить коректне. В працях визнаної дослідниці-науковця галузі спеціальної психології О. Хохліної, зазначено, що психічний розвиток дитини виявляється у різних формах її активності, і передусім в її діяльності. Це ж зумовлює необхідність вивчення процесу та продуктів діяльності дитини і дитини в діяльності для виявлення проявів її психіки. Водночас, саме у діяльності психіка породжується, розвивається, формується: за відсутності потреби життєдіяльності в психічних процесах та властивостях людини ці утворення не виникають та не закріплюються. В онтогенетичному плані психіка формується у процесі інтеріоризації зовнішньої (практичної) діяльності у внутрішню (психічну). Дослідниця відмічає, що педагогічний вплив у спеціальному освітньому закладі щонайперше спрямовується на максимально можливе культурне зростання дітей при засвоєнні соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності [5].

Висновки. Соціально-комунікативні навички є вкрай важливими у житті кожної людини, незалежно від віку та інтелектуальних здібностей. Однак, для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ці навички можуть бути складними і вимагають додаткової підтримки та допомоги. Для дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, соціально-комунікативні навички можуть включати вміння встановлювати контакт з іншими людьми, вибудовувати дружні стосунки, висловлювати свої думки та почуття, а також адаптуватися до різних соціальних ситуацій. Для того, щоб розвивати соціально-комунікативні навички у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, педагоги та батьки можуть застосовувати різні методики та техніки. Важливо пам'ятати, що розвиток соціально-комунікативних навичок має здійснюватися індивідуально для кожної дитини з огляду на її індивідуальні потреби та можливості. Крім того, дітям з порушеннями інтелектуального розвитку потрібна особлива турбота та увага з боку педагогів, батьків та оточуючих людей, щоб вони могли стати повноцінними членами суспільства та набути необхідних навичок для успішної взаємодії з іншими людьми.

Виводячи їх на прогулянки та беручи участь у ігрових заняттях, створюючи доброзичливу та підтримуючу атмосферу, ми можемо

допомогти дітям з порушеннями інтелектуального розвитку розвивати свої соціально-комунікативні навички та стати успішними та задоволеними людьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа, 2007. 542 с. URL: <http://udnz15.org/doshkilna-lingvodidaktika>.
2. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 11. С. 27–33.
3. Леонтьев А. А. Психология общения [3-е издание]. Изд-во «Смысл», 1999. 365 с.
4. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : автореферат дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08 / Ірина Володимирівна Мартиненко ; наук. конс. Марія Купріянівна Шеремет ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 552 с.
5. Хохліна О.П. До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [за ред. О.В.Гаврилова, В. І. Співака]. Вип. XXШ в трьох частинах, частина 1. . Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2013. С.379-389.
6. Чобанян А. В., Колишкіна А. П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 71–86.

Дар'я ПАРАЩЕНКО

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(016.02 Олігофренопедагогіка)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **О.В. БОРЯК**,

доктор педагогічних наук, професор

ЗАСОБИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено та обґрунтовано засоби соціально-педагогічної адаптації молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. Автором схарактеризовано різні підходи до визначення соціально-педагогічної адаптації в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. Зроблено висновок, що соціально-педагогічна адаптація - це педагогічний процес, що входить у структуру цілісного процесу соціально-педагогічної діяльності як

загальної системи педагогічних процесів, орієнтованих на кінцеву мету - успішну соціалізацію дитини.

Науковці і практики виділяються три основних напрями соціально-педагогічної адаптації: 1) профілактика дезадаптації, 2) реабілітація дітей, які «мають ті чи інші відхилення від норми», 3) «підвищення рівня соціальної адаптації дітей у вигляді їх особистісного розвитку».

Ключові слова: соціально-педагогічна адаптація, освітнє середовище, заклади освіти, молодший шкільний вік, школярі з інтелектуальними порушеннями.

The article defines and substantiates the means of socio-pedagogical adaptation of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The author characterizes different approaches to defining socio-pedagogical adaptation in general and special psychological-pedagogical literature. It was concluded that socio-pedagogical adaptation is a pedagogical process that is included in the structure of the integral process of socio-pedagogical activity as a general system of pedagogical processes oriented towards the ultimate goal - successful socialization of the child.

Scientists and practitioners distinguish three main directions of socio-pedagogical adaptation: 1) prevention of maladjustment, 2) rehabilitation of children who "have certain deviations from the norm", 3) "increasing the level of social adaptation of children in the form of their personal development".

Keywords: social adaptation, educational environment, educational institutions, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У соціально-педагогічних дослідженнях соціальна адаптація сприймається як процес пристосування індивіда до умов соціального середовища (М. Галагузова); активне пристосування людини до умов соціального середовища, завдяки якому створюються найбільш сприятливі умови для самопрояву та природного засвоєння, прийняття цілей, цінностей, норм та стилів поведінки, прийнятих у суспільстві (Л. Мардахаєв); процес активної взаємодії дитини з середовищем, прагнення до встановлення стану гармонії особистості та середовища, здатність до подолання проблемних ситуацій (О. Нікуліна, Л. Смотров).

Соціальна адаптація дитини розглядається також як «процес і результат узгодження індивідуальних можливостей і стану дитини з навколишнім світом, пристосування її до середовища, що змінилося, новим умовам життєдіяльності, структурі відносини в певних соціально-психологічних спільностях, встановлення відповідності поведінки прийнятим в них нормам і правилам» [3, с. 81]. Так, адаптація дитини до школи є пристосуванням її до умов навчання та успішне оволодіння шкільною програмою з урахуванням індивідуальних можливостей.

В умовах інклюзивного навчання залишається гострим питання соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП), серед яких не останнє місце займають школярі з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – визначити та схарактеризувати засоби соціально-педагогічної адаптації, які є дієвими в роботі з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-педагогічна адаптація як вид соціальної адаптації є складним, безперервним, етапним, багаторівневим, керованим процесом взаємодії особистості та соціального середовища, що полягає в усвідомленому активному пристосуванні особистості до змінних соціальних умов, у засвоєнні та реалізації соціальних норм і цінностей, у взаємній інтеграції особистості із середовищем.

На основі врахування типологічних характеристик вікових особливостей розвитку особистості учнів в онтогенезі, в період навчання їх у школі можна виділити чотири етапи соціальної адаптації учнів: 1) адаптація до шкільного життя (1–4 класи); 2) освоєння індивідуальних засобів адаптації (5-7 класи); 3) соціальна адаптація у просторі школи (8–10 класи); 4) інтеграція у відкритий соціальний простір (11 клас).

Для того, щоб адаптаційний період протікав у учнів ефективно, можна передбачити наступні етапи його організації:

1. Розробка педагогами та психологом школи програми адаптації учнів.
2. Прийняття кожним класним керівником ідеї адаптаційного періоду та усвідомлення його сенсу, необхідності підготовки.
3. Складання класним керівником програми адаптаційного періоду з урахуванням можливостей вчителів та дітей на основі базової програми.
4. Створення директором школи, його заступниками організаційних умов, які забезпечують адаптаційний період для дітей (наказ зі школи, зміна розкладу, надання кабінетів для роботи тощо).
5. Залучення інших спеціалістів (вчителів фізкультури, керівників театральних гуртків) для допомоги учням у їх адаптації до закладу освіти [1].

Відмінною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями є малорухливість, інертність психічних процесів, через що вони схильні до «застрягань», до стереотипності у мисленні та діях.

Ця категорія дітей відрізняється від дітей із нормотиповим розвитком не лише характерними труднощами у навчанні, а й особливостями уявлень, орієнтування у навколишньому світі. У них відзначається різко збіднене та звужене коло знань та уявлень про навколишнє, слабе орієнтування у просторі, у часі, у повсякденному житті. Такі діти часто не знають своєї адреси, імен близьких рідних, де вони працюють.

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволили виділити компоненти соціально-педагогічної адаптації молодших школярів із інтелектуальними порушеннями: спілкування, міжособистісні стосунки, стан психологічного клімату.

У цієї категорії школярів виявлено порушення міжособистісних відносинах, спрощення, ослаблення спілкування, несприятливий психологічний клімат у класах; дезадаптація, що виражається у рівні всіх видів тривожності – міжособистісної, шкільної, самооцінної, конфліктності.

Прояви шкільної тривожності пов'язані з шкільними ситуаціями: усними відповідями біля дошки, виконанням письмових робіт, домашніх завдань, отриманням оцінок, нерозумінням матеріалу, що вивчається. З усіх видів тривожності показники самооцінної тривожності найнижчі, що з особливостями їх розвитку, заниженою самокритичністю.

Міжособистісна тривожність учнів із інтелектуальними порушеннями молодших класів пов'язана зі статусом учня в класному колективі, відносинами з вчителями та вихователями, стосунками з однолітками.

Дезадаптація пов'язана зі стосунками з однолітками, вчителями, шкільними ситуаціями чи порушеннями самооцінки, але найчастіше – з поєднанням цих чинників. Дезадаптація учнів виникає як реакція у відповідь на розлади відносин із оточуючими і зумовлена труднощами пристосування до умов життєдіяльності. Прояви дезадаптації учнів із інтелектуальними порушеннями є наслідком несформованості навичок спілкування, коли особистість готова до конструктивного діалогу з оточуючими, неспроможна вислухати думку партнера.

Школярі з інтелектуальними порушеннями молодших класів, з проявів дезадаптації, несформованості комунікативних навичок, мають різний рівень адаптації. У учнів із високим рівнем адаптації щодо невисокий рівень тривожності, діти товариські, доброзичливі, самостійні, характеризуються невираженими показниками тривожності та конфліктності. Вони відносно легко йдуть на контакт, користуються симпатією у класі, намагаються допомогти однокласникам у чергуванні за класом та їдальнею. Ці діти відрізняються відносною сформованістю соціально-побутових навичок, емоційною стабільністю. Вони порівняно з представниками середніх та низьких рівнів адаптації мають вищі показники розумового розвитку.

Висновки та подальша перспектива. Таким чином, соціально-педагогічна адаптація як вид соціальної адаптації є складним, безперервним, етапним, багаторівневим, керованим процесом взаємодії особистості та соціального середовища, що полягає в усвідомленому активному пристосуванні особистості до змінюваних соціальних умов, у засвоєнні та реалізації соціальних норм і цінностей. взаємної інтеграції особистості із середовищем.

Вона передбачає поступове оволодіння учнем необхідними вміннями, які дозволять підлітку відповідати вимогам і очікуванням, що висувуються щодо нього за умов шкільного навчання. При роботі з молодшими школярами, які починають навчання в закладі освіти, в ході адаптаційного періоду слід приділяти увагу організації їх самостійної навчальної діяльності, групової взаємодії з усім класом і в мікрогрупах зі складом, що постійно змінюється, створенню доброзичливої атмосфери, що сприяє продуктивному вирішенню практичних завдань спільно і прийняттю індивідуальних особливостей кожного школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антропова Т. С. Соціалізація дітей із розумовою відсталістю, які у умовах установи інтернатного типу. *Молодий учений*. 2018. № 46 (232). С. 265-269. URL: <https://moluch.ru/archive/232/53769/>
2. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення розумово відсталих учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. ; Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. – С. 248–251.
3. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. К. : Видавництво Фенікс, 2013. 460 с.

Ірина ПЛАВІНСЬКА

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,

канд. пед. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито особливості процесу виховання ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього процесу. Наголошується, що зазначений процес припускає звернення не тільки до інтелектуальної, а й насамперед, до емоційної та вольової складових особистості. Констатується, що процес виховання ціннісного ставлення до природи у дітей означеної нозології повинен ґрунтуватись на використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи.

Ключові слова: виховання, ціннісне ставлення, природа, діти з інтелектуальними порушеннями, освітній процес.

Plavinska I. Peculiarities of the process of nurturing a valuable attitude to nature in children with intellectual disabilities

The article reveals the peculiarities of the process of nurturing a valuable attitude to nature in children with intellectual disabilities in the conditions of the modern educational process. It is emphasized that the specified process involves addressing not only the intellectual, but also, first of all, the emotional and volitional components of the personality. It is stated that the process of nurturing a valuable attitude towards nature in children of the specified nosology should be based on the use of a certain system of educational influences on the personality, necessary for the formation of a new type of attitude towards nature.

Key words: education, value attitude, nature, children with intellectual disabilities, educational process.

Постановка проблеми. В умовах сучасної екологічної кризи актуальною є проблема виховання ціннісного ставлення до природи у молодого покоління. Вирішення надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем світової цивілізації загалом та сучасної України зокрема потребує підвищення рівня екологічної свідомості і культури громадян на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин суспільства й природи. Тому пріоритетним напрямом діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, має бути виховання ціннісного ставлення до природи,

розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища.

Успіх трансформаційних процесів на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України значною мірою залежить від того, чи будуть створені умови для вирішення глобальних суперечностей у взаємозв'язках суспільства і природи. Загострення екологічної ситуації зумовило зростання уваги до питань екологічного виховання підростаючого покоління за взаємодії всіх інституцій, причетних до освіти. Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

Актуальність. Аналіз психологічних аспектів проблеми взаємодії особистості та природи, особливостей формування ставлення людини до навколишнього середовища є невід'ємною умовою подальшого усвідомлення проблемного поля дослідження з метою обґрунтування методики педагогічного впливу на виховання ціннісного ставлення до природи дітей з інтелектуальними порушеннями.

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять [4].

В процесі виховання ціннісного ставлення до природи учнів з інтелектуальними порушеннями розглядаємо можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування у них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності ціннісного ставлення до природних об'єктів.

Мета статті – розкрити особливості процесу виховання ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Вивчення навколишньої природи для розвитку пізнавальної діяльності дитини (логіки, мислення,

мовлення, сприймання, уваги та ін.) є дуже важливим, оскільки знання про природу повністю відповідають природним потребам дитячого розуму, задовольняють перші проблиски їх допитливості, розвивають логічність в мисленні, тренують розум, сприяють наочному і практичному засвоєнню логічних понять.

Поняття «ціннісне ставлення до природи» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, яке реалізується в процесі екологічного навчання і виховання, й включає формування системи елементарних екологічних уявлень та навичок природоохоронної поведінки [1; 3]. Успішність виховання ціннісного ставлення до природи в учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від обраної педагогічної системи спільних дій корекційного педагога, спеціального психолога, батьків і самих школярів у процесі діяльності і пізнання природи.

Аналіз шкільної практики та результатів спеціальних досліджень дає можливість виокремити наступні функції процесу виховання ціннісного ставлення до природи учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчання: морально-етична, гігієнічна, інтегративна, системна, соціальна, практична, розвивальна [3; 4].

Екологічна культура особистості включає зовнішню і внутрішню складові. Проявляючи зовнішню екологічну культуру, дитина знає, як чинити можна, а як ні. Наприклад, дитина знає, що не можна ламати гілки дерев, знищувати жуків, але мотивом поводитись правильно у відповідній ситуації може виступати бажання отримати похвалу від вихователя чи батьків, показати себе з кращого боку перед ровесниками, страх бути покараним дорослими. Вищим етапом екологічної культури є формування внутрішньої культури, коли дитина, незалежно від того, бачить її хтось чи ні, чинить правильно наодинці зі своєю совістю (не зірве квітку на клумбі, коли її ніхто не бачить, не вдарить кішку заради розваги). Правила поведінки в природі у дитини, в якій сформована внутрішня екологічна культура, базуватимуться на переконаннях, що це буде шкодити і завдавати болю оточуючому середовищу, рослинному та тваринному світові. Якщо сформована внутрішня екологічна культура у дитини, позитивні вчинки не будуть ситуативними проявами, залежними від певних обставин, а матимуть постійний і дієвий характер [3].

У процесі взаємодії з об'єктами природи молодші школярі вдаються до їх зовнішнього аналізу, намагаючись дати їм оцінку. За цих умов емоційний компонент стає елементом механізму формування ставлення, вихідною засадою інтелектуального процесу осмислення, усвідомлення значущості. Емоційні моменти почуттів, що відображають у суб'єктивній формі переживання, ставлення людини до навколишнього середовища, включаються в кожен інтелектуальний процес, надаючи йому особливого значення.

У результаті взаємодії особистості з природними об'єктами з'являються відчуття, забарвлені певним емоційним тоном, позитивним або негативним. Позитивні відчуття сприяють формуванню позитивного ставлення до природи, негативні – негативному ставленню чи припиненню дії позитивних. На основі цього можемо зробити висновок, що у процесі дії психологічних механізмів природні об'єкти отримують емоційну оцінку, в результаті чого посідають певне місце у системі ціннісних координат особистості. Так, у молодшого школяра, який спостерігає за яскравим метеликом, любуючись його привабливим зовнішнім виглядом, формуються позитивні відчуття, що є основою розвитку позитивного суб'єктивного ставлення. А спостерігаючи за жабою (непривабливим зовні природним об'єктом), у нього виникають дещо інші відчуття. Лише на основі позитивної інформації щодо даного об'єкта можливе формування іншого типу суб'єктивного ставлення [4].

Учні початкових класів здатні самостійно ставити цілі. Цілі їхньої діяльності мають бути тісно пов'язані з навчальною діяльністю, оскільки вона є провідною для молодшого шкільного віку. Визначення мети протягом цього вікового періоду має стимулюватися та підтримуватися дорослими на всіх проміжних етапах її досягнення до кінцевого результату. З огляду на аналіз наукових джерел вважаємо, що доцільна поведінка – це система свідомих дій і вчинків, зумовлених певною ціллю, в яких виявляються моральні переконання особистості.

Процес виховання ціннісного ставлення до природи у дітей початкових класів припускає звернення не тільки до інтелектуальної, а й насамперед, до емоційної та вольової складових особистості. Причому, під час будь-якого виду діяльності в учнів початкових класів щодо природи завжди задіяні психічні процеси пам'яті та мислення, сприйняття й уваги, почуття й уявлення, формуються і розвиваються інтереси та потреби.

Природним підґрунтям виховання ціннісного ставлення до природи є вікові періоди, протягом яких складаються різні стосунки дитини з природним і соціальним середовищем. Кожен вік у поступальному вихованні ціннісного ставлення до природи як процесу набуття досвіду і досягнення визначеного результату виховання важливий по-своєму. Так, дослідження психологів дають підстави вважати молодший шкільний вік найбільш сприятливим періодом налагодження позитивних контактів зі світом природи. Вони вказують, що саме у молодшому шкільному віці відбуваються важливі зміни у ставленні до природи. У дітей цієї вікової категорії усе більше учні починають усвідомлювати необхідність збереження усього того, що їх оточує. Природа у свідомості учнів з інтелектуальними порушеннями набуває іншого значення, змінюються і мотиви взаємодії з нею [2; 5].

Психолого-педагогічними основами виховання ціннісного ставлення до природи учнів початкових класів є такі вікові характеристики: висока активність; прагнення до розвитку; емоційність; становлення дитини як суб'єкта діяльності; формування моральних почуттів під впливом конкретних дій; домінування конкретного безпосередньо чуттєвого сприйняття середовища. Крім вікових характеристик, у вихованні ціннісного ставлення до природи важливу роль відіграють психологічні особливості ставлення учнів початкових класів до природи.

Реалізація процесу виховання ціннісного ставлення до природи не буде вдалою без свідомої педагогічної позиції батьків, які повинні вбачати у спілкуванні дітей з природою не тільки мету – формування гуманного ставлення до неї, але й засіб гармонійного розвитку особистості дитини. Зміст взаємодії визначає, навколо чого або з приводу чого розгортається та чи інша діяльність. Продуктивний стиль являє собою плідний спосіб контакту партнерів, сприяє встановленню і зміцненню стосунків, які ґрунтуються на взаємній довірі, розкриттю особистісних потенціалів і досягненню високих результатів спільної діяльності.

Висновки. Таким чином, особливості процесу виховання ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями полягають у використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень

через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки. Процес виховання ціннісного ставлення до природи у дітей означеної нозології повинен розглядатися як такий, що найповніше враховує органічну єдність інтегрованого підходу і забезпечує динаміку змін у ставленні учнів з інтелектуальними порушеннями до довкілля.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу виховання ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : наук. вид. К. : Либідь, 2003. 280 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк, Лебідь, 2002. 327 с.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнко, 2015. 311 с.
5. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навч. посіб. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.

Тетяна ПРИТИКА

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,
канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розкрито теоретичні аспекти процесу формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями в ході аналізу науково-педагогічної літератури. Зазначено, що у педагогічній науці поняття «екологічна культура» використовується як особистісна характеристика, що виражає сформованість у людини соціально-екологічного досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, а також певний рівень вихованості. З'ясовано, що стосовно учнів з інтелектуальними порушеннями поняття «екологічна культура» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, яке реалізується в процесі екологічного навчання і виховання, й включає формування системи

елементарних екологічних уявлень, екологічно усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього світу та навичок природоохоронної поведінки.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна освіта, екологічне виховання, діти з інтелектуальними порушеннями.

Prytyka T. The problem of ecological culture of students with intellectual disabilities in pedagogical literature

The article reveals the theoretical aspects of the process of formation of ecological culture in students with intellectual disabilities during the analysis of scientific and pedagogical literature. It is noted that in pedagogical science, the concept of "ecological culture" is used as a personal characteristic that expresses the formation of a person's socio-ecological experience in the form of knowledge, abilities and skills, as well as a certain level of education. It has been found that in relation to students with intellectual disabilities, the concept of "ecological culture" can be considered as a complex, integrated education, which is implemented in the process of ecological education and upbringing, and includes the formation of a system of elementary ecological ideas, an ecologically conscious attitude to the objects of the surrounding world and environmental behavior skills.

Key words: ecological culture, ecological education, ecological upbringing, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. В умовах сучасної екологічної кризи актуальною є проблема утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля. Тому пріоритетним напрямом діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, має бути спрямовано на формування екологічної культури, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

Важливість екологічної освіти і виховання особистості означена в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа» інших нормативних документах.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвитку педагогічної думки в області екологічної освіти багато в чому сприяли видатні просвітителі минулого Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, В. А. Дістервег, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Основні положення концепції екологічної освіти і виховання учнів розроблені в ряді досліджень. Так, І. Зверев, І. Суравегіна, Н. Мамедов та інші розглядають мету і завдання, принципи і перспективи екологічної освіти і виховання школярів. Проблеми формування мотивів дбайливого ставлення школярів до

природи вивчають Н. Риков, С. Соловійов. Проблеми виховання любові до природи і дбайливого ставлення до неї молодших школярів досліджували В. Мінаєва, С. Новікова, Г. Буковська. На необхідності формування в учнів з інтелектуальними порушеннями елементарних екологічних знань і уявлень наголошується у дослідженнях В. Воронкової, Т. Головіна, Т. Ліфанова, Т. Шевирьова та ін.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти процесу формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями в ході аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок загарбницьких дій російських військ склалася загроза екологічної катастрофи, тому першочерговою є увага до екологічної культури громадян всього світу та України зокрема. Становлення даного феномена пріоритетним напрямком в психолого-педагогічній теорії і практиці, пов'язане, перш за все, з важкою екологічною ситуацією на нашій планеті. Поняття «екологічної культури» розглянуто в науці з різних точок зору та позицій.

Вперше цей термін був введений в науку культурологом Л. Коганом, який вважав, що «саме культура дозволяє говорити про сталий розвиток, як не про утопію, а реальну перспективу існування людства на Землі». При такому підході даний феномен являє собою новий тип, або новий рівень розвитку культури, яка орієнтована не на споживацьке ставлення до природи, а на пошук нових, більш оптимальних шляхів і механізмів взаємодії з нею. В даному випадку «екологічна культура» виступає як ідеал, до якого потрібно прагнути. Так, екологічна культура по Л. Когану, характеризує спосіб взаємодії суспільства не тільки з природою, але і з соціально-історичним середовищем.

Так, Г. Тарасенко зазначає, що в сучасній науковій літературі відсутнє єдине розуміння поняття екологічної культури. Неоднозначність визначень даного поняття обумовлює наявність в даному терміні таких складових, як «екологія» і «культура», які вже самі по собі припускають складність і велику кількість різних трактувань. Крім цього, багатозначність цього поняття пов'язана з різноманітністю підходів при його вивченні, де за основу беруться різні складові (характеристики), а також міждисциплінарний характер даного поняття. У той же час, можна відзначити існування певного парадокса. Пов'язаний він з тим, що хоча сутнісні характеристики, що перераховуються вченими

різні і не однозначно трактуються ієрархічні зв'язки між виділеними компонентами «екологічної культури», залишається єдиним бачення її практичного призначення [4, с. 171-172].

Розглядаючи екологічну культуру з позиції культурології, В. Крисаченко зазначає, що одним з найважливіших завдань сучасної школи є підвищення екологічної грамотності учнів, озброєння їх навичками економного, дбайливого використання природних ресурсів, формування активної гуманної позиції по відношенню до природи, тобто виховання у школярів екологічної культури. Дослідник визначає екологічну культуру як «усвідомлене ставлення людини до природи, що забезпечує збереження, збагачення навколишнього середовища і створює сприятливі умови для життя і вдосконалення людини» [2]. Іншими словами, на його думку екологічна культура – це міра і спосіб реалізації сутнісних сил людини, екологічної свідомості і мислення в процесі духовного і матеріального освоєння природи, підтримання її цілісності. При цьому формування екологічної культури особистості, автор визначає як процес цілеспрямованого й організованого оволодіння особистістю компонентами екологічної культури, результат освітньої діяльності.

У педагогічній науці поняття «екологічна культура» використовується як особистісна характеристика, що виражає сформованість у людини соціально-екологічного досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, а також певний рівень вихованості. До теперішнього часу в педагогічних дослідженнях сформувалися два основних напрямки в дослідженні екологічної культури. Перший пов'язаний з формуванням екологічної культури людини як проблеми освіти. Під екологічною освітою автори розуміють процес навчання знанням, умінням і навичкам в галузі охорони середовища. Пріоритетом другого напрямку досліджень стало вивчення екологічної культури як проблеми виховання.

Таким чином, екологічна освіта та екологічне виховання є синтезом двох відносно незалежних, взаємопроникаючих і взаємодіючих процесів, що мають цільову спрямованість – формування екологічної культури. Їх відмінність полягає в наступному:

1. Найважливішим завданням екологічної освіти є передача підростаючому поколінню культури попередніх поколінь з метою її використання, розвитку на цій основі системи наукових знань, поглядів

і переконань, що забезпечують становлення відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх видах діяльності.

2. Особливістю екологічного виховання є спрямованість на розвиток особистісних якостей, які дозволяють організувати життєдіяльність на основі гармонії інтересів природи, суспільства і людини. Зазначені пріоритети екологічного виховання відображаються в його цілях і завданнях.

О. Дорошко, розглядає екологічну культуру як систему, що складається з трьох великих блоків:

- культура ставлення людини до природи, що відображає екологічні знання, накопичені людством;

- культура ставлення людини до суспільства, інших людей, що відображає діяльнісний початок особистості, принципи організації діяльності на основі знання законів природокористування та можливих наслідків своєї поведінки для інших людей);

- культура ставлення до самого себе (яка виражає особливості внутрішнього світу людини, її особистісну позицію і можливість самостійно приймати рішення, наявність переконань і потреб стосовно навколишнього середовища). Тільки за умови поєднання всіх трьох виділених складових можна говорити про екологічну культуру, культуру, яка регулює взаємодію з навколишнім середовищем [4].

Екологічна культура проявляється і розвивається в реальній діяльності та поведінці. Тому поряд з передачею знань і розвитком емоційної сфери важливим завданням процесу становлення екологічної культури є залучення молоді в екологічно доцільну діяльність, набуття особистістю умінь і навичок взаємодії з природою. Необхідно, щоб зусилля вихователів були спрямовані насамперед на формування у молодих людей прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи. Це означає спонукати їх до естетичного освоєння природи, пізнавальної діяльності в ній, виховувати потребу в спілкуванні зі світом природи, формувати мотиви охорони природи заради неї самої [1].

Стосовно учнів з інтелектуальними порушеннями поняття «екологічна культура» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, яке реалізується в процесі екологічного навчання і виховання, й включає формування системи елементарних екологічних уявлень, екологічно усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього світу та навичок природоохоронної поведінки [3].

Успішність формування екологічної культури учня з інтелектуальними порушеннями залежить від обраної педагогічної системи спільних дій корекційного педагога, спеціального психолога, батьків і самих школярів у процесі діяльності, спілкування і пізнання природи.

Аналіз літературних джерел дає можливість виокремити наступні функції екологічної культури учнів спеціальної школи у процесі навчання:

1) морально-етична – формування норм поведінки на основі пізнання законів, особливостей взаємодії зі світом живого, розгляду питання про вичерпність ресурсів, негативний вплив господарської та промислової діяльності, наукових випробувань;

2) гігієнічна – розуміння значення природи для збереження і зміцнення здоров'я людей, прагнення зберегти сприятливі для життя умови середовища існування;

3) інтегративна – як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності;

4) прогностична – уміння прогнозувати та попереджати наслідки впливу людської діяльності на екологію планети;

5) практична – практичне використання новітніх досягнень людства задля покращення екологічної ситуації.

Висновки. Таким чином, формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями полягають у використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки, активізації адаптивних і резервних можливостей учнів означеної нозології і веде до екологічно усвідомленого ставлення до оточуючого середовища.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування екологічної культури в учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Казанішена Н. В. Формування професійної готовності вчителя до екологічного виховання учнів : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2010. 74 с.

2. Крисаченко В. С., Кримський С. Б., Голубець М. А. Екологія і культура. К. : Наукова думка, 2003. 260 с.

3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.

4. Тарасенко Г. С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 170–177.

Анна ПРОШИНА

студентка 3 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник – **Т.О. ДОКУЧИНА**,

канд. пед. наук, доцент

СТИМУЛЮВАННЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ

З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена проблемі стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. Здійснено теоретичний аналіз проблеми стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано необхідність застосування стимулювання до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у навчально-виховному процесі. Представлено результати емпіричного дослідження проблеми стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: методи стимулювання, учнів з інтелектуальними порушеннями, вчителі-дефектологи, навчально-виховна діяльність.

Proshyna A. Features of stimulation to education of students with intellectual disabilities in younger classes

The article is devoted to the problem of stimulating students with intellectual disabilities to study. A theoretical analysis of the problem of stimulating students with intellectual disabilities to study was carried out. The necessity of applying stimulation to the education of children with intellectual disabilities in the educational process is substantiated. The results of an empirical study of the problem of stimulating students with intellectual disabilities to study are presented.

Keywords: methods of stimulation, students with intellectual disabilities, special education teachers, educational activities.

Постановка проблеми. Пізнавальна активність та навчальна мотивація є вагомими чинниками успішності навчальної діяльності, формування яких потребує використання різних засобів та методів стимулювання учнів до навчання. Ефективність стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями залежить засобів, методів та прийомів, які використовують корекційні педагоги, а також

передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів. Це актуалізує вивчення проблеми стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність. Аналіз досліджень і публікацій, присвячених проблемі стимулювання учнів до навчання, засвідчив, що у загальній педагогіці значна увага вчених приділялась вивченню методів та засобів стимулювання учнів до навчання (В. Джеймс, О. Максимова, С. Занюк, Л. Ткачук, М. Фіцула та ін.). У спеціальній педагогіці та психології вченими досліджувались різні аспекти визначеної проблеми (В. Бондар, Т. Докучина, А. Корнієнко, М. Матвєєва, Н. Стадненко, І. Ужченко та ін.). Попри вагомий внесок вчених залишається актуальним вивчення проблеми стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, що обумовлено новими підходами до освітнього процесу, впровадженням інноваційних методів та технологій навчання і виховання.

Тому **метою** нашої статті є представлення результатів теоретичного та емпіричного дослідження проблеми стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Навчально-пізнавальна діяльність є успішною за умови сформованості в учнів позитивного ставлення та мотивації до навчання, пізнавального інтересу та потреби в отриманні знань, умінь та навичок. Аналіз літературних джерел засвідчив, що вченими та педагогами-практиками накопичено значний арсенал методів, спрямованих на стимулювання школярів до навчання. Згідно з класифікацією М.Фіцули та ін. виділяють методи пізнавального інтересу (створення ситуації новизни, інтересу, пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, дискусії, створення ситуації успіху та ін.) та методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні (заохочення, покарання) [3].

С. Миронова зазначає, що різні методи навчання і виховання слід застосовувати у нерозривній єдності та гармонійно, що передбачає не рівномірний розподіл методів на уроці, а поєднання їх у оптимальних пропорціях в залежності від певного критерію. Успішність навчання передбачає використання методів, які викликають інтерес до процесу пізнання (різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо). Це має особливе значення у навчанні дітей

інтелектуальними порушеннями, зважаючи на їхню пізнавальну пасивність, знижений інтерес до навчання [2, 136-137].

Як зазначає Т. Докучина одним із дієвих методів стимулювання до активності у навчальній діяльності є створення ситуації успіху, ефективність використання якого у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями передбачає зміну форм та методів роботи з метою підсилення дії створеної ситуації успіху, акцентуації уваги дітей на досягненнях, поєднання прийомів ситуації успіху з іншими методами стимулювання (створення ситуації інтересу, новизни, заохочення), зацікавлення процесом навчання [1, с. 34].

Нами було організовано та проведено емпіричне дослідження на базі Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради. Метою нашого дослідження було визначити особливості стимулювання до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Експериментальну вибірку становили вчителі-дефектологи (14 фахівців), що працюють з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями. Для дослідження була розроблена анкета, що складалася з дев'яти запитань. Опишемо результати дослідження.

На запитання «Як Ви створюєте позитивний настрій учням на уроці?» 14,3 % педагогів зазначили: *«Стає дитиною»*; 28,5% - використовують ігрові моменти та дидактичні ігри; 28,6% - створюють сюрпризні моменти; 28,6% - відволікають учнів та пропонують до обговорення тему, що не передбачена навчальною програмою.

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями вчителі-дефектологи застосовують різні методи стимулювання. Зокрема, 57,1% опитаних педагогів у своєму арсеналі мають методи, що зацікавлюють та підтримують увагу школярів (ситуації інтересу, ігрові моменти тощо). Ефективним для 28,6% педагогів є метод створення ситуації успіху. Елементи різних технік («Бачити успіхи - і не помічати невдачі», «Навчати-граючись», «Арт-терапія», «Піскотерапія») як методи та прийоми стимулювання учнів до активності у навчанні використовують 14,3% опитаних.

На запитання «Чи створюють ситуацію успіху для учнів на уроках?» усі опитані вчителі-дефектологи відповіли ствердно, що становить 100%.

Результати опитування засвідчили, що корекційні педагоги мають значний спектр методів та прийомів для зацікавлення учнів під час уроку. Зокрема, на запитання «Як Ви зацікавлюєте учнів під час уроку?» один із опитаних педагогів зазначив, що *«пошук цікавого та корисного у ході виконання завдань, динамічні вправи в поєднанні з пасивними формує зацікавленість дітей на уроці, але найголовнішим є любов до дітей і справи, яку робиш»*. За результатами опитування було визначено, що 14,3% зацікавлюють своїх учнів мімікою та інтонацією; 28,5% – цікавим дидактичним матеріалом; 28,6% з опитуваних стверджують, що зацікавлюють дітей за допомогою фізкультхвилинок, ігор; 14,3% відповіли, що попереджають учнів, що на них чекає сюрприз в кінці уроку, що стимулює їх до навчання та залучає до роботи; 14,3% – перед кожним завданням націлюють дитину на успіх.

Згідно з результатами 57,1% педагогів оцінюють навчальну мотивацію учнів з інтелектуальними порушеннями на низькому рівні. 42,9% вчителів-дефектологів стверджують, що їхні вихованці мають середній або нижче середнього рівень мотивації.

У процесі навчальної діяльності 42,9% педагогів, поєднують у своїй роботі такі методи стимулювання як покарання та заохочення. Решта опитаних (57,1%) вчителів-дефектологів застосовують лише заохочення у роботі з учнями. Тобто більшість педагогів вважають, що заохочення позитивно налаштовує учнів з інтелектуальними порушеннями на більш активну участь в навчальній діяльності.

На запитання «Якому виду заохочення (покарання) надаєте перевагу у навчанні?» 57,1% опитуваних відповіли, що похвала є найбільш пріоритетним методом заохочення у навчанні учнів. 14,3% опитаних педагогів надає перевагу оцінці, 28,6% поєднують похвалу з оцінкою для заохочення учнів з інтелектуальними порушеннями. Серед методів покарання найчастіше вчителями-дефектологами використовується зауваження (42,9%).

Висновки. Отже, результати дослідження засвідчили, що вчителі-дефектологи використовують різні методи стимулювання учнів з інтелектуальними порушеннями до активності у навчанні, що обумовлено недостатнім рівнем мотивації навчання цих школярів. Серед основних методів стимулювання у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями вчителі-дефектологи надають перевагу створенню ситуації успіху, іграм та ігровим моментам.

Перспектива дослідження. Наступним етапом нашого дослідження буде діагностика ставлення до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями та розробка педагогічних умов формування позитивного ставлення до навчання у цієї категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2011. Вип. 8. С. 32-37.
2. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академія, 2002. 528 с.

Ірина РИЛУШКО

вчитель-дефектолог

Запорізька спеціальна загальноосвітня

школа-інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

РОЗВИТОК УМІНЬ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Публікація зосереджена на питанні розвитку умінь соціально-побутового орієнтування учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Підкреслено, що соціалізація учня з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язана з можливістю застосовувати засвоєні навички трудової діяльності. Виокремлено основні напрямки соціальної поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: самообслуговування, комунікація, соціальна взаємодія, трудова діяльність. Зазначено, що для старшого шкільного та юнацького віку важливими є навички самостійно організувати свій побут, що сприяє їх ефективній соціалізації.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, соціалізація, корекційна робота, спеціальний заклад освіти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиток умінь.

Iryna Rylushko. Social and household skills development of students with intellectual development disability

The publication is focused on the issue of the development of social and household skills of students with intellectual disabilities. It is emphasized that the socialization of a teenager with intellectual development disabilities is related to the possibility of applying the acquired skills of labor activity. The main directions of social behavior of students with intellectual disabilities are highlighted: self-care, communication, social interaction,

labor activity. It is noted that for high school and youth age, the skills to independently organize their life are important, which contributes to their effective socialization.

Keywords: social and household skills, socialization, correctional work, special educational institution, children with intellectual disabilities, development of skills.

Постановка проблеми. Нині зростає інтерес до питань соціальної реабілітації та інтеграції у суспільство дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Позитивна соціалізація забезпечує успішну інтеграцію індивіда у суспільство, активне пристосування його до умов соціального середовища. Рівень соціальної адаптації залежить від цілей, специфіки довкілля, від індивідуальних можливостей індивіда. Оптимальний результат передбачає сформованість самосвідомості та самоконтролю, оволодіння рольовою поведінкою, вмінням встановлювати адекватні зв'язки з оточуючими, набувати навичок самообслуговування. Досягнення таких результатів передбачає організовану та планомірну роботу у закладі спеціальної освіти щодо розвитку умінь соціально-побутового орієнтування учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці досліджень вітчизняних науковців висвітлено окремі питання корекційно-розвивальної роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку: К. Тороп, В. Бондар, Т. Симоненко, Г. Лабайчук, М. Дмитрієва, О. Полторацький, В. Середня, К. Рейда, С. Кривошея, С. Чистоколяна та ін.

Різні аспекти методики проведення занять з соціально-побутового орієнтування стали предметом досліджень В. Шинкаренка, Н. Гіренко, Т. Стариченко, Л. Дробот, С. Коноплястої, С. Миронової, О. Мамічевої, Г. Мерсіянової, Н. Павлової, О. Хохліної, та ін.

Означені дослідження окреслюють низку питань, пов'язаних з соціалізацією та розвитком дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути окремі питання розвитку умінь соціально-побутового орієнтування учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засвоєння дитиною прийнятих у суспільстві соціальних і правил відбувається через соціалізацію. Соціалізація – процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, насамперед – системи

соціальних ролей. Реалізується у спілкуванні та діяльності – у сім'ї, дошкільних установах, школі, у трудових колективах та ін. Відбувається як в умовах стихійного впливу різних обставин життя у суспільстві, так і в умовах виховання. У результаті соціалізації відбувається формування таких індивідуальних утворень як особистість та самосвідомість. У рамках соціалізації відбувається засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів, установок, прийнятих у суспільстві форм поведінки та спілкування, варіантів життєвого стилю [3].

Соціалізація дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку утруднена через особливості їх розвитку. На відміну від одностатевих, що нормально розвиваються, соціальний розвиток яких відбувається значною мірою мимовільно і спонтанно, такі діти не в змозі самотійно виділити і освоїти зразки вирішення соціальних і побутових завдань. У контексті формування особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку соціалізація можлива лише за умови цілеспрямованого навчання та виховання, які забезпечують її підготовку до самотійного життя та інтеграцію у суспільство.

Діти, з порушеннями інтелектуального розвитку, навчаючись за програмою закладу спеціальної освіти, крім відомостей, одержуваних на заняттях із соціально-побутового орієнтування (СПО), набувають знання та засвоюють досвід соціально-побутового характеру в сім'ї, у найближчому соціумі. Дефіцит соціального досвіду, недостатня підготовленість їх у цьому відношенні істотно впливає на характер адаптації в нових умовах суспільного життя. Це проявляється в невмінні встановлювати особисті та ділові контакти з однолітками та персоналом, у негативному відношенні до участі у трудових процесах, у невпевненості та незнанні, як поводитись у тій чи іншій життєвій ситуації. Очевидною є необхідність організації додаткової роботи з соціально-побутової підготовки вихованців у закладах спеціальної освіти [2].

Згідно навчальних планів, основні навички соціальної (адаптивної) поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку конкретизувати за такими напрямками:

1. Самообслуговування – вміння правильно їсти, одягнутися (роздягнутися), дотримання правил особистої гігієни, охайність; орієнтування в будинку, у найближчих околицях, застосування знань у домашніх умовах.

2. Комунікація та пізнавальний розвиток – розуміння та вираження інформації у вигляді вербально-невербального спілкування – розуміння «я», знання імені та співвідношення його значення з індивідом; орієнтування у схемі тіла; співвідношення своїх інтересів та дій, вирішення проблеми за планом; пошук та знаходження допомоги; вирішення проблеми, що виникає у знайомій та новій ситуаціях.

3. Соціальна взаємодія з оточуючими – вміння розпочинати розмову і закінчувати її, приймати допомогу, надавати допомогу оточуючим, вміти обходитися без сторонньої допомоги; відстоювати свою власність цивілізованим способом, використовувати способи самовираження (помічати, розуміти, вислуховувати тощо); адекватно реагувати на зауваження у контексті ситуації; відчувати настрій співрозмовника, здійснювати позитивний та негативний зворотний зв'язок; регулювати свою поведінку, виділяти однолітків та спілкуватися з ними; регулювати міру та тип взаємовідносин з оточуючими; розвивати в собі почуття дружби та любові; справлятися з вимогами оточуючих; вміти володіти собою; дотримуватися законів, демонструвати адекватну соціальну та сексуальну поведінку.

4. Трудова діяльність – господарсько-побутова праця [4].

Всі перелічені навички та вміння носять умовно виділений характер, тому що в реальному житті вони тісно переплітаються, створюючи систему моделей поведінки дитини в різних ситуаціях.

Соціалізація підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язана з можливістю застосовувати засвоєні навички трудової діяльності, послідовно виконувати та завершувати роботу, готувати робоче місце, спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими (однолітками та педагогом), оцінювати результати своєї та чужої праці.

Для старшого шкільного та юнацького віку (14-18 років) важливими є навички трудової діяльності, вміння самостійно організувати свій побут, приготування їжі, також дуже велику роль відіграють навички соціальної взаємодії, оскільки саме в цьому віці необхідно навчитися регулювати свою поведінку, розвивати почуття дружби та кохання; вміти робити вибір та ін. [1].

Діагностика рівня сформованості соціально-побутових навичок вихованців здійснюється на початковому та підсумковому етапах роботи за програмою, і включає роботу з тестами, бесіду, опитування,

роботу з наочністю, практичні завдання. Результати обстеження вносяться до журналу діагностики педагога та індивідуальної програми реабілітації вихованця, після чого можна судити про ефективність роботи за програмою [3].

Успіх інтеграції значною мірою залежить від соціально-побутової діяльності учня, його здатності самостійно організувати свій побут, тому підготувати кожну дитину з обмеженими можливостями здоров'я до самостійного, незалежного від допомоги оточуючих життя – головне завдання корекційного виховання. Адже, весь процес навчання та виховання дитини з обмеженими можливостями здоров'я спрямований на те, щоб забезпечити її ефективну соціальну адаптацію.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, соціально-побутове орієнтування учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має значні можливості корекційно-розвивального впливу на особистість учня та сприяє його соціалізації. Під час спільної соціально-побутової діяльності з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, природньо відбувається розвиток соціальних навичок та комунікації. У процесі проведення занять із соціально-побутового орієнтування доцільно використовувати різноманітні педагогічні методи та дидактичні прийоми, які практично довели свою дієвість та ефективність. При цьому, важливо не лише використання різноманітних методів, але і їх доцільне поєднання для формування навичок самообслуговування та комунікативних умінь.

Серед перспектив подальших досліджень вбачаємо питання використання інтерактивних методів навчання у процесу проведення занять з СПО з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гіренко Н. А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі: *метод. посіб. для студентів дефектологічного фак-ту за спец. 6.010100 «Дефектологія»*. Слов'янськ, 2011. 130 с.
2. Дробот Л. С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування : автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Київ, 2006. 19 с.
3. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. К.: Знання, 2008. 360 с.
4. Соціально-побутове орієнтування: програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навч. закладів для розумово відсталих дітей. Укл. Н.А. Гіренко, Г.М. Мерсіянова ; МОН України. К., 2009. 39 с.

Світлана РОДЕНКО

студентка 5 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка.)

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті наголошено на важливості розвитку комунікативної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми формування, розвитку та корекції комунікативної сфери в означеної категорії школярів. Висвітлено структуру комунікативної компетентності. Наведено диференціацію дітей з інтелектуальними порушеннями на основі розвитку в них комунікативних навичок. Запропоновано прийоми з розвитку комунікативної компетентності для кожної групи. Наведено загальні умови створення сприятливого середовища для розвитку комунікативних компетентностей у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, розвиток комунікативних компетентностей.

Svitlana Rodenko. Methods of forming communicative competence in younger school students with intellectual disabilities

The article emphasizes the importance of developing communicative competence in children of primary school age with intellectual disabilities. Scientific studies on the problem of formation, development and correction of the communicative sphere in the specified category of schoolchildren are analyzed. The structure of communicative competence is highlighted. The differentiation of children with intellectual disabilities based on the development of their communication skills is presented. Techniques for the development of communicative competence are offered for each group. The general conditions for creating a favorable environment for the development of communicative competences in younger schoolchildren with intellectual disabilities are given.

Keywords: younger schoolchildren with intellectual disabilities, development of communicative competences.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними перетвореннями. Тому необхідність спрямовувати освітній процес дітей з інтелектуальними порушеннями на їхню готовність до контакту з іншими особами є важливим елементом соціалізації.

Для повноцінного пізнавального та соціального розвитку, дитині необхідні контакти з однолітками, старшими та молодшими особами. Однією з основних умов особистісного розвитку Л. Виготський називав взаємодію з навколишнім соціальним середовищем «вищі процеси дитячого мислення виникають у процесі соціального розвитку дитини шляхом перенесення на саму себе тих форм співробітництва, які дитина засвоює у процесі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем» [5].

Незважаючи на науково обґрунтовану систему організації корекційно-освітньої роботи зі школярами з порушеннями інтелекту, зауважимо, що реалії практики сучасної школи свідчать про проблемність формування комунікативних умінь у школярів означеної категорії.

Актуальність. Проблемі дослідження комунікативної компетентності присвячено праці Ф. Бекланда, Ю. Ємельянова, В. Захарова, М. Заброцького, К. Ларсона, С. Максименко, Л. Петровської, С. Петрушина, М. Редмонда, Б. Шпіцберга та інших. Вченими визначено низку підходів до трактування поняття «комунікативна компетентність, її структури, критеріїв, показників.

Більшість науковців схильна вважати, що компетентність є інтегративним міжособовим утворенням зі складною структурою. Структурно компетентність визначається трьома компонентами: когнітивним, емоційно-оцінним та дієвим (знання, оцінка, практичне застосування).

Компетентність є міждисциплінарною областю знання, компонентний склад якої – набір складових від мовної, лінгвістичної, організаційної, прагматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, навчальної, тематичної, мовленнєвої, компенсаторної до соціокультурної та соціальної [1].

Є. Герасименко, Г. Данченко, О. Жирун до структури комунікативної компетентності включають вміння та навички: міжособистісного сприйняття та оцінки ситуації спілкування (перцептивний компонент), самоаналізу та самооцінки своєї поведінки в процесі спілкування (рефлексивний компонент), вибору адекватних засобів міжособистісної комунікації, управління процесом спілкування та регуляції своєї поведінки (поведінковий компонент).

С. Козак включає до складу комунікативної компетентності чотири компетенції: лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну та професійну.

Є. Руденський підкреслює прогностичний компонент, вміння програмувати процес спілкування, Ю. Ємельянов – ціннісні орієнтації [6].

Формуванню комунікативної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями присвячені окремі дослідження О. Боряк, Л. Вавіної, А. Висоцької, Н. Кравець, Г. Плешканівської, В. Синьова та інших. Дослідники наголошували на важливості врахування індивідуальних показників інтелектуального та мовленнєвого розвитку дітей означеної категорії, створенні необхідних умов для ефективної роботи у цьому напрямку, тісної співпраці команди фахівців, залученні батьків до довготривалої систематичної роботи з дитиною у цьому напрямку [3].

Мета статті полягає у висвітленні прийомів формування комунікативної компетентності у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У молодших школярів з порушеннями інтелекту виокремлюється низка психічних особливостей, які впливають на комунікативну компетентність. До таких особливостей відносяться:

- несформованість вищих форм пізнавальної діяльності;
- конкретність та поверховість мислення;
- незрілість емоційно-вольової сфери;
- низький словниковий запас;
- порушення логіки викладу думок;
- відсутність чи спотворення складних смислових відносин,

наявність великої кількості смислових прогалин.

Молодші школярі з порушеннями інтелекту рідко бувають ініціаторами спілкування. Це пов'язано з недорозвиненням у них мовлення, вузьким колом інтересів та мотивів. Нерідко діти з інтелектуальними порушеннями намагаються уникнути мовного спілкування.

У тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною та однолітком або дорослим виникає, він виявляється дуже короткочасним і неповноцінним [1; 2].

Як бачимо, наявність інтелектуального порушення негативно впливає на розвиток уміння спілкуватися, призводить до труднощів у встановленні контактів з людьми та формуванні уявлень про оточуючу дійсність.

За критерієм «розвиток комунікативної компетентності» діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту диференціюються

на три групи. До першої групи входять діти, які відносно легко вступають у спілкування, але можуть брати участь в процесі мовної комунікації тільки в тому випадку, якщо є стимулююча допомога і підтримка дорослого. Таких дітей нараховується близько 15 %. Цим школярам складно визначити порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій. Вони використовують мову в процесі спілкування, проте в їхніх власних висловлюваннях зустрічаються аграматизми, спостерігається дефіцит лексики, виникають складності в актуалізації слів. Обсяг висловлювань обмежений. Діти, які належать до цієї групи потребують уточнюючих і навідних запитань.

Ці діти вміють слухати, розуміють звернене мовлення, але не враховують особливостей співрозмовника. Їм складно враховувати ситуацію спілкування, вони демонструють «клішовані» форми поведінки, внаслідок чого досягнення цілі часто відбувається недоцільним шляхом.

Другу групу складають молодші школярі з порушеннями інтелекту в яких входження в спілкування ініціюється партнерами по комунікації. Таких дітей нараховується близько 50 %. Дії цих осіб під час спілкування хаотичні. Вони відчують значні труднощі в підборі лексичних засобів, допускають різні види аграматизмів. Обсяг висловлювань у них обмежений однією-двома фразами в діалозі. У ході спілкування ці діти часто втрачають мету комунікації, не враховують особливостей свого співбесідника. Потрібні значні зусилля з боку дорослого для продовження комунікативного процесу.

До третьої групи відносяться діти з найбільш низькими здібностями до участі в мовній комунікації. Таких осіб – до 35 %. У них спостерігається відсутність відповідної реакції на ініціативу, що спонукує дорослого почати спілкування. Також фіксується неадекватність проявів у комунікуванні з партнером, що призводить до неможливості досягнення мети навіть при значних зусиллях з боку співрозмовника. Такі діти в моменти спонтанної комунікації використовують окремі слова і короткі фрази, при цьому активно використовують невербальні засоби спілкування, зокрема жести. У деяких випадках діти відмовляються від участі в спілкуванні внаслідок несформованості комунікативно-мовленнєвих умінь [6].

Науковцями розроблено низку прийомів, які дозволяють підвищити рівень комунікації дітей з порушеннями інтелекту з оточуючими їх людьми. До таких методичних прийомів належать:

- формування вміння ставити запитання;
- вибирати раціональні способи комунікативних дій;
- орієнтуватися в ситуації спілкування;
- враховувати особливості співрозмовника.

Зауважимо, що запропоновані прийоми можуть бути складними для дітей з інтелектуальними порушеннями, які входять до другої та третьої групи.

Для молодших школярів які входять до другої групи доречним буде використання таких прийомів комунікації, як:

- формування вміння уважно слухати звернене мовлення;
- формування вміння адекватно відповідати на поставлені запитання.
- відтворення запитань і відповідей за зразком.

Учням молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, які відносяться до третьої групи необхідна значна допомога на всіх етапах формування, розвитку та корекції комунікативної сфери. Тому в цих школярів необхідно формували вміння реагувати на ініціативу, що спонукує почати спілкування з використанням вербальних засобів. Найбільш ефективним методичним прийомом може бути відтворення запитань і відповідей за наслідуванням (з поступовим переходом до відтворення запитань і відповідей за зразком) [3; 4].

Наголосимо, що процес формування, розвитку та корекції комунікативних компетентностей у дітей з порушеннями інтелекту є довгим і вимагає значної допомоги й підтримки вчителя. Педагоги в цьому напрямку повинні працювати, як на уроках, так і під час позаурочної діяльності, на індивідуальних та групових заняттях.

Планомірна і систематична робота обов'язково принесе позитивний результат. Дітей по мірі можливості потрібно залучати до соціальної практики. Під час таких практик дитини поступово включається в спілкування й тренується комунікувати з партнерами різних категорій (старшими, молодшими, з одним співрозмовником, з декількома та інше).

Активне залучення дітей до соціальної практики сприяє якісному та кількісному накопиченню: збільшується словниковий запас і обсяг

висловлювань; удосконалюється вимова; розвивається зв'язне мовлення; покращується розуміння зверненого мовлення; розвивається вміння правильно і оптимально використовувати свою мовленнєво-мисленнєву діяльність в спілкуванні з іншими людьми тощо.

Висновки. Таким чином, формування комунікативних компетентностей у молодших школярів з порушеннями інтелекту є надзвичайно актуальною проблемою, тому, що ступінь сформованості цих навичок впливає не тільки на результативність навчання учнів, але й на процес їх соціалізації та розвитку особистості в цілому.

Запропоновані нами прийоми розвитку комунікативних компетентностей у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за умови їх систематичного використання на уроках і в позаурочній діяльності та врахування індивідуальних психофізичних показників можуть дати позитивний результат.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення вправ та ігор з розвитку комунікативної компетентності в означеної категорії школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей. *Педагогіка і психологія* : науково-інформаційний журнал АПН України, 1995. № 4. С. 147–155.
2. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. 1998. № 1–2. С. 17–21.
3. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.
4. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. С. 264–270.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы общей психологии* / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
6. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. URL: <http://surl.li/gvobw>.

Олександра РЯБІЧЕНКО

олігофренопедагог,
вчитель початкових класів
Комунальний заклад
«Харківська спеціальна школа № 2»

ДО ПИТАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Публікація розглядає деякі аспекти освітньо-виховного впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальному закладі освіти. Підкреслено визначальну роль спеціального закладу освіти у процесі розвитку та соціалізації таких учнів. Виокремлено риси, які необхідно розвинути у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі освітньо-виховного впливу. Зазначено, що значну роль у процесі розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відіграє ставлення педагога та атмосфера на занятті.

Ключові слова: освітньо-виховний вплив, корекційна робота, спеціальний заклад освіти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиток.

Oleksandra Ryabichenko. On the issue of educational influence on children with intellectual development disability

The publication considers some aspects of the educational impact on children with intellectual disabilities in a special educational institution. The determining role of a special educational institution in the process of development and socialization of such students is emphasized. Features that must be developed in children with intellectual development disorders in the process of educational influence are highlighted. It is noted that the attitude of the teacher and the atmosphere in the class play a significant role in the development of children with intellectual disabilities.

Key words: educational influence, correctional work, special educational institution, children with intellectual disabilities, development.

Постановка проблеми. У процесі досягнення ефективності навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальному закладі освіти, провідну роль відіграє навчання, але при умові, що воно організовано активно та цілеспрямовано у корекційно-розвивальному напрямі. Така робота повинна бути основою усієї навчально-виховної діяльності з цими дітьми, оскільки без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку, ефективність їхнього навчання та виховання знижується. Освітньо-виховна та корекційна робота розглядається як органічний стрижень усієї роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі освітньо-виховної роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку, використовується індивідуальний підхід до кожного учня, та спеціальні методики та підходи, що дозволяють

досягти більшої ефективності освітньо-виховної роботи. Проте, у процесі навчально-виховної діяльності виникають питання щодо ефективності окремих методів (чи їх поєднання) впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження різних аспектів проблеми корекційно-розвивальної роботи щодо дітей з порушеннями інтелектуального висвітлені у численних працях вітчизняних дослідників: М. Шеремет, В. Баудіш, В. Бондаря, Є. Ковальнової, Т. Власової, В. Турчинської, О. Гозової, І. Грошенкова, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Засенка, В. Липи, В. Лубовського, І. Моргуліса, В. Петрової, Б. Пінського, Є. Синьової, Т. Розанової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, Б. Тупоногова, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін. У означених дослідження окреслено широке коло питань, пов'язаних з освітньо-виховною діяльністю спеціального закладу освіти та розвитком дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити особливості освітньо-виховного впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному закладі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна педагогіка сформувала численні концепції навчання у яких декларується переконання, що завданням системи освіти є сформувати у дітей певні риси чи особливості особистості. На освітньому ринку переважають підручники та посібники, що містять різноманітні вказівки, норми, форми та методи виховання. Проте у виховній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку ці принципи працюють по іншому, оскільки метод навчання чи виховання, перевірений в одній групі дітей, не гарантує успіх у всіх інших групах.

Вживаючи термін «діти з порушеннями інтелектуального розвитку» маємо на увазі категорію осіб, які мають особливі освітні потреби, певні обмеження у розвитку. В даний час термін «обмеження» у спеціальній педагогіці розглядається як явище, що охоплює три основні елементи:

- симптоми обмеження, які ускладнюють розвиток процесів навчання;
- ставлення оточення до особи з обмеженнями, що виражається в її оцінці, у мірі акцептації, а також у готовності допомагати;
- психосоціальні, соціальні та економічні ситуації в житті людини з обмеженими можливостями [1].

Такий погляд впливає на теорію та практику корекційної педагогіки, а також на хід реабілітації, реалізація якої має бути тісно пов'язана із середовищем. Тому спеціальне навчання, що розглядається як інтегральна частина системи освіти та виховання, має ставати гнучкою системою виховних впливів, які застосовуються до учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, у яких спостерігаються різні складності у навчанні, порушення поведінки, викликані внутрішніми або зовнішніми чинниками.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, обмежені у виконанні своїх ролей, без відповідної допомоги не можуть соціально розвиватися. Звідси головною метою освітньо-виховної та корекційної роботи у спеціальному закладі освіти є всебічний розвиток учня-вихованця, соціальна адаптація учнів, щоб у міру своїх сил вони могли включатись у повсякденне життя своєї родини, а потім все ширшого кола, щоб могли гідно жити і гармонійно співіснувати з людьми та почуватися потрібними. Такі соціальні навички виховати можливо, але лише в умовах, коли діти можуть реалізовувати свій індивідуальний потенціал розвитку.

Методика навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вміє справлятися з собою, життєвої підприємливості та самостійності, а також спільного життя з іншими людьми досі потребує методичного доопрацювання. Адже у педагогічній та психологічній літературі описано багато методів, але їх слід застосовувати виважено, з погляду перспективи розвитку вихованців, не варто пристосовувати дітей до методик, а навпаки. Саме тому вчителю спеціального закладу освіти необхідно постійно модифікувати чи поєднувати безліч методів роботи [3].

Як відомо, специфіка навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку полягає в комплексному, інтегрованому вихованні та навчанні, заснованому на пізнанні світу органами чуттів. У спеціальних закладах освіти розробляються виховні програми чи плани, що охоплюють різні сфери дій, де зібрані виховні цілі та найважливіші дії, спрямовані на виховання підопічних. До найважливіших завдань вчителів-вихователів належить створення таких індивідуальних навчальних планів та виховних ситуацій, які, з одного боку, сприятимуть оптимальному пізнавальному та соціальному розвитку

учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, а з іншого – зроблять реалізацію завдань більш привабливою, щоб їх часті повторення підтримували мотивацію та залученість вихованців [4].

На жаль, практика показує, що багато планів не вдається реалізувати через досить жорсткі рамки занять або не надто вдалий розподіл дітей за групами. Все частіше до корекційних навчальних закладів потрапляють діти з серйозними порушеннями поведінки, а наявність двох і більше таких дітей у групі значно ускладнює освітньо-виховний процес – у таких випадках увага педагога спрямована саме на цих дітей, що негативно впливає на якість роботи в групі. Тож створюючи навчальні та виховні програми, необхідно враховувати той факт, що недоліки та патології соціального розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку значно частіше зумовлені їх соціальної та освітньої занедбаністю, ніж власне порушеннями інтелектуального розвитку.

Необхідно також пам'ятати, що виховна програма повинна включати не лише навчання дітей правил соціальної поведінки (у тому числі прояву емоцій та передачі почуттів), а й запобігати неправильній поведінці або змінювати її, адже при діагностуванні порушення інтелектуального розвитку слід враховувати не лише рівень інтелекту дитини, а й її соціальну адаптацію. Тож соціальна адаптація є важливим показником розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [2].

Отже перманентною метою навчання та виховання спеціального закладу освіти має бути актуалізація особистісного потенціалу розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку саме тому йде постійний пошук активізуючих способів навчання та виховання, щоб якнайкраще стимулювати розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Результатом такого освітньо-виховного процесу має стати розвиток автономії учня з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом його персоналізації та соціалізації, а також у рамках наявних у нього реальних можливостей наділення такими навичками, щоб він міг отримати максимальну незалежність у житті та нарівні з іншими брати участь у формах життя, зберігаючи право бути іншим.

Ключовим аспектом освітньо-виховного процесу дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є ставлення до неї педагога як до суб'єкту, як до неповторної особистості, здатної розвиватись.

Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку повинна навчитися приймати себе такою, як вона є, але водночас вона може деякою мірою подолати свої обмеження. До найважливіших рис, які необхідно розвинути у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відносимо:

- вміння реагувати та спілкуватися (вербальними та невербальними засобами) з оточуючими;
- отримання максимальної самостійності у житті у сфері задоволення власних потреб;
- досягнення практичності у повсякденному житті, адекватно індивідуальному рівню вмінь та навичок;
- спільне визначення виховних цілей та структуризація завдань, що ведуть до досягнення цілі;
- визначення критеріїв уміння та навичок з метою самоконтролю та самооцінки своїх дій;
- створення умов для різнобічної активності, що сприятиме наближенню до мети [4].

Тому на кожному етапі освітньо-виховного процесу спеціального закладу освіти педагогу важливо підтримувати діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, щоб вони відчували себе у безпеці, що їх приймають, та мали шанс для досягнення власних успіхів. Адже прогресуючий психофізичний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язується з прийняттям більш складних вимог соціального оточення. Отже, обрана стратегія навчання та виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку може підштовхувати чи гальмувати її психосоціальний розвиток як особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, спеціальні заклади освіти відіграють важливу роль у підготовці дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя. Освітньо-виховний вплив на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється протягом усього періоду навчання і має різні аспекти – під час навчання діти ознайомлюються з предметами та явищами дійсності, що є важливим для їх подальшої соціальної адаптації. Під час занять формуються морально-етичні норми поведінки, розвиваються навички спілкування – така комплексна підготовка дітей до самостійного життя є важливою для їх майбутньої успішної соціальної адаптації та розвитку. Спеціальні

заклади освіти та інші заклади освіти відіграють важливу роль у цьому процесі, допомагаючи дітям здобувати необхідні знання та вміння.

До перспектив подальших досліджень відносимо питання засобів освітньо-виховного впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник К.: Знання, 2008. 360 с.
2. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології : курс лекцій. К. : НАВС, 2011. 104 с.
3. Хохліна О. П. Особливості формування розумової сфери в учнів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання навчально-практичних завдань. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. №1. С. 45–54.
4. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології* : зб. наук. праць. Київ, Вип. 9. 2018. С. 75–80.

Анна СИНИЦИНА

студентка 5 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка.)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

ПРИЙОМИ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті наголошено на актуальності розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми вивчення. Визначено проблеми усвідомлення нових слів історичного змісту школярами зазначеної категорії. Наголошено на тому, що опрацьовані історичні терміни повільно та з великими труднощами вводяться в зв'язне мовлення. У дослідженні наведено найбільш ефективні прийоми збагачення активного словника у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії.

Ключові слова: активний словник, діти з інтелектуальними порушеннями, уроки історії, зв'язне мовлення.

Anna Synytsyna. Active vocabulary enrichment techniques in schoolchildren with intellectual disabilities on history lessons

The article emphasizes the relevance of the development of coherent speech in children with intellectual disabilities in history lessons. Scientific studies on the problem of learning are analyzed. The problems of understanding new words of historical content

by schoolchildren of the specified category have been determined. It is emphasized that elaborated historical terms are slowly and with great difficulty introduced into coherent speech. The research shows the most effective methods of enriching the active vocabulary of schoolchildren with intellectual disabilities in history lessons.

Key words: active vocabulary, children with intellectual disabilities, history lessons, coherent speech.

Постановка проблеми. Пошуки шляхів ефективного розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями є однією з важливих проблем, які стоїть перед сучасною спеціальною освітою. Першочерговість розвитку мовлення визначається необхідністю оволодіння мовою, вільним опануванням умінь і навичок спілкування, а це зумовлено завданнями спеціальних закладів середньої освіти та змістом освіти.

Аналіз змісту навчальної програми з курсу «Історія України» та підручників з історії України (7–9 класи) для дітей з особливими освітніми потребами (F70) свідчить про важливість цього питання та передбачає розвиток усного мовлення школярів означеної категорії (уміння слухати-розуміти усні висловлення, говорити та писати), формування елементарних аналітико-синтетичних умінь у роботі над текстом, реченням, словом [4; 5; 6].

Розвиток зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелекту на уроках історії не можливий без збагачення їхнього активного словника та розглядається нами, як провідний принцип, що пронизує й об'єднує всі без винятку сторони мовленнєвої діяльності учнів.

Актуальність. Проблему підвищення ефективності навчання історії дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували М. Арнольдов, О. Зоріна, А. Капустін, Л. Константинова, В. Синьов, Л. Смірнова, К. Турчинська та інші. Науковці відзначають труднощі при засвоєнні курсу історії, осмисленні певних історичних подій, явищ, фактів, понять, відомостей про історичні особистості [1; 2; 3].

У школярів цієї категорії набагато довше формуються історичні уявлення у порівнянні з нормотиповими однолітками, повільно та з великими труднощами вводяться засвоєні нові терміни в зв'язне мовлення.

На думку Г. Плешканівської велике значення на уроках історії необхідно приділяти словниковій роботі, формуванню пасивного та активного словника у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті полягає у висвітленні прийомів збагачення активного словника у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення минулого України, діти з інтелектуальними порушеннями опановують історичними поняттями, що потребує усвідомлення ними значення цих слів. Усвідомлення нового терміну не є пасивним, виключно механічним запам'ятовуванням слова та його співвідношенням з відповідним предметом, дією або явищем, а – активний, цілеспрямований процес.

Цей процес включає певну послідовність, починаючи з невиразного уявлення значення нового слова, його застосування учнем, і, нарешті, на заключному етапі дійсне його усвідомлення.

Кінцевою метою словникової роботи зі збагачення історичного словника школярів є використання учнями нових слів у висловлюваннях.

Тому в методиці говорять про активний і пасивний словник. Основна відмінність активного словника від пасивного проявляється у рівні володіння словом. Слово входить у активний словниковий запас учня, якщо він усвідомлює значення цього слова, вміє правильно поєднувати його з іншими словами і доречно вживати в своєму мовленні.

Усвідомлення значення слова – це лише початок оволодіння змістом історичного поняття. До пасивного словникового запасу належить слово, якщо воно у свідомості учня співвідноситься з реалією чи поняттям і він розуміє його хоча б у самому загальному вигляді, але не вміє правильно вжити або не вживає у власному мовленні [7].

Словникова робота – це систематичне, цілеспрямоване оволодіння під керівництвом учителя незнайомими чи знайомими, але важкими словами, засвоєння їх значень і сфер вживання з метою використання у власних висловлюваннях. Вдосконалення словникового запасу школярів відбувається на кількісному та якісному рівнях.

При організації словникової роботи з учнями, які мають інтелектуальні порушення, потрібно враховувати особливості осмислення ними значення окремих слів та виразів. Так, якщо діюча в оповіданні особа називається по-різному (Володимир Великий, Володимир «Красне Сонечко», Володимир Хреститель, київський князь, Великий князь Київський), то деякі учні можуть не зрозуміти, що йдеться про одну й ту ж людину.

Також зустрічаються школярі, які окремі вирази розуміють буквально. Наприклад, якщо вчитель використовує вираз «похід Батия на землі Русі», то школярі можуть уявити не військо під командуванням хана Батия, а одну людину, яка пішла війною на Русь.

Іноді вже знайомі школярам слова вживаються з новим смисловим відтінком або з переносним значенням, відповідно, діти можуть неправильно зрозуміти всю історичну розповідь або відповідний його фрагмент. Так, використовуючи вираз «...боровся за престол», деякі школярі можуть сприйняти цю фразу, як хтось боровся за стіл, оскільки слово «престол» через непорозуміння замінюється співзвучним словом «стіл».

Словникова робота організовується на основі певних принципів і проводиться з використанням відповідних прийомів. Привчити дітей з інтелектуальними порушеннями вслухатися в слова та фрази, навчити їх бачити зв'язок слова з іншими і розуміти значимість слів, їх пряме і переносне значення можна, якщо словникова робота вестиметься систематично і на міжпредметному рівні: у позаурочний час, на уроках літературного читання, української мови та літератури тощо.

Особливе значення має її правильна організація на уроках читання, де вона не повинна зводитися, як це часто буває, тільки до правильної вимови слів, їх написання та пояснення сучасного значення.

Учитель повинен не тільки пояснювати нові слова, але й спонукати школярів до самостійного знаходження пояснень нових термінів у тексті підручника, наочності, словниках, дитячих енциклопедіях та інших джерелах.

Схильність учнів означеної категорії до засвоєння однозначності слова треба попереджати шляхом роз'яснень та організації вправ зі знаходження в підручнику інших значень для засвоюваного терміну. Так, термін «орда», яке зустрічається семикласникам при вивченні періоду роздробленості Русі, може означати монголо-татарське військо, а в сучасній українській мові під ордою розуміють неорганізований, неприборканий натовп.

Значення слів, які позначають конкретні предмети, зазвичай формується за допомогою образної наочності (знаряддя праці, озброєння тощо). При цьому в роботі з наочністю треба частіше використовувати прийом варіювання, який допомагає попередити та скоригувати виникнення спотвореного або не повного образу у школярів з порушенням інтелекту через те, що вони часто звертають основну увагу на яскраві другорядні деталі, видаючи це другорядне за основне («щити у слов'ян були тільки червоного кольору»).

Прийом варіювання допоможе учням побачити несуттєві властивості, що постійно змінюються (колір, розмір тощо), і навпаки виділити суттєві, незмінні та загальні для всіх зображень такого об'єкта. Так, порівнюючи кілька малюнків, які зображують озброєння давньоруських воїнів, школярі під керівництвом вчителя звертають увагу, наприклад, на те, що щити у них могли бути різних кольорів (не обов'язково червоними), розміру та формі (у кінних воїнів одні, у піших – інші). Робиться висновок, що все, що змінюється є несуттєвими ознаками. Суттєві ознаки поняття можна пояснити як головні, основні, без яких предмет втрачає своє призначення. Так, основне призначення бойового щита – обороняти, захищати воїна від стріл та ворожих ударів (оборонний обладунок), але щоб щити виконували це призначення, вони мають бути міцними, легкими та зручними у бою. Все це і становить істотні ознаки цього поняття.

Для з'ясування значення деяких слів застосовується інший засіб наочності – карта. Наприклад, учні краще зрозуміють, чому в понятті «східні слов'яни» з'явилося слово східні, якщо на відповідній історичній карті спочатку знайдуть місця розселення південних та західних слов'ян, а потім визначать місце розташування східних слов'ян.

Деякі слова пояснюються на основі виду заняття: полюддя – ходити по людях за даниною (збір князем данини); панщина – робота на пана тощо.

Значення складного слова учні можуть зрозуміти, якщо під керівництвом вчителя розділять його на прості: землевласник – земля, володіти; воєвода – воїнів водити.

Окремі слова краще усвідомлюються, якщо до них школярі здійснять підбір одно корінних слів: данина – давати милостиню; панщина – пан. У інших випадках підбираються слова-характеристики, властивості, що відображають, ознаки предмета чи явища. Наприклад: слова для характеристики поняття «козаки» – захисники, войовничі, енергійні, сміливі, мужні тощо.

Так можливе використання прийому підбору синонімів та антонімів. Це допомагає краще усвідомити значення та глибину слова, уточнити значення інших слів. Наприклад: селянин – мешканець села, землероб, хлібороб; хан князь – правитель; дружинник – воїн та інші.

Для активізації словникової роботи на уроках історії можна організовувати «словникові п'ятихвилинки» або розминки, коли протягом 2-4 хвилин вчитель ставить перед класом питання та завдання на з'ясування знання нових слів та їх значення.

Підбір слів вчитель повинен здійснювати з урахуванням теми, рівня засвоєння навчального матеріалу тощо. Таку роботу можна проводити у зручний час на уроці, але це треба робити систематично з уроку в урок, тоді і буде позитивний результат.

Висновки. Таким чином, наведені прийоми словникової роботи дозволяють більш якісніше проводити словникову роботу з учнями з порушеннями інтелекту на уроках історії. Послідовна та постійна робота зі словом вчить школярів спостерігати, вдумливо читати, свідомо сприймати слово вчителя, наочність, фільми художньо-історичного змісту, правильно передавати свої думки.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є вивчення специфіки засвоєння предметних понять на уроках інших курсів та впровадження прийомів словникової роботи на інших навчальних предметах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольдов М. А., Константинова Л. П. Самостоятельная работа учащихся вспомогательной школы на уроках истории. *Дефектология*. 1971. № 2. С. 34–37.
2. Капустин А. И., Ковтонюк П. Е. Методика преподавания истории. Учебное пособие для студентов-дефектологов и учителей вспомогательных школ. Славянск: СГПИ, 1992. 115 с.
3. Капустин А. І. Теоретичні передумови формування понять на основі використання корекційно-розвивальних функцій наочності. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Науково-методичний збірник*. Слов'янськ, 2003. Вип. ХІХ. С. 331–335.
4. Косенко Ю. М. Історія України : підручник для 8 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2017. 304 с.
5. Косенко Ю. М. Історія України : підручник для 9 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2018. 304 с.
6. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Чернівці: Букрек, 2016. 280 с.
7. Рудзевич І. Л. Роль та місце художньої літератури у навчанні історії України в допоміжній школі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. 2011. Вип. 3. С. 162–166.

Тетяна СІДЬКО

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(016.02 Олігофренопедагогіка)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **О.В. БОРЯК**,

доктор педагогічних наук, професор

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ІСТОРІЙ

У статті розглядаються питання вивчення і формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Визначено дієві технології формування комунікативних здібностей, схарактеризовано їх специфіку. Дієвим засобом розвитку та формування комунікативних здібностей визначено використання соціальних історій. Подано опис зазначеної педагогічної технології, виділені напрямки її корекційного впливу.

Ключові слова: спілкування, комунікація, комунікативні навички, соціальні історії, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями.

The article discussed the issues of studying and forming communicative skills and abilities in primary school children with intellectual disabilities. Effective technologies for forming communicative abilities have been identified and their specificity has been characterized. The use of social stories has been identified as an effective means of developing and forming communication abilities. The description of this pedagogical technology is presented, and the directions of its corrective impact are highlighted.

Key words: communication, interaction, communicative skills, social stories, primary school students with intellectual disabilities

Постановка проблеми. Важливим чинником інклюзивної освіти у роботі із школярами з інтелектуальними порушеннями є розвиток і корекція ключових компетентностей, зокрема – комунікативної. «Століття комунікативного простору» – таку назву отримала освіта XXI», оскільки одним із основних чинників розвитку особистості є розвиток комунікативної сфери у дитини [1].

«Комунікативна компетентність учня визначає його здатність і готовність встановлювати, підтримувати необхідні контакти з іншими особами, ставити мету і досягати цілей та результатів комунікації» [5].

Відхилення в комунікативній діяльності, які притаманні дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, мають неоднаковий прояв і в різний спосіб піддаються педагогічному впливу і мають варіативність подальшого розвитку особистості. Однак питання про комунікативні

навички, що реалізуються з дітьми з інтелектуальними порушеннями засобом соціальних історій не було предметом систематичного вивчення в роботах українських і зарубіжних авторів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою дітей з інтелектуальними порушеннями, їх психологічними особливостями цікавилися вчені ще з середини XIX століття. Питаннями вивчення та корекції в даному напрямі займалися такі науковці як: І. Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Єременко, Г. Коберник, В. Липа, М. Певзнер, В. Синьов та багато інших.

Вперше аналіз мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями з позиції виконуваних нею комунікативних функцій провела В. Петрова. Вона відзначала, що ці діти мало комунікують між собою. Навіть спілкуючись один з одним в ситуації гри, вони недостатньо користуються мовленням, замінюючи обговорення і бесіди окремими словами, кивком голови або іншим виразним рухом. Спілкування учнів із інтелектуальними порушеннями з іншими співрозмовниками обмежена, млява, протікає без належної активності [12].

Аналіз літератури підтвердив необхідність пошуку ефективних шляхів вивчення і формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів із порушеннями інтелекту.

Мета статті – висвітлити відомості щодо вивчення і формування комунікативних умінь у молодших школярів із інтелектуальними порушенням засобом використання соціальних історій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з основних умов психічного розвитку дитини, а також головним чинником становлення її особистості, провідним видом людської діяльності, яка спрямована на пізнання та оцінку самого себе за допомогою інших людей є спілкування.

Видатні вчені такі як О. Леонтьєв, М. Лисіна, Я. Коломинський у своїх працях розглядали спілкування як процес взаємодії суб'єктів комунікації, що мотивований їх потребами, і підпорядкований певній меті. Також вони стверджували: спілкування має характерний спосіб, засоби здійснення та передбачає досягнення результату [8; 9; 10].

Проблема спілкування, комунікації є фундаментальною проблемою педагогіки та психології, а поняття «спілкування», «комунікація» є базовими категоріями педагогічної та психологічної наук. Психолого-

педагогічні проблеми спілкування знайшли відображення в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Великий внесок у розвиток теорії комунікації внесли такі педагоги і психологи, як Г. Андрєєва, А. Бодальов, В. Лабунська, О. Леонтьєв, М. Лисіна, Б. Ломов, Б. Паригін, А. Реан та інші [2; 14].

У науковій літературі існує великий кейс до визначення вербальних засобів комунікації та комунікативної компетентності: в педагогіці, соціології, психології, менеджменті [9].

На переконання Л. Петровської, комунікативна компетентність характеризує наявність знань про способи комунікації, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування [13].

Згідно поглядів Ю. Ємельянова, комунікативною компетентністю виступає здатність людини адаптуватися в соціальних групах і ситуаціях, виконувати різні соціальні ролі, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування [3].

На винятковій важливості вербальних засобів комунікації в молодших підлітків робили акцент А. Поліна та Е. Овчаров. На їх думку вербальне комунікування має значний вплив на психічний, емоційний та соціальний розвиток індивіда та наголошують на важливості вивчення та вдосконаленні комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей, як з нормотиповим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку [14].

Багато вчених, серед яких С. Бетанова, Л. Виготський, О. Зелінська, О. Стребелева, Р. Петушенко, Л. Лопатіна присвятили свої роботи дослідженню комунікативного розвитку молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

На думку Л. Виготського, обмеженість уявлень про навколишній світ, відсутність інтересів, слабкість контактів з іншими людьми, зниження потреби в спілкуванні – є вагомими факторами, які обумовлюють уповільнений і аномальний розвиток комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту на будь-якому етапі їхнього розвитку [2].

О. Екжанова у своїх працях зазначала, що дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в різній мірі, але притаманні всі відомі види мовленнєвих порушень. Авторка трактує це інтелектуальним недорозвиненням та наявністю локальних мозкових пошкоджень, що обумовлюють мовленнєві розлади. На її думку, труднощі формування

комунікативних навичок у молодших школярів даної категорії мають свої негативні наслідки, а саме – обмежене коло спілкування, відсутність мовленнєвої ініціативи, недорозвинення всіх компонентів мовлення, дефіцитарність мовленнєво-мисленнєвих засобів, бідний соціальний досвід, емоційна невірноваженість, що спрямована до себе чи партнера по спілкуванню негативним ставленням.

О. Екжанова також у своїх спостереженнях звернула увагу на те, що спілкування значної частини молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку зводиться до використання окремих слів, які спонукають співрозмовника до виконання тих чи інших дій та дуже рідко застосовують поширені речення в своєму мовленні. Як правило, більшість дітей даної категорії використовують прості речення під час відповіді на уроках чи спілкуванні в позаурочний час.

На прийомах невербального мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку наголошують А. Лакреєва та М. Хомутова. Вони відмітили що такі школярі можуть замінити відповідь кивком голови або іншим виразним жестом чи рухом. Така невербальна відповідь фіксувалася дослідниками, як у спілкуванні з дорослими, так і з однолітками. Зокрема такий спосіб комунікації школярі з інтелектуальними порушеннями використовували на уроках і в позаурочній діяльності [7].

На думку О. Гаврилова, М. Матвєєвої порушення комунікації з оточуючими особами негативно впливає на загальний розвиток молодших школярів з інтелектуальною недостатністю в цілому та посилює порушення пізнавальної діяльності зокрема. Вони відзначали також, що дана категорія дітей достатньо вправно використовує у своїй комунікації невербальні сигнали. Науковці наголосили на тому, що спілкування учнів із порушеннями інтелектуального розвитку з іншими співрозмовниками не тільки обмежена, але й протікає без належної активності, дуже мляво [11].

Дані І. Ємельянової, яка проводила обстеження молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку свідчать про те, що багато дітей цієї категорії проблематично орієнтуються в умовах спілкування та у виборі засобів комунікації віддавали перевагу вказівним жестам і тактильному впливу [4].

На основі проведеного емпіричного дослідження І. Ємельянова виокремлює три групи молодших підлітків за розвитком комунікативної діяльності. Зокрема, до першої групи увійшли молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, які відносно легко вступають в спілкування, але можуть брати участь в процесі мовної комунікації тільки в тому випадку, якщо є стимулююча допомога і підтримка дорослого. Хочемо відзначити що таких дітей дослідниця нарахувала близько 15 %.

І. Ємельянова зазначила, що цим учням складно визначити раціональні способи виконання комунікативних дій та їх порядок. Вони використовують мову в процесі спілкування, проте в їхніх власних висловлюваннях спостерігаються аграматизми, дефіцит лексики, складності в актуалізації слів а обсяг висловлювань обмежений. Дослідниця відмітила, що ці діти вміють співрозмовника і ситуацію спілкування, демонструють «шаблонні» форми поведінки, а для реалізації зв'язного висловлювання потребують уточнюючих і навідних запитань.

Другу групу, а це близько 50% склали молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку у яких комунікація також ініціюється співрозмовником. Дії цих дітей під час спілкування хаотичні та відзначаються значні труднощі в підборі лексичних засобів, допускають різні види аграматизмів, а обсяг висловлювань обмежений однією чи двома фразами в діалозі. Під час спілкування ці діти часто втрачають мету комунікації, не враховують особливостей свого співбесідника, часто відволікаються та не можуть зосередитися на інформації. На думку І. Ємельянової ця група дітей потребує значних зусиль з боку дорослого для продовження комунікативного процесу.

До третьої групи (35%) І. Ємельянова віднесла молодших школярів з найбільш низькими здібностями мовної комунікації. У них спостерігається відсутність відповідної реакції на ініціативу, що спонукує дорослого почати спілкування, фіксується неадекватність проявів у комунікації з партнером, що призводить до неможливості досягнення мети навіть при значних зусиллях з боку співрозмовника [4].

Д. Бойков вважає, що є шанс підвищити рівень комунікативного розвитку в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Так при роботі із школярами першої групи науковець

пропонує посилену увагу приділяти формуванню здатності ставити запитання, вибирати раціональні способи комунікативних дій, орієнтуватися в ситуації спілкування, враховувати особливості співрозмовника. При роботі з другою групою вчений пропонує формувати в них уміння уважно слухати звернене до них мовлення та адекватно відповідати на поставлені запитання та використовувати прийом відтворення запитань і відповідей. Щодо третьої групи то науковець рекомендує в основному застосовувати прийом пов'язаного відтворення запитань і відповідей.

Науковцями А. Прихожан і Н. Толстих було проведене аналогічне дослідження. На їх погляд процес оволодіння комунікативними навичками молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку є довготривалим та потребує значної корекційної підтримки з боку педагога. Усі учасники навчального процесу повинні працювати в тандемі як під час навчання так і поза ним. Вчені вважають, що планомірна і систематична робота обов'язково принесуть позитивний результат. Вони рекомендують формувати комунікативні навички в молодших школярів з порушеннями інтелекту шляхом залучення їх до соціальної практики у ході якої дитина поступово включається в спілкування й тренується комунікувати з іншими.

Ми можемо відмітити що комунікативна компетенція - це квиток до успішної діяльності і ресурс ефективності і благополуччя майбутнього життя дитини з порушеннями інтелекту. Особливу роль при роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями набуває питання про способи формування комунікативних умінь та їх розвиток. Одним з методів розвитку комунікативних здібностей на нашу думку може виступати метод соціальних історій що надає можливості покращення навичок соціальної взаємодії та комунікації.

Метод «соціальні історії» запропоновано та описано Керол Грей, як спосіб пояснення та навчання дитини прийнятим способам соціальної поведінки, комунікації. Соціальні історії доступно та наочно дають відповіді дитині, як слід взаємодіяти з іншими дітьми, дорослими, як поводитися в громадських місцях, як спілкуватися та що потрібно говорити, можуть дати поштовх до комунікації, якщо дитина не знає як проговорити те, що вона думає [6].

Соціальна історія представляє собою короткий опис певної ситуації, події, або діяльності, що включає інформацію про те, чого

можна очікувати в такій ситуації, та які наслідки можна отримати в залежності від обраної поведінки. Вона також допомагає зрозуміти дорослому, що дитина може бачити чи переживати в якомусь конкретному випадку та допоможуть навчити дитину правильній поведінці в ситуаціях в яких школяр обов'язково опиняється та допомогти їй вирішити поставлені перед неї задачі чи проблеми.

Зазвичай соціальна історія супроводжується наочним матеріалом: фото, малюнки, чи символічні зображення. Вибір типу ілюстрацій залежить від віку, потреб, особливостей розвитку конкретної дитини, для якої створюється соціальна історія. Ефективним методом є використання улюблених героїв на зображеннях карток.

Для створення соціальної історії рекомендують дотримуватись плану:

- 1) мета створення соціальної історії;
- 2) зміст соціальної історії;
- 3) наочне оформлення історії (малюнки, фотографії);
- 4) інформативність зображень і тексту.

Соціальні історії представлені таким чином, що дитина здатна віднести їх до позитивної, адекватної поведінки. Позитивні методи допомагають справлятися з негативними емоціями і краще сприймати нові ситуації і дії. Розглядати і читати соціальні історії можна в різний час дня. Найбільш зручно, якщо вони будуть лежати в доступному для дитини місці, тоді вона зможе попросити дорослого про читання не тільки усно, але самостійно взяти для навчання. Переглядаючи матеріал дитина швидко вчиться самостійно обирати актуальну в даний момент історію. Адекватна соціальна поведінка пояснюється за допомогою планшета, відповідей на питання про те як взаємодіяти з іншими людьми, відпрацювати бажану та небажану поведінку дитини у конкретній ситуації. Для того, щоб використання «соціальних історій» було ефективним рекомендують дотримуватися загальних правил:

- 1) ознайомте дитину зі змістом історії за картинкою;
- 2) проговоріть послідовність зображених картинок та можливих дій;
- 3) запропонуйте дитині самостійно викласти історію за допомогою розрізних картинок;
- 4) за допомогою планшета відпрацюйте дії «можна» - «не можна»;
- 5) пропонуйте дитині соціальні історії в той час, коли вона спокійна;
- 6) використовуйте доступну для дитини мову;

- 7) переглядайте історію так часто, як необхідно дитині;
- 8) зберігайте позитивне і терпляче ставлення, коли переглядаєте або обговорюєте соціальну історію з дитиною;
- 9) використовуйте одну історію за один раз, не перевантажуйте дитину.

Висновки та подальша перспектива. Отже, процес формування комунікативних умінь і навичок розглядається нами як один із засобів корекції і розвитку усного мовлення молодших школярів із порушеннями інтелекту, що, в свою чергу, сприяє активізації пізнавальної діяльності цієї категорії дітей. Запропонований метод розвитку комунікативних умінь «Соціальні історії» дає можливість розвивати та вирішувати як соціальні, так і комунікативні здібності і завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н.М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національна академія педагогічних наук України, Київ, 2016. 242 с.
2. Выготский Л. С. Психология. М. : Эксмо-пресс, 2000. 106 с.
3. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Л. : Луч, 1990. 403 с.
4. Емельянова І. А. Особливості комунікативних умінь і навичок і шляхи їх формування у молодших школярів з порушенням інтелекту. *Освіта і наука*. 2008. № 1. С. 86–94.
5. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. М. : Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
6. Керол Грей. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом: *Рама Паблишин*. 2016. 23 с.
7. Лакреева А. В., Хомутова М. В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка. *Концепт*. 2016. Т. 24. С. 135–140.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Из-во МГУ, 1972. 575 с.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
11. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основы корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : КПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
12. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Отв. ред. Л. С. Деноткина. М. : Педагогика, 1977. 199 с.
13. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. СПб. : Смысл, 2007. 688 с.
14. Реан А. А. Психология детства : учебник. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 350 с.

Анастасія ФЕДОРОВА

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,

канд. пед. наук, доцент

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розкрито напрями формування патріотичних цінностей в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Наголошується, що патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання. Зазначені напрями побудовані на засадах інтеграції даних дітей до суспільства шляхом залучення їх до волонтерської діяльності, метою якої є прищеплення патріотичних почуттів, бажанні реальної допомоги захисникам Вітчизни, розвитку морально-етичних якостей.

Ключові слова: формування, патріотичні цінності, природа, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.

Fedorova A. Directions of formation of patriotic values in students with intellectual disorders in the conditions of a special educational institution

The article reveals the directions of formation of patriotic values in students with intellectual disabilities in the conditions of a special educational institution. It is emphasized that patriotism implies pride in the material and spiritual achievements of one's people, one's Motherland, the desire to preserve its characteristic features, its cultural heritage. These areas are built on the basis of the integration of these children into society by involving them in volunteer activities, the purpose of which is to instill patriotic feelings, the desire to provide real help to the defenders of the Motherland, and the development of moral and ethical qualities.

Key words: formation, patriotic values, nature, students with intellectual disabilities, special educational institution.

Постановка проблеми. На сучасному етапі побудови України як демократичної, правової держави та її інтеграції до європейського співтовариства все більшої гостроти набуває проблема формування патріотичних цінностей підростаючого покоління. Гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства, об'єктивне зростання ролі моральних засад зумовили істотні зміни освітньо-виховних пріоритетів, цінностей і напрямів духовного розвитку учнів. Підвищення значущості моральних основ – істотна ознака духовного

оздоровлення суспільства, яка потребує значного підвищення соціальної активності, самостійності, моральності учня.

Важливим завданням, що постає перед сучасною спеціальною освітою є пошук таких універсальних методів і форм роботи з дітьми, що мають порушенням зору, які б змогли сприяти не лише адаптації у вузькому колі шкільного оточення, а і забезпечили адаптованість особистості у межах загальнодержавного соціально-культурного середовища. Вагомим підґрунтям для вирішення цих завдань є патріотизм, покладений в основу виховання учнів.

Актуальність. Проблема формування патріотичних цінностей в учнів з інтелектуальними порушеннями тісно пов'язана з аспектами правового виховання, що, в свою чергу, є складовою частиною розгалуженого процесу патріотичного виховання. Теоретичні та практичні аспекти означеної проблеми були предметом спеціальних досліджень В. Дубровського, Г. Давидова, Л. Кузьменко, Л. Матвієнко, В. Обухова, В. Оржеховської, І. Рябко, М. Фіцули, Л. Твердохліб та ін. Аналіз цих досліджень свідчить про те, що в системі виховання особистості патріотичне виховання трактується як значуща її складова, актуальність якої посилюється в умовах зниження духовних цінностей людини. Дослідники підкреслюють, що правосвідомість є основою, головним чинником правової поведінки особистості у суспільстві [2; 4].

У спеціальній освіті проблема формування соціально активної особистості розглядається в системі складних суспільних відносин (накопичення соціально-культурного досвіду, формування якостей активного громадянина). Вступ дитини до школи знаменує собою початок переходу пізнавальних процесів на новий рівень розвитку і виникнення нових умов для особистісного зростання людини. В цей період часу провідною для дитини стає навчальна діяльність.

Мета статті – розкрити напрями формування патріотичних цінностей в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-політичні виклики, що постали перед сучасною Україною, вимагають від кожного її громадянина переосмислення усталених життєвих постулатів. Країна, що жила у мирі, зберігаючи статус без'ядерної та позаблокової держави, стала жертвою неоголошеної війни, підґрунтя для якої готувалося не один рік. Перед лицем прямого військового вторгнення,

на перше місце вийшло почуття патріотизму, як єдиного стрижня супротиву українського народу. Саме патріотизм став тим загально об'єднуючим фактором, що продемонстрував цілому світу силу і мужність нашої нації. Виходячи з цього, розуміємо наскільки важливим видається відповідне почуття не лише для осмислення власного походження, а і для віднесення особи до певної суспільної кооперації.

Громадська активність повинна бути новим імпульсом духовного оздоровлення народу, формуванням в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Суспільства, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу. Суспільства, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови не олігархічної, а народної демократії, правової України, виступає, з одного боку, джерелом опозиції державній владі, а з іншого – взаємодоповнює її, реалізуючи свої розвивальну і контролюючу функції [3].

Виходячи з цього, проблемі формування патріотичних цінностей на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Патріотизм уявляє собою любов до Батьківщини, відданість їй, прагнення своїми діями служити її інтересам [1]. Здавалося б, це звичайне почуття любові і поваги до власної землі, місця, де народився. Однак, не варто сприймати відповідний термін настільки обмежено. Щоб зрозуміти справжню суть патріотизму, як одного з найфундаментальніших факторів формування особистості, потрібно розглянути його у більш широкій площині.

Тривалий час у свідомості багатьох людей патріотизм плутався з націоналізмом та навіть з нацизмом. Однак, звичайно, що всі ці терміни є різними за суттю і розуміння цього у педагогічній сфері є

першим кроком до правильного виховання дітей, адже саме приклад особистості вчителя є зразком для особистісного психофізичного розвитку, успішної адаптації до умов життя та соціалізації дітей з особливими потребами [2]. Патріотизм не має радикальних настроїв та не спрямований на розпалювання міжетнічної ворожнечі. За своєю суттю цей термін поділяється на ряд типів за змістом та значенням [5]:

- етнічний патріотизм – той, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної культури, до власної історії тощо;
- територіальний патріотизм – ґрунтується на любові до того місця на землі, до місцевості, де людина народилася;
- державницький патріотизм. Якщо остаточною метою нації є побудова власної держави - її державне самовизначення, то головною метою виховання є розвиток у наших дітях державницького світогляду і державницького почуття - того вищого патріотизму, який ґрунтується на державній ідеології й пов'язується з поняттям громадянськості.

Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання і зіставлення себе з іншими членами свого народу, постійна готовність підкоряти свої особисті інтереси інтересам загалу, в якому живеш, та захищати інтереси своєї громади, народу в цілому. Людина-патріот ідентифікує себе як повноправного суверенного суб'єкта соціальних відносин, визначаючи своє місце в демократичному суспільстві, свої життєві цілі та засоби їх досягнення. Відповідно бути патріотом, значить належати до суспільної кооперації, тобто бути інтегрованим у громаду. Таким чином, закріпимо одну з головних демократичних ідей спеціальної освіти: всі діти – цінні й активні члени суспільства [2].

На перший погляд патріотичне виховання має місце лише у формуванні уявлень про Батьківщину, але суть відповідного явища дає зрозуміти, що ідея патріотизму присутня у кожному із завдань. Уявлення про належність власної особи до родини, відчуття любові і поваги до батьків, рідних, друзів, людей старшого віку, гуманність, бережливе ставлення до оточуючої природи, що стає невід'ємною частиною самопізнання, відповідальність за духовні та моральні цінності, створені попередніми поколіннями [5].

Враховуючи особливості та специфіку дітей з інтелектуальними порушеннями, використовуються елементи технології «педагогіки реальної дії», узгоджена з особливостями ненормативного психічного і розумового розвитку. Ця технологія дає змогу забезпечити реалізацію завдань морально-етичного виховання як основи розвитку та становлення особистості школяра, громадянина України. Вважаємо, що такий підхід сприяє розширенню сфери взаємних симпатій і стійких емоційних відносин, формує організаторські здібності дітей. Адже у самотійному житті діти стикатимуться із ситуаціями, що вимагатимуть від них організаторських умінь. Тому важливо формувати у дітей з вадами розумового розвитку готовність до професійного та миттєвого самовизначення.

Сутність патріотизму полягає у любові до Батьківщини, до свого народу, до рідної землі, рідного дому. Інтеграція патріотичних ідей до освітнього процесу в спеціальних закладах освіти є дуже важливим завданням кожного педагога-дефектолога. Прищеплення учням з інтелектуальними порушеннями морально-етичних та правових аспектів, що несе в собі патріотичне виховання, дає змогу досягнення головної мети корекційного навчання – створення соціально-адаптованої особистості, що знайде своє місце в цивілізованому суспільстві. Виховання патріотизму у дітей з інтелектуальними порушеннями має важливе значення у процесі їх соціальної адаптації, адже його складові напряму сприяють інтеграції дітей як до малих, так і до великих соціальних груп.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито напрями формування патріотичних цінностей в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти, які побудовані на засадах інтеграції даних дітей до суспільства шляхом залучення їх до волонтерської діяльності, метою якої є прищепленні патріотичних почуттів, бажанні реальної допомоги захисникам Вітчизни, розвитку морально-етичних якостей, що укріплювали соціальні зв'язки дітей з іншими членами суспільства. Волонтерський рух сприяє розширенню обізнаності учнів з морально-етичних категорій, формуються моральні якості та відповідні моделі мислення, переконання й поведінки. Сутність відповідного підходу полягає у виведенні дітей з вузького соціального кола «родина-школа» до великої соціальної групи громадян України.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу формування патріотичних цінностей в учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кульчицький В. Соціально-педагогічні основи патріотичного виховання у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Молодь і ринок*. 2014. № 3. С. 70–76.
2. Ляшенко О. О. Питання правового виховання в сучасній олігофренопедагогіці. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2010. Вип. XV. С. 73–76.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк, Лебідь, 2002. 327 с.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2015. 311 с.
5. Татьянчикова І. В. Проблема соціалізації учнів з вадами розумового розвитку в контексті сучасних соціально-економічних змін у суспільстві. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 239–242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_60.

Володимир ЧЕПЕЛУХА

вчитель фізичної культури
Комунальний заклад
«Сосницький навчально-
реабілітаційний центр»
Чернігівської обласної ради

РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ

У статті розкрито специфіку розвитку координаційних здібностей у дітей з порушеннями інтелекту на заняттях з настільного тенісу. Здійснено аналіз науково-методичних досліджень з цієї проблеми. Наголошено на важливості врахування індивідуальних психофізичних показників дітей зазначеної категорії. Описано найбільш важливі складові елементи настільного тенісу та прийоми їх формування у дітей з порушеннями інтелекту. Підкреслено корекційне значення занять настільним тенісом для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, настільний теніс, розвиток координаційних здібностей.

Volodymyr Chepelukha. Development of coordination skills in children with intellectual disabilities in table tennis classes

The article reveals the specifics of the development of coordination abilities in children with intellectual disabilities during table tennis lessons. An analysis of scientific and methodological research on this problem was carried out. The importance of taking into account the individual psychophysical indicators of children of the specified category

is emphasized. The most important components of table tennis and methods of their formation in children with intellectual disabilities are described. The corrective value of table tennis classes for children with intellectual disabilities is emphasized.

Key words: children with intellectual disabilities, table tennis, development of coordination abilities.

Постановка проблеми. Одним із найбільш ефективних засобів соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є адаптивний спорт, який адаптований до психофізичних особливостей осіб зазначеної категорії. Варто зауважити, що не всі види спорту є доступними для людей з порушеннями інтелектуального розвитку. Серед великої кількості видів спорту одним із популярних є настільний теніс. Цим параолімпійським видом спорту залюбки займаються діти з порушеннями інтелекту.

Заняття настільним тенісом потребують певного рівня розвитку, а також розвивають і коригують мислення, пам'ять, увагу, координацію рухів, вміння швидко пересуватися та виконувати сильні й точні удари, володіти арсеналом прийомів техніки подачі м'яча, його прийому, атаки, захисту тощо.

Актуальність. Низка дослідників (І. Бичук, Н. Грицієнко В. Кушнір та інші) наголошували на тому, що правильно організований процес занять настільним тенісом призводить до підвищення рівня здоров'я та фізичної підготовленості школярів. Підвищення показників здоров'я дітей зазначеної категорії багато в чому визначається їхньою руховою активністю, яку М. Булатова та В. Єрмолова розглядають, як важливий чинник підвищення рівня здоров'я [1; 2; 3; 4; 6; 8].

На думку В. Зюзь, правильне керування руховою активністю дітей дозволяє зняти розумову напругу, покращити в них психофізичний стан, підвищити опірність стресам і негативним факторам процесу навчання у спеціальному закладі середньої освіти, що позитивно позначається на рівні засвоєння ними навчального матеріалу.

Науковці наголошували на поєднанні в настільному тенісі різнобічної рухової активності. Регулярне застосування вправ настільного тенісу дозволяє зміцнювати серцево-судинну, дихальну та м'язову систему дітей [6].

Мета статті полягає у висвітленні процесу розвитку координаційних здібностей у дітей з порушеннями інтелекту на заняттях з настільного тенісу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «координаційні здібності» походить від терміна «координація» (лат. «coordination» – узгодження, упорядкування). Під координаційними здібностями ми розуміємо здатність доцільно будувати цілісні рухові акти; здатність перетворювати вироблені форми дій або перемикатися від одних до інших вимог змінних умов [7; 9].

В. Лях зазначав, що координаційні здібності – це можливості індивіда, які визначають його готовність до оптимального управління та регулювання рухової дії [5].

Настільний теніс є одним із видів спорту, що впливають на розвиток координації, особливо у дітей. Настільний теніс складається з різних елементів, кожен із яких по-різному впливає на розвиток основних фізичних і психічних характеристик. Різні елементи настільного тенісу по-різному впливають на роботу тих чи інших м'язів.

Настільний теніс удосконалює як швидкість рухів, так і швидкість прогнозування, розвиває оперативне мислення, і навіть вміння концентрувати і переключати увагу. Швидкість реакції на рухомий об'єкт у дітей, які відвідують тренування з настільного тенісу, значно більша, ніж у решти однолітків.

Основними складовими елементами настільного тенісу є:

- удари. Розрізняють кілька видів ударів у тенісі – це: зрізання (ліворуч або праворуч), поштовх, накат (ліворуч або праворуч), підрізування (ліворуч або праворуч), підставка (ліворуч або праворуч), свічка (ліворуч або праворуч) і топ-спін (ліворуч або праворуч);
- подачі («віяло», «маятник»);
- пересування біля столу (переступання, з хресними кроками, приставні кроки);
- комбінації (тактики) гри.

У грі в настільний теніс всі складові компоненти використовуються одночасно, і гравець не має часу зупинитися й подумати, який з відомих йому прийомів застосувати в даний момент. Ось чому розвиток координації так яскраво проявляється саме у настільному тенісі. Під час гри застосовується безліч ударів та їх різновидів.

Опанування техніки настільного тенісу розпочинається з розучування ударів без обертання м'яча – поштовхів, а потім відпрацьовуються удари з обертанням м'яча. Поступове ускладнення дозволяє учням з порушеннями інтелекту легко адаптуватися до швидкої гри.

По мірі розвитку координаційних навичок у дитини, бажано якнайшвидше навчити її володіти всіма рухами. Якщо будь-якому з ударів приділяти з самого початку занадто велике значення, згодом це може нашкодити техніці виконання інших ударів, а отже, і розвитку координації. Велика різноманітність ударів добре розвиває загальну координацію рухів, навчає дитину змінювати темп і ритм гри, позиції, збагачує тактичне мислення тощо.

Важливу роль в розвитку координаційних здібностей відіграє подача. Це головний технічний прийом, з якого починається гра. Основне завдання цього прийому – введення м'яча у гру. За партію приймати та подавати доводиться в середньому 25-30 разів. Тому без хорошої подачі не може бути хорошої гри. подача – це єдиний удар, який залежить від дій суперника. Останнім часом подача стала важливим атакуючим прийомом, що дозволяє виграти очко. Намагаючись спантеличити суперника, при виконанні подачі гравці роблять додаткові обманні рухи.

Техніка виконання подачі ділиться на 2 частини: підкидання м'яча та сам удар. М'яч підкидають на будь-яку висоту не нижче ніж 16 см від рівня столу. Найголовніше при подачі – момент взаємодії ракетки з м'ячем.

Існує безліч подач, які різняться:

- 1) за формою руху руки з ракеткою: прямим ударом, «маятником», «віялом», «човником»;
- 2) за траєкторію та довжиною польоту м'яча, напрямку обертання: верхня, нижня, нижньостороння та інші.

Подачі прямим ударом виконуються рухами праворуч і ліворуч, аналогічними є прийоми зрізання та накату.

Подача «маятник» одержала назву від самого руху. Тому що передпліччя та кисть з ракеткою рухаються зліва направо при виконанні подачі тильною стороною ракетки та праворуч наліво при виконанні подачі долонною стороною ракетки. Ця подача дозволяє надати м'ячу різне обертання в залежності від того, в який момент відбувається зіткнення ракетки з м'ячем – на початку, середині або наприкінці руху. Від цього залежить і тип обертання.

Подачу «віяло» виконують зазвичай лише долонною стороною ракетки. Рука описує півколо, спрямоване опуклою стороною вгору. Якщо подачу виконують у ліву сторону, тоді тенісист стає обличчям до столу.

Опановуючи техніку подачі, потрібно звернути увагу на такі деталі:

- змінюється хватка ракетки. Для збільшення рухливості кисті ручку ракетки тримають трохи далі і слабше, а саму ракетку утримують великим і вказівним пальцями;
- для якісного виконання подачі необхідно максимально розслабити кисть. Щоб подача була результативною, потрібно пам'ятати про маскування способу подачі, черговість виконання подач тощо;
- для збільшення рухливості кисті під час подачі хватка ракетки трохи змінюється. Сама ракетка утримується великим та вказівним пальцями, а ручка лише злегка дотримується рештою трьох пальців. Потрібно по можливості максимально розслабити кисть і виконати не широкий, але хльосткий, з максимальним прискоренням рух;
- перед початком подачі потрібно прийняти правильне вихідне положення. Це допоможе не тільки добре виконати подачу, але й бути готовим до наступних ударів.

У сучасному настільному тенісі з розвитком техніки гри виникла необхідність чіткої координації та узгодженості рухів усіх частин тіла тенісиста – ніг, тулуба, м'язів черевного преса, ігрової та вільної руки, що дозволяє підвищити якість виконання технічного прийому. За час напруженої зустрічі тенісист виконує 200-300 ударів та долає відстань 800-1500 метрів. Адже м'яч практично ніколи не потрапляє в те саме місце, тому в грі треба весь час пересуватися. І що далі відходять від столу, то більшу відстань долають гравці.

Заняття настільним тенісом надають загальну оздоровчу дію на організм. Регулярні фізичні навантаження є важливим профілактичним засобом проти серцево-судинної системи (гіпертонічна хвороба, ішемічна хвороба серця, атеросклероз), порушень обміну речовин (цукровий діабет 2 типу), захворювань опорно-рухового апарату (остеохондроз, артроз). Слід зазначити те що, лише помірні фізичні навантаження позитивно впливають на стан здоров'я дитини з порушеннями інтелекту. Водночас, надмірні фізичні навантаження є небезпечними для організму і можуть призвести до різних захворювань.

Висновки. Таким чином, заняття настільним тенісом дітей з порушеннями інтелекту позитивно впливають на розвиток їхніх координаційних здібностей. Настільний теніс удосконалює не лише

швидкість рухів, а й швидкість простої та складної реакції, реакції прогнозування, розвиває оперативне мислення, а також концентрацію та перемикавання уваги. Швидкість реакції на об'єкт, що рухається, у тенісистів, вищий, ніж у тих, хто не займається цим видом спорту. Нерідко ці якості допомагають у різних життєвих ситуаціях.

Настільний теніс є універсальним засобом, який знижує втому, напругу. Рекомендується при порушенні дихання, пошкодженні опорно-рухового апарату та інших захворюваннях.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення комплексу вправ для очей, адже спостереження за польотом м'яча є чудовою гімнастикою для очей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Boriak O., Chobanian A., Kolyshkin O., Kosenko Y., Dehtiarenko T., Kolyshkina A., Itskovich G. Intellectual disabilities in preschoolers: mental health determinants during the perinatal period of development. *Wiadomości Lekarskie*. 2021 (November). Vol. LXXIV. Issue 11. Part 1. P. 2768–2773.
2. Ionova I., Kyryliuk A., Kosenko Yu. Social integration of young people with disabilities to educational space and public life of Ukraine: state, problems and prospects. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2019. № 7. С. 3–14.
3. Prokhorenko L., Popovych I., Sokolova H., Chumaieva Y., Kosenko Y., Razumovska T., Zasenkov V. Gender differentiation of self-regulating mental states of athletes with disabilities: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23 (issue 2). Art 42. PP. 349–359.
4. Бичук І., Грициєнко Н. Характеристика фізичної підготовленості юних тенісистів. *Фізичне виховання і спорт*. 2013. Вип. 12. С. 66–68.
5. Булатова М. М., Єрмолова В. М. Олімпійська освіта у системі навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів України. К. : Олімпійська література, 2007. 44 с.
6. Зюзь В. М. Цільова точність, швидкість польоту м'яча та час руховий реакції юних тенісистів на етапі попередньої базової (10–14 років) багаторічної підготовки в настільному тенісі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Теорія та методика навчання: фізична культура і спорт. Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 3. С. 95–103.
7. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. № 23. С. 127–130.
8. Кушнір В. В. Настільний теніс : методичні вказівки. Івано-Франківськ : Факел, 2013. 80 с.

9. Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В., Косенко Ю. М. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

Світлана ЩЕРБАКОВА

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.О. ЛЯНОЙ**,
доктор. пед. наук, професор

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемі творчої активності школярів з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто особливості формування творчої активності школярів порівняно зі школярами з нормо типовим розвитком. З'ясовано, що творчість є постійним супутником дитячого розвитку, результатом якої стає ініціативність і самостійність мислення, здатність до самовираження у акті творчої діяльності.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, творча активність, творчі здібності.

S. Shcherbakova. Creative activity of schoolchildren with Intellectual disabilities

The article is devoted to the problem of creative activity of schoolchildren with intellectual disabilities. The peculiarities of formation of creative activity of schoolchildren compared to schoolchildren with normal development are considered. It was found out that creativity is a constant companion of children's development, the result of which is initiative and independent thinking, the ability to express oneself in act of creative activity. The author determines that the creative activity of children with intellectual disabilities is formed during subject-practical activities; emotional and subject communication; the game; artistic and productive work.

Key words: children with intellectual disabilities, creative activity, creative abilities.

Постановка проблеми. В епоху розвитку нових технологій, винаходів, інформаційних систем та багато іншого, лише творчі люди здатні переробляти, перетворювати середовище відповідно до своїх потреб. Відповідно предметом уваги сучасної освіти є створення умов для творчого розвитку особистості дитини.

На кожному освітньому щаблі існують етапи творчого розвитку учнів: на першому етапі – це вміння вирішувати творчі завдання лише на рівні комбінацій, на другому етапі – на рівні імпровізацій, на третьому етапі – це вміння самостійно складати план дій (задум), виявляти оригінальність під час вирішення творчої завдання, на четвертому етапі – вміння створювати творчі роботи (повідомлення, невеликі твори, графічні роботи), а на кінець – розігрувати уявні ситуації.

У зв'язку з цим ставиться проблема створення умов розвитку творчої діяльності, у якій дитина може максимально проявити свої здібності. Йдеться про те, що розвиток особистісних якостей та здібностей школярів спирається на набуття ними досвіду різноманітної діяльності: навчально-пізнавальної, практико-орієнтованої, соціальної». З огляду на це в освітньому просторі особливе місце надано діяльнісному, практичному змісту освіти, конкретним способам діяльності, застосуванню набутих знань та умінь у реальних життєвих ситуаціях.

Актуальність. Розвиток у дітей творчої активності, як соціально значимої якості, був предметом дослідження багатьох учених. Ці дослідження стосуються у першу чергу виховних і терапевтичних можливостей мистецтва, пов'язаних із творчою активністю. Дослідники Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г.Дульнев, виявили особливості розвитку творчих здібностей, пізнавальних процесів і мовлення у дітей з особливими потребами. Наукові доробки учених О.Вержиковської, І.Григор'євої, І.Кузава, Л.Куненко, І.Татьянчикова, Л.Ханзерук, А. Хіля та ін, переважно присвячені розвитку творчості в мистецькій галузі, проте питання розвитку творчої активності дітей з особливими потребами засобами музейної педагогіки залишається не з'ясованим.

Метою статті є висвітлення розвитку особливостей формування творчої активності школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Сучасний підхід у навчанні та вихованні підростаючого покоління підштовхує нас до пошуків нових форм освітнього процесу, в більшості випадків успіх якого залежить від мотивації дітей до навчання. Наявні творчі здібності є активатором пізнавальних процесів під час формування ключових компетентностей учнів. Сучасний здобувач освіти має самостійно працювати, бути відповідальним, вміти приймати рішення у будь-якій нестандартній ситуації, бути адаптованим у соціальному середовищі, розуміти свої можливості та здібності, вміти ставити перед собою реальні, досяжні цілі.

Спочатку з'ясуємо сутність поняття «творчість». Для цього звернемось до філософських та психологічних літературних джерел.

З філософської точки зору, творчість – це діяльність, яка породжує щось якісно нове, яке ніколи раніше не існувало.

З психологічної точки зору, творчість – це процес творення нового чи сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включеність у цей процес.

Більшість сучасних дослідників наполягають на тому, що створюючи певний новий продукт у дітей з інтелектуальними порушеннями розвивається увага, пам'ять, наполегливості і терпіння. Заняття творчістю допомагають розвивати творче мислення, уяву, розвивають фантазію, сприяють формуванню художніх та творчих здібностей, сприяють естетичному сприйняттю світу. Крім того, у дітей з віком удосконалюється дрібна моторика рук, зміцнюються м'язи рук, тулуба, удосконалюється координація рухів.

Психологи взагалі зазначають, що здатність до «згортання», здатність до «злиття» (поєднання нової інформації зі старою), здатність до перенесення в нові умови, готовність по пам'яті видати потрібну інформацію, гнучкість інтелекту, швидкість мовлення, здатність до доведення справи до логічного завершення, і є ознакою творчої особистості.

Щоб створити щось нове, необхідно мати певну базу знань з певної галузі знань, оскільки будь-яке нове завжди з'являється на основі старого, відомого, обробленого. В основі творчої діяльності лежить діяльність, потрібна для наповнення сфери свідомості змістом, яка потім має перероблятися несвідомою сферою. Праця потрібна також для стимуляції несвідомої роботи та натхнення.

Доведено, що діти з особливими освітніми потребами розвиваються за тими самими закономірностями, що і їх нормотипові однолітки. Це стосується як закономірностей пізнавальної діяльності, так і розвитку дитини в цілому. Відповідно розвиток пізнавальної активності та творчої активності має слідувати за одними і тими ж самими законами, але своєрідним компенсаторним шляхом.

Аналіз наявних досліджень особистості дитини з особливими освітніми потребами дозволяє констатувати, що в умовах спеціально організованого навчання та виховання у них накопичується певний життєвий досвід, що включає елементи художнього та естетичного

розвитку. Ці емоційно-естетичні враження і є стимулами для творчої активності.

Дослідники Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г.Дульнев виявили наступні особливості розвитку творчих здібностей, пізнавальних процесів і мовлення у дітей з особливими потребами:

пецифіка розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами полягає в тому, що творчі здібності і пізнавальні процеси сформовані в більшості своїй на дуже низькому рівні.

2. Корекція розвитку сприяє удосконаленню розумової, фізичної діяльності й саморегуляції, здатності організовувати та регулювати свою діяльність. Само така робота і буде передумовою розвитку творчої активності.

Як влучно зазначає Л. Виготський, що творчість є постійним супутником дитячого розвитку, результатом якої стає ініціативність і самостійність мислення, здатність до самовираження у акті творчої діяльності. Він зауважує, що «найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом обраним геніям людства, але в буденному житті ... творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в ньому міститься щось нове, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини».

В. Барко, досліджуючи природу формування творчих здібностей, розглядає їх як «природну функцію мозку, яка виявляється і реалізується в діяльності при наявності спеціальних здібностей у тій чи іншій конкретній діяльності.

У період шкільного навчання відбувається розподіл видів діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями, за умов правильно створеного корекційного освітнього середовища активно починає працювати уява, фантазія, які є передумовою творчого мислення.

Творча діяльність є провідним видом розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

Творча активність дітей з інтелектуальними порушення формується у наступних видах діяльності:

- предметно-практична діяльність (формує пізнавальні процеси дитини, цілі та мотиви її поведінки, дозволяє засвоювати знання про предмети);
- емоційно-предметне спілкування (збагачує дитину з ООП новими враженнями, формує уявлення про безпечне оточуюче середовище);

- гра (засвоєння властивостей та ознак предметів, змінення дій, засобів створення чогось нового, що не існує у реальності, зв'язків між процесами та явищами, набуття соціальних навичок тощо);
- художньо-продуктивна праця (розвиток образного конструкторського мислення, уяви, художніх здібностей).

Особливості розвитку творчої активності дітей з інтелектуальними порушеннями полягають у тому, що вона не може виникати самостійно, а з'являється у співдружності з творчістю дорослих, вона має бути обов'язково мотивована. Психологи розглядають гру, як генетичну основу будь-якої творчої активності. Оскільки ігрова діяльність завжди пов'язана з емоційним відгуком на ситуацію, то вона є відправною точкою у формуванні творчої активності.

Висновки. Творча активність дітей з ООП – це самостійна, мотивована робота учнів, виконана під керівництвом вчителя, що спрямована на створення нового продукту, яка здійснюється у межах певної діяльності дитини. Якщо школяр має інтерес у виконанні цієї роботи, значить він проявлятиметься не тільки на уроках.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо у вивченні складових творчої активності учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранюк І. Г. Василь Сухомлинський про гармонію емоційно-образного та логіко-розумового у вихованні дитини. *Рідна школа*. 2017. №4. С. 15–17.
2. Василюк А. В. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Вінниця, 2020. 175 с.
3. Демченко О. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти: напрями, проблеми, досвід. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2018. В. 1. С. 6-11.
4. Драбинюк С. Розвиток творчих здібностей у дітей з особливими освітніми потребами засобами театрального мистецтва. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2), травень. С. 47-52.
5. Демченко О. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.
6. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
7. Хіля А.В. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних вчени. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 394–405.

Наукове видання

**КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА
ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

Випуск 11

Том 1

Відповідальний за випуск: *О.Ю. Кудріна*

Комп'ютерне складання та верстання: *О.Л. Суріна*

Підписано до друку 29.05.2023.

Формат 60×84/16. Гарнітура Calibri.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 16,62.

Ум. фарб.-відб. 16,62. Обл.-вид. арк. 15,84.

Тираж 100 пр. Вид. № 23.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка

40002. м. Суми, вул. Роменська, 87

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Зам. № 22

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.