КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сумського імені А.С.Макаренка

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 9

Том 1

ISSN 2519-2337

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 9

Том 1

ISSN 2519-2337

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна
Північна асоціація коледжів США (Східна Вірджинія)
Університет Коменського в Братиславі
Академічне співтовариство імені Міхала Балудянського
Академія імені Яна Длугоша м. Ченстохов (Республіка Польща)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 9

Том 1

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

ISSN 2519-2337

УДК 376.1:001.818(082)
К 66

Рекомендовано до друку Вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 31 травня 2021 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);*

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор *(СумДПУ імені А. С. Макаренка) (відповідальний редактор).*

Редакційна колегія:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, доцент *(відповідальний секретар);*

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;

Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Чобанян А. В. – кандидат психологічних наук, ст. викладач

К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : вип. 9. Т.1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – 348 с.

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів вищих навчальних закладів та наукових установ України, Республіки Білорусь, Вірменії, Республіки Польща, Республіки Молдови, Таджикистану щодо результатів теоретичних та практичних (експериментальних) досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти (за нозологіями).

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

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

УДК 376.1:001.818 (082)

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1. **Андрущенко Т. П.** Сутність понять «компетентність» і «компетенція» 7
2. **Бояр Н. Б.** Соціалізація здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання 11
3. **Будогазі К. Й.** Використання прийомів здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога 17
4. **Воротинцева О. О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у реалізації процесу де інституалізації 22
5. **Данко Ю. М., Будянський Д. В.** Формування риторичної культури майбутніх працівників закладів інклюзивної освіти 28
6. **Демчук Л. В.** Музикотерапевтична робота з дітьми з особливими освітніми потребами 35
7. **Довженко С. П.** Інклюзивно-ресурсні центри: специфіка діяльності 41
8. **Заєць С. В.** Організація корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 47
9. **Каща М. М.** Використання комп'ютерних розвиваючих ігор в роботі з дітьми з особливими потребами в умовах реабілітаційних центрів 55
10. **Кісільова В. В.** Корекційно-розвиткова робота в інклюзивно-ресурсному центрі 61
11. **Коваленко О. М.** До питання розвитку дрібної моторики дітей з особливими освітніми потребами 67
12. **Коновець Т. І.** Професійне становлення вчителів закладів загальної середньої освіти в системі інклюзивної освіти 73
13. **Конограй І. В.** Особливості використання індивідуального підходу в процесі організації корекційно-розвивальної роботи 78
14. **Кузнецова О. О.** Специфіка застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті 85
15. **Лоза В. В.** Психолого-педагогічний супровід школярів в умовах закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання 91
16. **Меттини Эмилиано** Аксеологические основы воспитательной системы Антона Семеновича Макаренка 97

17. **Нішенко О. В.** Особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами 103
18. **Новгородський Р. Г.** Теоретична підготовка майбутніх педагогів позашкільної та інклюзивної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами 109
19. **Раку Игорь** Концептуально-організаційні аспекти впровадження інклюзивної освіти в республіці Молдова 117
20. **Рябченко В. М.** Теоретичні основи застосування міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти 121
21. **Ткач А. А.** Концептуальні засади стратегічного управління навчальним закладом 127
22. **Ткаченко І. С.** Інноваційні технології в роботі асистента вихователя в групах компенсуючого типу 134
23. **Фурдило М. С.** Педагогічні аспекти формування ціннісного ставлення до об'єктів природи молодших школярів з інтелектуальними порушеннями 140
24. **Хупавка Н. М.** До проблеми формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами 146
25. **Шевчук Т. І.** Організація навчально-виховного процесу дітей з аутизмом в інклюзивному класі 153

РОЗДІЛ ІІ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

1. **Аврамчук Ю. Ю.** Психологічні властивості та особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями 158
2. **Бартлевич Ю. М.** Фізичний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями 164
3. **Волкова Т. Б**. Особливості засвоєння геометричного матеріалу учнями з порушеннями інтелекту 169
4. **Гейко С. В.** Проєктна діяльність на уроках швейної справи, як шлях до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 173

5. **Герасименко Л. М.** Використання фольклору як інструмент морального виховання школярів з порушеннями інтелекту 179
6. **Геренко А. О.** Особливості застосування здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями 183
7. **Голуб М. О.** Застосування комп'ютерних дидактичних ігор для формування математичних уявлень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку **.....**189
8. **Горбатенко М. М.** Особливості формування екологічної культури в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 194
9. **Гриценко І. М.** Використання засобів рухової діяльності в процесі корекції психомоторної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями 199
10. **Зименко Л. М.** Використання засобів ручної праці в процесі розвитку пізнавальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями..... 204
11. **Каленіченко В. І.** Організація здорового способу життя дітей з порушеннями інтелекту в позаурочний час 209
12. **Каліновська О. В.** Розвиток здібностей та інтересу до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій 214
13. **Капечуленко Н. І.** Дидактична гра як засіб розвитку пізнавальної активності в школярів з порушеннями інтелекту..... 221
14. **Кляцька Л. В.** Особливості освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 225
15. **Ковтун Л. М.** Формування та розвиток компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування шляхом застосування інтерактивних технологій 232
16. **Коршунова Н. І.** Огляд функцій педагога у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку..... 238
17. **Лотиш Л. В.** Прийоми удосконалення навичок читання в учнів з інтелектуальними порушеннями 243
18. **Люта Л.І.** Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність особистості»..... 248
19. **Марущенко К.С.** Інноваційні підходи до організації екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку..... 253

20. **Моргун А.С.** Теоретичні аспекти процесу формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями 260
21. **Мирошниченко О. М.** Напрями формування активної екологічної позиції у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу спеціальної освіти 265
22. **Олефіренко Т. В.** Розвиток зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту на уроках української мови та літературного читання 270
23. **Опанасенко Т. М.** Співпраця вчителів з батьками дітей із порушеннями інтелекту в умовах Нової української школи 276
24. **Павлюченко Ю. Ю., Рєзніченко Г. І.** Застосування інтерактивного інноваційного обладнання в умовах реабілітаційного центру 281
25. **Пісоцька Т.М.** Застосування арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми дошкільного віку із ЗПР 285
26. **Пліс В. М.** Теоретичні аспекти застосування казкотерапії у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку 290
27. **Разуваєва О.С.** Теоретичні аспекти реалізації принципу природовідповідності в освітньому процесі дітей зі зниженим слухом 296
28. **Рилушко І. О.** Роль лялькового театру в комунікативному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями 302
29. **Самсоненко Ю.Г.** Проблема формування у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом дбайливого ставлення до природи 308
30. **Сіренко Н. С.** Системний підхід до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я 313
31. **Скрипченко Н. М.** Сюжетно-рольова гра як засіб розвитку самостійності у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку 319
32. **Тішкова В. В.** Корекційні можливості застосування комп'ютерних технологій для учнів з інтелектуальними порушеннями 324
33. **Удовиченко С. В.** Специфіка розвитку пізнавальної активності в дітей із порушеннями інтелекту 329
34. **Чубук І. Г.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музики в спеціальній школі 334
35. **Шкурупій К. І.** Особливості впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу 338
36. **Ярмоленко Н. В.** Особливості естетичного розвитку учнів з порушеннями інтелекту 343

РОЗДІЛ І
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Андрущенко Тетяна Петрівна
Вихователь комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «КОМПЕТЕНЦІЯ»

У статті наголошено на важливості компетентнісного підходу в умовах Нової української школи. Наголошено на необхідності здійснення ґрунтовного аналізу понять «компетентність» та «компетенція» з розкриттям їх сутності. Підкреслено визначальну спрямованість компетентнісного підходу навчально-виховного процесу. Здійснено аналіз різних підходів до визначення понять «компетентність» та «компетенція». Запропоновано власне тлумачення понять «компетентність» та «компетенція».

Ключові слова: сутність, тлумачення понять «компетентність» і «компетенція».

Andrushchenko Tetyana Petrovna
Educator of a communal institution
«Pryluts'ka spetsial'na shkola»

THE ESSENCE OF THE CONCEPTS "COMPETENCE" AND "COMPETENCE"

The article emphasizes the importance of the competence approach in the New Ukrainian school. Emphasis is placed on the need for a thorough analysis of the concepts of "competence" and "competence" with the disclosure of their essence. The defining orientation of the competence approach of the educational process is emphasized. An analysis of different approaches to the definition of "competence" and "competence". The own interpretation of the concepts "competence" and "competence" is offered.

Key words: essence, interpretation of the concepts "competence" and "competence".

Постановка проблеми. Сучасні демократичні зміни у шкільній освіті, що передбачають запровадження Закону «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа», розвиток різних форм освіти, як важливого чинника забезпечення права на освіту, обумовлюють сучасні тенденції та зміну підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті, максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку школярів з особливими освітніми потребами є важливим завданням сьогодення.

Актуальність. Важливим напрямом реформування шкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації основних положень Нової української школи є запровадження компетентнісного підходу до навчання.

Теоретичні напрацювання зарубіжних та вітчизняних вчених доводять ефективність запровадження компетентнісного підходу до шкільного навчання завдяки своїй різноплановості, багатогранності, системності та комплексності, що сприяє ефективності освітнього процесу, наповнюючи його практичним змістом (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та інші). Автори наголошують на тому, що компетенція і компетентність є різними поняттями.

Мета статті полягає у висвітленні різниці між поняттями «компетентність» і «компетенція».

Виклад основного матеріалу. У наш час в наукових колах не існує єдиної думки щодо співвідношення між цими поняттями. На нашу думку необхідно здійснити ґрунтовний аналіз понять «компетентність» та «компетенція» з розкриттям їх сутності, адже вони визначають спрямованість навчально-виховного процесу.

У словникових джерелах поняття «компетентність» пов’язують з людиною, яка володіє компетенцією, або закладом чи органом управління, що має права для вирішення певного питання. Одним із смислів поняття «компетентність» є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

Щодо визначення поняття «компетенція», то в усіх словникових джерелах знаходимо загальну основу – зміст, тобто знання, які повинна мати особа; коло питань у яких людина повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статусом. Як бачимо, у словникових тлумаченнях поняття «компетенція» чітко відображено когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, статус) аспекти цього терміну.

На думку І. Смагіна, поняття «компетентність» та «компетенція» тісно поєднані та підкреслюють дві взаємопов’язані характеристики цільової спрямованості сучасної освіти. Вони сполучені, але різні за сутністю, саме тому компетенції не можуть бути складовими компетентності й навпаки [5].

Зовсім інші, протилежні І. Смагіну, погляди висловили Л. Болотов, В. Сєріков, В. Ледньов, Н. Нікандров і М. Рижаков, які вважали, що компетенції та компетентності – це поняття тотожні в силу практичної орієнтованості сучасної освіти.

Низка дослідників (Т. Гудкова, С. Дружилова, Е. Зеэр, А. Павлова, Е. Симанюк) розглядали поняття «компетенція» та «компетентність», як синонімічні, тобто такі, що мають аналогічне значення.

У роботах В. Голованя, С. Шишова та В. Кальней поняття «компетентність» розглядається як здатність учня до діяльності, а під «компетенцією» – коло повноважень певної особи [2].

О. Овчарук вважає, що поняття «компетентність» – є оціночною категорією, яка висвітлює можливості людини успішно виконувати свої повноваження, а «компетенція» є соціально закріпленим освітнім результатом [3].

Аналіз дослідження М. Голованя свідчить про те, що під «компетентністю» автор розумів інтегроване утворення особистості, що об'єднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Вчений підкреслював, що компетентності людини динамічні, вони постійно змінюються (зі зміною світу, вимог до «успішного дорослого» тощо); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних галузях; виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність. Щодо «компетенції», то на думку дослідника, – це деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи або наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності людини у певній сфері.

А. Старєва у визначенні сутності поняття «компетентність» виділяла такі її складові, як «діяльність», «цінність» та «мотивація». Автор підкреслювала, що, по-перше, на відміну від знаннєвої характеристики («що»), акцентується увага на способі й характеристиці дії («як»); по-друге, науковець відзначала важливість ціннісної основи цього поняття для суспільства, держави, людства; по-третє, виокремлювала особистісні, зокрема мотиваційні характеристики компетентності, такі, як інтерес, ставлення тощо [6].

Для визначення поняття «компетентність» І. Родигіна обрала за критерій оточуючу суспільну дійсність (життя). Дослідниця виділяла головну особливість компетентності як педагогічного явища не специфічні предметні вміння та навички, не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві знання, вміння, дії, мотиви й досвід, які необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану тощо [4].

Висновки. Отже, здійснений аналіз різних підходів до визначення понять «компетентність» та «компетенція» дозволив дійти висновків, що слугують для нас підґрунтям формування власного тлумачення цього феномену. На нашу думку, компетентна людина повинна знати що і як робити (індикатором є знання), вміти робити, виконувати відповідні дії (індикатор – вміння), бажати це робити (індикатор – мотиви, інтереси), оцінювати, порівнювати, цінити зроблене (індикатор – навички, ціннісний досвід). Тобто, під компетентністю ми розуміємо набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці.

Щодо поняття «компетенція», у нашому дослідженні воно визначається, як відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних прийомів ефективної реалізація компетентнісного підходу в навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной програме. Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С 23–30.
3. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ.: КІС, 2004. 112 с.
4. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2005. 96 с.
5. Смагін І. І. Суспільствознавча компетентність учнів : поняття, зміст, структура. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. Вип. 4. С. 39–44.
6. Старєва А. М. Предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін (в умовах запровадження нових Державних освітніх стандартів). Методист. 2013. № 4. С. 25–30.

Бояр Наталія Борисівна
вчитель трудового навчання, вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії КЗ «Новопразька спеціальна школа Кіровоградської обласної ради»

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті визначено основи соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання. Конкретизовано значення уроків трудового навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Проаналізовано особливості формування вмінь і навичок здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання. Акцентовано увагу на колективній трудовій діяльності учнів з порушеннями інтелекту на уроках трудового навчання.

Ключові слова: соціалізація, здобувачі освіти, особливі освітні потреби, урок, трудове навчання.

Boyar Natalia Borysivna
teacher of labor training, teacher-defectologist, specialist the highest category of KZ «Novoprazka special school of Kirovograd regional council»

SOCIALIZATION OF EDUCATORS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN LESSONS OF LABOR TRAINING

The article defines the foundations of socialization of educational applicants with special educational needs in lessons of labor education. The value of lessons learning lessons in a special institution of general secondary education are specified. The peculiarities of formation of skills and skills of education with special educational needs in labor education lessons are analyzed. The attention is accented in the collective labor activity of students in violations of intelligence in lessons of labor education.

Key words: socialization, educational applicants, special educational needs, lesson, labor education.

Постановка проблеми: Уроки трудового навчання в спеціальному закладі загальної середньої освіти – основа всієї навчально-виховної і корекційної роботи. Цей вид навчальної та виховної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості кожної дитини, її підготовки до професійного становлення в майбутньому.

Трудове виховання ефективно використовуються для формування в учнів з особливими освітніми потребами таких важливих якостей особистості, як уміння працювати в колективі (ураховувати інтереси інших, узгоджувати їх з власними інтересами), уміння керувати собою в процесі трудової діяльності тощо. Специфіка навчально-трудової діяльності учнів з порушеннями інтелекту

полягає в тому, що вона повинна будуватись на основі самостійного використання набутого досвіду, засвоєння знань і вмінь, розвитку і корекції практичних вмінь і навичок.

Актуальність: Проблемі формування вмінь і навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках трудового навчання присвячені дослідження В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременка, Г. Мерсіянової, В. Синьова, В. Товстогана, О. Хохліної та інших, які у своїх роботах розкрили загальні питання цієї проблеми, визначили роль трудового навчання і виховання у соціальній адаптації осіб зазначеної категорії.

У теорії та практиці спеціальної освіти, де підготовка учнів 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 зазначеної категорії. Про це свідчать дослідження вчених-дефектологів А. Висоцької, Е. Ковальової, С. Мирського, Б. Пінського, К. Турчинської та інших.

Мета статті – дослідити особливості соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Поняття трудове виховання трактується різними авторами у різному контексті. Так. Н. Бордовська, А. Реан, вважають, що трудове виховання – це сумісна діяльність педагогів і вихованців, яка спрямована на розвиток у дітей загальнотрудових умінь і здібностей, формування відповідального ставлення до праці, на свідомий вибір професії, успішну соціалізацію здобувачів освіти з особливими освітніми потребами [1].

Трудове виховання – виховання свідомого ставлення до праці, як до основної життєвої потреби, а також таких рис характеру, які забезпечують успіх у трудовій діяльності, як працьовитість, старанність, сумлінність. Трудове виховання покликане готувати учнів до активної діяльності, свідомого вибору професії, розвивати творче ставлення до праці, технічне мислення, уміння інтегруватися у соціум.

У спеціальних закладах загальної середньої освіти процес трудового виховання проходить в ускладнених умовах: необхідно вирішувати як загальноприйняті в системі освіти виховні завдання, ураховуючи особливі освітні потреби здобувачів освіти і забезпечуючи їх задоволення, формувати

основні соціальні, комунікативні, поведінкові та інші навички, особистісні якості щодо успішної соціалізації у суспільстві.

Відповідно до цього завдання, зазначає І. Єременко, на уроках трудового навчання доповнюються низкою специфічних завдань, обумовлених наявністю того чи іншого порушення. Логіка і послідовність виробничих операцій, необхідність у процесі виконання трудового завдання відтворити і застосувати на практиці раніше засвоєний навчальний матеріал спонукають дітей з порушеннями інтелекту осмислювати і усвідомлювати всі елементи навчально-виробничого процесу та сприяють корекції порушень розвитку [3].

Спільність цілей і задач виховання на уроках трудового навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти та освітніх закладах загального призначення, єдність головних закономірностей формування особистісних якостей у дітей з нормативним та порушеним розвитком зумовлюють дію одних і тих же принципів трудового виховання, проте при їх реалізації враховуються пізнавальні можливості та інші особливості розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

У ході визначення цілей на уроках трудового навчання необхідно керуватися загальними положеннями: мета трудового виховання повинна відповідати потребам суспільства і держави; можливостям і потребам дітей з порушеннями інтелекту; повинна бути конкретною. Цілями трудового виховання, на думку В. Воронкової, у спеціальних закладах загальної середньої освіти є: формування в учнів активної життєвої позиції, яка відповідала б нормам моралі і моральності; всебічний розвиток особистості учнів; підготовка учнів до самостійного життя та праці; соціалізація у соціумі; спеціальним завданням є підвищення регулюючої ролі інтелекту в поведінці учня в різних ситуаціях і в різноманітних видах трудової діяльності [2].

Якості особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку формуються в трудовій діяльності і спілкуванні з іншими людьми. Без спеціально організованої трудової діяльності немає ефективного, гарантованого трудового виховання. Тому налагодження трудової діяльності і спілкування дітей, така організація трудової діяльності, в процесі якої функціонують виховно-цінні відносини, є найважливішим завданням і стороною роботи педагога-вихователя спеціального навчального закладу. Звідси: трудове виховання необхідно здійснювати через спеціально

організовану трудову діяльність дітей, де вихователь є організатором трудової діяльності дітей, особливо на початковому етапі виховного процесу.

Серед здобувачів освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти є значно більше індивідуальних відмінностей, зумовлених своєрідністю структури порушення і його особистих проявів. При цьому виявляється певна схожість поведінки, характеру, діяльності у дітей однієї нозології. Знання особливостей прояву порушення дозволить педагогу, відмічає І. Кущенко, зрозуміти справжні причини вчинків учнів з порушеннями інтелектуального розвитку і відповідно до цього вжити ефективні педагогічні заходи. Важливо враховувати індивідуально-особистісні особливості кожного учня – його інтереси, мотиви діяльності, звички, самооцінку і рівень домагань, становище в колективі однолітків, ставлення до товаришів, вчителям, навчанні, праці, грі. Із урахуванням цих даних намічаються як тактичні, так і стратегічні лінії індивідуального підходу до учня. Не менш важливо при виборі змісту, методів, форм організації трудової виховної роботи орієнтуватися на вікові особливості дітей з порушенням інтелекту. Наприклад, така важлива для спеціального закладу загальної середньої освіти вимога до виховних заходів, як забезпечення їх конкретності та емоційності, набуває особливої гостроти в молодших класах [4].

Діти з порушенням інтелекту розвиваються в колективі, який виступає як частина виховного середовища. Ще Л. Виготський підкреслював, констатує О. Рохліна, що саме колектив виступає на перше місце, як фактор розвитку і корекції порушень психофізичного розвитку дитини, як середовище для першої соціалізації. Однак реальна група, з якою працює учитель-дефектолог спеціального закладу загальної середньої освіти може знаходитися на більш низькому рівні розвитку. Тому вчитель-дефектолог зацікавлений у перетворенні групи дітей на повноцінний колектив, що є одним з основних завдань виховної роботи [7].

Колективна діяльність об’єктивно створює умови для розширення кола взаємин і стійкості їх між дітьми з порушенням інтелекту. У зв’язку з цим ще одним завданням уроків трудового навчання є формування відносин здобувачів освіти з оточуючими, вироблення потреби в активному спілкуванні, розвиток уміння співпрацювати, тобто успішної соціалізації. Спілкування здобувачів освіти з особливими освітніми потребами організовується як на

уроках трудового навчання, так і в позакласний час. Взаємовідносини учнів з порушенням інтелекту складаються в основному у позакласній діяльності.

Важливим завданням вчителя-дефектолога, визначаємо на основі дослідження Г. Мерсіянової, є розвиток у дітей з порушенням інтелекту таких якостей, як допитливість, інтерес і спонукання до нових видів трудової діяльності. У процесі трудового виховання у дітей можна розвинути складну систему інтересів і потреб. Використовуючи ці інтереси як фактор підвищення активності, як рушійну силу вчинків, можна перетворити ці інтереси і потреби в основу формування особистості учня в цілому [6].

Важливим завданням формування особистості дитини з порушенням інтелекту на уроках трудового навчання є виховання активності і самостійності. Трудове виховання впливає на розвиток дітей через їх внутрішні умови, серед яких головне місце займають активність і власні сили здобувачів освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти.

Трудове виховання, констатує В. Мачіхіна, впливає на формування вольової та емоційної сфери дітей з порушенням інтелекту. Нерідко можна бачити, як скована і нерішуча дитина стає активною і цілеспрямованою на трудових заняттях, на присадибній ділянці. Успіхи в роботі вселяють у дітей впевненість у свої сили і можливості, підвищують самооцінку, сприяють підвищенню рівня мотивації досягнення результату. Але не всі категорії дітей з порушенням інтелекту можуть оволодіти трудовими навичками в однаковій мірі, тому характер і ступінь вирішення тієї чи іншої задачі трудового виховання залежать від характеру і ступеня порушення дитини [5].

У процесі трудового виховання, на думку Г. Мерсіянової, краще проявляються передбачливість і самоконтроль у дітей з порушеннями інтелекту. Коли дитині вдається зробити потрібну річ правильно, вона відчуває величезне задоволення. Так зароджується почуття власної гідності навіть у раніше зовсім невпевненій в собі дитини [6].

Таким чином, трудове виховання у спеціальному закладі загальної середньої освіти носить не тільки навчальний і виховний характер, але найголовніше – воно має корекційну спрямованість. Трудова діяльність сприяє корекції порушень в особистісному розвитку дитини з порушенням інтелектуального розвитку, формує вольову та емоційну сфери, виробляє соціально значущу мотивацію, здійснює її соціальну адаптацію, тобто сприяє успішній соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Організація трудового виховання дітей з порушенням інтелекту складна в силу порушень їх психофізичного розвитку і повинна будуватися на основі індивідуального підходу до кожної дитини.

Трудове виховання у спеціальному закладі загальної середньої освіти враховує психічні особливості дитини з порушенням інтелекту. Трудова діяльність для дітей з порушенням інтелекту більш доступна, ніж навчальна, в силу особливостей їх психіки та інтелекту. Дуже часто саме в ній здобувачі освіти з особливими освітніми потребами можуть реалізуватися і відчути свою корисність і важливість, як для однолітків, так і для дорослих. Тому праця є одним з головних засобів не тільки фізичного і психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а й їх успішної соціалізації.

Висновки. Суспільно-соціальне значення уроків трудового навчання для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами пов'язане з його виховним впливом на особистість, успішною соціалізацією зазначеної категорії дітей у майбутньому. У трудовій діяльності формуються вміння співпрацювати з однолітками і дорослими, звичка до трудовим зусиль і доведення справи до кінця, наполегливість, самостійність, прагнення допомагати дорослим і дітям.

Перспектива дослідження. У розробці системи уроків трудового навчання для здобувачів з особливими освітніми потребами на базі Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І., Єременко І. Г. Про удосконалення підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці. Дефектологія. 1990. №3. С. 36–42.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994. 416 с.
3. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. К. : Радянська школа, 1972. 132 с.
4. Кущенко І. Особливості засвоєння техніко-технологічних знань розумово відсталими учнями початкових класів. Дефектологія. 2006. № 1. С. 26–30.
5. Мачихина В. Ф. Воспитательная работа во вспомагательной школ. М. : Просвещение, 1980. 125 с.
6. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : пос. К. : Педагогічна думка, 2012. 80 с.
7. Рохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К. : Педагогічна думка, 2000. 288 с.

Будогазі Катерина Йосипівна
Студентка 4 курсу спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія. Здоров'я людини)
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – **Гаяш О.В.,** канд. пед. наук

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

У сучасних умовах освітнього спеціального та інклюзивного простору використання здоров'язбережувальних технологій визначено як головний напрям вирішення проблем збереження та зміцнення здоров'я дітей. Статтю присвячено проблемі використання здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога з метою вирішення корекційних завдань; збереження, формування і зміцнення здоров'я молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. З метою дослідження використання прийомів здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога було проведено анкетування вчителів і спостереження на уроках. Згідно заповнених анкет педагоги використовують, як традиційні, так і нетрадиційні прийоми збереження здоров'я. На основі результатів дослідження розроблено методичні рекомендації для ефективнішого використання їх як в урочний, так і в позаурочний час.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, вчитель-дефектолог, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, корекційна робота.

Budohazy Kateryna Yosypivna
4th year student majoring in Special Education (Oligophrenic pedagogy. Speech therapy. Human health)
Uzhhorod National University State Higher Educational Institution
Supervisor - **Gayash O.V**., Ph.D. ped. Science

USE OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST

In the modern conditions of educational special and inclusive space, the use of health technologies is defined as the main direction of solving the problems of preserving and strengthening the health of children.The article is devoted to the problem of using health-preserving technologies in the correctional work of a teacher-defectologist in order to solve correctional problems; preservation, formation and strengthening of health of junior schoolchildren with intellectual disabilities. In order to study the use of health technologies in the correctional work of teachers-special educators, a survey of teachers and observations in the classroom was conducted. According to the completed questionnaires, teachers use both traditional and non-traditional methods of maintaining health. Based on the results of the research, methodical recommendations for their more effective use both in class and in extracurricular time have been developed.

Keywords: health technologies, special education teacher, children with intellectual disabilities, correctional work.

Постановка проблеми. Ідеями виховання здорового покоління, свідомого ставлення особи до свого здоров'я та здоров'я інших, формування мотивації учнів на здоровий спосіб життя просякнуті найважливіші завдання сучасної шкільної освіти (Закон України «Про повну загальну середню освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті», Національна програма «Діти України», нова редакція Державного стандарту як початкової так і середньої освіти). Актуальність розгляду цієї теми підсилюється й тим, що реалізація шкільної практики поки що не забезпечує збереження і покращення здоров'я учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Актуальність. Проблема впровадження прийомів здоров'язбережувальних технологій у загальній педагогіці широко представлена у ряді досліджень багатьох вчених. Зокрема, Н. Богодухової (2015), С. Гуменюка (2013), О. Єременко (2015), О. Козлової (2014), Н. Ленартович (2015), Т. Мазур (2015), О. Нагорної (2016), К. Петрова (2005), С. Свириденко (2006), М. Смирнова (2002) та інших. У роботах дослідників аналізувалися такі проблеми, як поняття, сутність, принципи та види здоров'язбережувальних технологій. У спеціальній освіті рядом авторів вивчалися такі питання: впровадження здоров'язбережувальних технологій в систему корекційної роботи вчителя-дефектолога в закладах дошкільної освіти (І.Горобець, 2018); здоров'язбережувальних технології в корекційній роботі вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти (Н. Селіна & О. Шкруднева, 2016, С.Назарова, 2017, М. Забара, 2020).

Проте у працях, зазначених вище науковців і практиків не приділено уваги механізмам впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – дослідити можливості використання здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних факторів, які сприяють гармонійному розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями є запровадження в освітніх закладах не лише технологій, які вирішують навчальні завдання, але й є здоров'язбережувальними, тобто такими, що об'єднують в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів [3].

Узагальнюючи дослідження вчених (Сонькин (2002), Смирнов (2002), Петров (2005), Бойченко (2005), Свириденко (2006)), визначимо, що

«здоров'язбережувальна технологія» – це єдина система, що об'єднує в собі усі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

О. Єременко виділила такі завдання здоров'язбережувальних технологій: 1) створення психолого-педагогічних і організаційно-педагогічних умов, які забезпечують психічне здоров'я і комфорт учнів за допомогою гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу; 2) створення максимально можливих санітарно-гігієнічних умов; 3) включення учнів до свідомої діяльності з формування культури здорового способу життя, забезпечення цього процесу навчально-методичними посібниками; 4) формування культури здорового способу життя учнів як у навчальний, так і позаурочний час; 5) створення системи підтримки ідеї здоров'язбережувальної технології; агітації і пропаганди; об'єднання зусиль усіх підрозділів навчального закладу, закладів медицини та лікувально-фізичної культури; 6) створення оптимальних умов для впровадження сучасних інноваційних форм і методів роботи та інші [2, с. 19-21].

Ефект застосування здоров'язбережувальних технологій залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно-розвивального процесу.

З метою дослідження використання прийомів здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога нами було проведено анкетування вчителів і спостереження на уроках.

Для проведення анкетування ми розробили анкету. У анкетуванні взяло участь 30 вчителів-дефектологів.

Проаналізувавши анкетні дані ми зрозуміли, що не виявилося жодного вчителя, який би не знав, що таке здоров'язбережувальні технології. 100% опитаних правильно зазначили визначення здоров'язбережувальних технологій – це система, що об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

На 2-е запитання – «Чи використовуєте Ви здоров'язбережувальні технології у своїй роботі?» – вчителі-дефектологи дали відповідь, що технології збереження здоров'я використовують у своїй роботі 26 людей, тобто 87%. Частково використовують – 4 людини (13% опитаних).

Згідно заповнених анкет педагоги використовують, як **традиційні** (67%) (фізкультхвилинки; виховні бесіди з батьками і дітьми; рухливі, спортивні,

розвиваючі ігри; пальчикову, дихальну, артикуляційну, звукову гімнастику; гімнастику для очей, психогімнастику, ранкову гімнастику; релаксацію; вправи з правильної постави; охоронно-педагогічний режим, дотримання режиму дня, чергування різних видів діяльності; уроки на свіжому повітрі; лікувальну фізкультуру; ритміку), так і **нетрадиційні** (33%) (іпотерапію; вітамінізацію; дотикотерапію «Ґудзики Попелюшки»; технологію «Письмо мішечками»; «Дні здоров'я»; туристичні походи; курс термальних ван, басейнів; казко-, ароматерапію; використання засобів мультимедіа; інтерактивне навчання) прийоми збереження здоров'я.

Спостереження відбувалося під час практики у Тур'я Бистрянській ЗОШ І-ІІ ступенів Ужгородського району Закарпатської області.

На уроках вчителі використовували такі здоров'язбережувальні технології: фізкультхвилинки, артикуляційну, пальчикову, звукову гімнастику, музичний супровід уроку, охоронно-педагогічний режим, дотримання режиму дня, чергування різних видів діяльності, релаксацію, лікувальну фізкультуру, використання засобів мультимедіа. Покажемо це на окремих прикладах.

Під час уроків української мови у 1 класі вчителька проводила «Звукову гімнастику». Наприклад: сядьте зручно. Розслабтеся, заспокойтеся. Рівно, протяжно, на одній висоті вимовляйте звук [а]. Вимова звука [и] в таких самих умовах активізує роботу мозку, нормалізує функцію нирок. Промовляння звука [о] нормалізує стан середньої частини грудної клітки. Чергування звуків [о], [и] масажує серце. Такі вправи були пов'язані з вивченням теми «Голосні та приголосні звуки».

На уроках читання вчитель-дефектолог у 2 класі застосовувала розминку для очей «Совенята». На уроках з природознавства у 3-у класі вчитель проводила віршовані фізкультхвилинки. На уроках української мови у 4 класі для формування правильного мовленнєвого дихання діти виконували рухові вправи з назвами: «Задуй свічку», «Зігрій руки», «Злови комара» тощо. Також проводилися віршовані фізкультхвилинки. Для створення учнями власних висловлювань на уроках української мови застосовувалася вправа «Релаксація». Вона заспокоює нервову систему, знімає напруження.

За сприятливих погодних умов деякі уроки в початковій школі проводилися на природі.

У кожному навчальному кабінеті силами учнів створені «Куточки здоров'я», що відображають здоров'язбережувальну діяльність класних колективів.

Проаналізувавши результати досліджень, нами були розроблені методичні рекомендації для ефективнішого використання їх як в урочний, так і в позаурочний час. А саме: дотримуватися правил гігієни в класі та охоронно-педагогічного режиму; створювати сприятливий психологічний клімат, відносини взаємної довіри та поваги між педагогом і учнем; створювати позитивний психологічний настрій на початку занять; чергувати різні види навчальної діяльності; використовувати на уроках запитання, пов'язані зі здоров'ям та способами його збереження; не перенасичувати заняття здоров'язберігаючими технологіями та ін.

Висновки. Результати дослідження показали, що прийоми здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою для розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Позитивним моментом стало те, що прийоми збереження здоров'я використовують усі опитані вчителі-дефектологи. Вирішення проблеми збереження здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями потребує уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків. Підсумком дослідження стали розроблені методичні рекомендації для ефективнішого використання їх як в урочний, так і в позаурочний час.

Перспектива дослідження. Подальші розвідки зазначеної проблеми вбачаємо у вивченні інших видів здоров'язбережувальних технологій у корекційно-розвиваючому середовищі для дітей з інтелектуальними порушеннями, а також дослідження питання про впровадження прийомів збереження здоров'я у зарубіжних країнах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богодухова Н. В. Впровадження здоров'язберігальних технологій у школі. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращий досвід [Електронні дані] / авт. кол. ; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. – С. 45-58.

2. Єременко О. Є. Використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізичної культури та в позаурочний час. Педагогічний досвід: Фастівський ліцей-інтернат, URL: http://www.fastiv-lyceum.edukit.kiev.ua/Files/downloads_2015.pdf (дата звернення: 10.04. 2021).

3. Забара М. В., Волинська Л. О. Застосування здоров'язберігаючих технологій у корекційній роботі учителя-логопеда. The 9 th International scientific and practical conference "Modern science: problems and innovations". SSPG Publish, Stockholm, Sweden. November 15-17, 2020. – 162-165.

Воротинцева Олена Олександрівна
аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А**., д. пед. наук, професор

УЧАСТЬ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ДЕІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ

Публікація активізує питання обізнаності суспільства про негативні наслідки інституалізації для дітей та ролі інклюзивно-ресурсних центрів як ресурсу та послуги у ході реформування інтернатних закладів. Акцентується увага на висновку про комплексну оцінку розвитку дитини фахівців інклюзивно-ресурсних центрів як можливість батькам чи особам, які їх заміняють, звертатися до закладів освіти з правом вимагати від директора відкриття класу (групи) з інклюзивним навчанням за місцем проживання дитини, а не віддавати її до спеціального закладу з цілодобовим перебуванням.

Ключові слова: деінституалізація, інклюзивно-ресурсні центри, інтернатні заклади, комплексна оцінка розвитку дитини.

Vorotyntseva Olena Oleksandrivna
Postgraduate student of the specialty 016 Special education
Sumy state pedagogical university
named after A.S. Makarenko
Supervisor - **Bondarenko Y.A**., Dr. ped. Science, Professor

PARTICIPATION OF SPECIALISTS OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE DEINSTITUTIONALIZATION PROCESS

The publication intensifies the issue of public awareness of the negative consequences of institution for children and the role of inclusive resource centers as a resource and services in the course of reforming boarding schools. Attention is paid to the conclusion about the comprehensive assessment of the child's development of specialists in inclusive resource centers as an opportunity for parents or individuals replacing them, apply to educational institutions with the right to require the director to open a class (group) with inclusive education at the place of residence of the child in order not to give it to a special institution with a 24-hour stay.

Keywords: inclusive resource centers, boarding schools, comprehensive assessment of child development.

Постановка проблеми. Перебування дітей в інтернатних закладах існувало у більшості країн у різні часи. Інституції частіше за все створювалися з добрими намірами. Вважалося, що це найкращий спосіб піклуватися про дітей, які потрапили у складні життєві обставини чи мають інвалідність. Але численні дослідження ілюструють, що форми догляду на основі родини та громади є ефективнішими у задоволенні потреб дитини.

Досвід деінституціалізації ряду країн свідчить, що цей процес є позитивним для дітей, родин, громад та урядів. За офіційними даними, в Україні 1,4% дитячого населення перебувають в інтернатах. В одному закладі, як правило, живуть та виховуються від 100 до 300 дітей. В Австрії, Норвегії – 0,1% дітей в інтернатах, у Польщі, Болгарії, Румунії, Молдові – 0,5% дітей в інституціях. В одному закладі мешкає 6-12 дітей [4]. Усі країни повинні вживати заходів аби допомогти дітям, які за будь-яких причин не можуть тимчасово, чи невизначений термін жити зі своїми батьками.

Не залишається осторонь й наша держава. В Україні наразі відбувається процес реформування інтернатних закладів для дітей (деінституалізація, ДІ). У серпні 2017 року Кабінет Міністрів України (КМУ) ухвалив Національну стратегію з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки [9], а також План заходів з виконання її першого (підготовчого) етапу (2017—2018 роки). Другий етап Стратегії (2019-2024 роки)[8] передбачає, що кожна область реорганізовує свої інституції згідно того плану, розробленого на першому етапі. На третьому етапі (2025-2026 роки) передбачається аналіз реалізації перших двох етапів. До ДІ в Україні було понад 700 інтернатних закладів для дітей. Ними опікувалися Міністерство охорони здоров'я (38 закладів), Міністерство освіти і науки (563 заклади) та Міністерство соціальної політики (117 закладів)[4].

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що найбільша кількість інтернатних закладів та дітей в них – у системі Міністерства освіти і науки. Відсутність інклюзивної освіти та бідність сімей – одні з основних перешкод на шляху до повернення дітей у родини з інтернатних закладів. Такі результати показав моніторинг, яким було охоплено майже 3500 сімей у шести регіонах, до яких через COVID-19 повернулися діти з інтернатів. Моніторинг здійснювався у рамках спільного проекту Міністерства соціальної політики України, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та громадської спілки «Українська мережа за права дитини» [5]. Саме висновок про комплексну оцінку розвитку дитини фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) надає можливість батькам чи особам, які їх заміняють звертатися до закладів освіти з правом вимагати від директора відкриття класу (групи) з інклюзивним навчанням за місцем проживання дитини, а не віддавати її до спеціального закладу з цілодобовим перебуванням. Вибір закладу потрібно робити на користь і в інтересах дитини. Часто саме спеціальний заклад освіти є оптимальним рішенням. Захист дітей та їх права на

освіту сьогодні проходить випробування сьогоденням та потребує суттєвих змін у зв'язку з реформою децентралізації.

Метою статті є – здійснити теоретичний аналіз ролі інклюзивно-ресурсних центрів як ресурсу та послуги у ході реформування інтернатних закладів для дітей.

Виклад основного матеріалу. Дослідження доводять, що країни, які витрачають менше коштів на систему охорони громадського здоров'я та соціальні послуги, загалом мають більшу кількість дітей в інституціях [3, с.12]. Якщо поблизу є інтернат, то знайдуться батьки, які віддадуть туди дитину, якщо буде санаторна школа-інтернат для дітей з легеневими захворюваннями, то знайдуться й такі діти, з серцево-судинними захворюваннями – санаторна школа з можливістю цілодобового перебування не пустуватиме. Інтернати для багатьох батьків, родин, що опинилися в складних життєвих обставинах (СЖО), як спокуса позбутися «проблемної дитини», віддати її на виховання державі, де її одягнуть та нагодують. Заклади освіти виконують невластиву їм функцію – соціальну, а не освітню. Існує проблема у відношенні влади до таких сімей, - їх у більшості карають, забирають (вилучають) дитину із кризової сім'ї, а не намагаються надати допомогу, відсутня злагоджена система надання соціальних послуг та ресурсів поза інтернатом. Тобто, сьогодні все ще витрачається левина частка бюджетних коштів на утримання інституційних закладів, а не на якісні соціальні, медичні чи освітні послуги, які мають бути превентивними і підтримуючими послугами та ресурсами для дітей і сімей у громадах, орієнтованих на задоволення потреб дитини та захист її прав.

Проживання дітей в закладах інтернатного типу мають ряд негативних наслідків:

- закритість, ізоляція від навколишнього світу, осуд суспільства;
- розрив з родиною, відсутність взаємодії, спілкування з родичами, відсутність позитивної моделі сім'ї, самотність, нестача тепла та любові;
- втрата індивідуальності внаслідок групового підходу, насильство, приниження та нівелювання особистості;
- формування споживацької позиції, неготовність до самостійного життя, відсутність необхідних навичок;
- відставання в емоційному розвитку, складнощі у спілкуванні, зменшення шансів отримати повноцінну освіту;

- зростання шансів стати жертвою торгівлі людьми, експлуатації, підліткової вагітності[1].

Для вирішення проблеми інтернатного догляду необхідно забезпечити всебічну підтримку сім'ї державою та доступ до соціальних послуг для сімей з дітьми на місці проживання. Насправді, ДІ потребує додаткових коштів, тому що всі ці послуги спершу треба створити. Якісні послуги не є дешевими. Однак від ДІ виграють найперше діти – вони будуть в сім'ях.

Після проведення моніторингу в пілотних областях щодо перешкод процесу ДІ, окреслено такі варіанти вирішення проблемних ситуацій:

- розвиток медичних, освітніх, соціальних і реабілітаційних послуг для дітей та їхніх сімей в громадах відповідно до потреб;
- запровадження в закладах освіти, закладах охорони здоров'я та соціального захисту програм, спрямованих на формування навичок відповідального батьківства;
- підвищення кваліфікації працівників освітньої сфери;
- проведення додаткових навчань для спеціалістів ІРЦ, підвищення їхньої кваліфікації у контексті шкідливості інституційного догляду для дітей [2].

Отже, сьогодні ми маємо Положення про інклюзивно-ресурсний центр [6], який регламентує обов'язки фахівців, які в ньому працюють. Воно, звичайно, потребує поправок. Пропозиції наразі збирає профільний Директорат від фахівців ІРЦ України. Отримавши висновок про комплексну оцінку ІРЦ, у якому будуть вказані виявлені особливі освітні потреби, вихованці шкіл-інтернатів можуть стати учнями закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням за місцем проживання. Тобто, є альтернатива. Висновки інклюзивно-ресурсних центрів, як показує практика, іноді нівелюють фейкові діагнози, за яким дітей «віддавали» до спеціальних закладів освіти (шкіл-інтернатів), дають право на інклюзивне навчання, залучення додаткових ресурсів для здобуття дитиною освіти за місцем проживання. Тобто, все більше дітей матимуть змогу залишитися вдома. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів якістю своєї роботи мають здобувати довіру батьків, педагогів, громадськості, щоб до їх порад прислухалися, брали до уваги інформацію, в тому числі, й в усвідомленні та розумінні процесів деінституалізації.

Ще раз акцентуємо на тому, що відкриття інклюзивних класів (груп) – це не закриття у майбутньому спеціальних закладів. Іноді інклюзія, на превеликий

жаль, виявляється формальністю, стає однією з причин, яка знову «повертає» дітей до інтернатів. Заклади загальної середньої освіти з інклюзивними класами (групами) далеко не в усіх випадках можуть забезпечити дітям з особливими освітніми потребами належні умови для повноцінної освіти, соціалізації та реабілітації. Крім того, для системи інклюзивної освіти не вистачає кадрів.

Фахівці ІРЦ з червня 2020 року відповідно до Постанови №586 КМУ стають учасниками мультидисциплінарної команди. Зарахування дитини до закладу, який здійснює інституційний догляд і виховання дітей, незалежно від його форми власності та підпорядкування, пансіону на цілодобове перебування [7] можливе лише після рішення комісії з захисту прав дитини. Комісія під час розгляду поданих матеріалів вивчає документи та враховує умови проживання сім'ї, виховання дитини, можливості сім'ї задовольнити потреби дитини та можливості громади забезпечити надання дитині необхідних послуг за місцем проживання, зокрема інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, соціальних послуг, необхідних для дитини та її сім'ї. У разі розгляду питання про зарахування на цілодобове перебування до закладу дитини з особливими освітніми потребами на засідання комісії запрошується спеціаліст інклюзивно-ресурсного центру з правом дорадчого голосу.

Що стосується рішення про доцільність цілодобового перебування в закладі дитини із встановленою інвалідністю, то воно приймається органом опіки та піклування за місцем проживання (перебування) сім'ї дитини без рекомендацій комісії і подається до структурного підрозділу з питань освіти або соціального захисту населення цього органу виключно за умови відсутності забезпечення інклюзивним навчанням зазначеної дитини в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання, а також відсутності можливості щодо надання їй та її родині всіх соціальних послуг відповідно до їх потреб.

Відповідно до п.11 Положення, для зарахування дитини до закладу, батьками дитини або іншими законними представниками подаються ряд документів, серед яких висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з особливими освітніми потребами, виданий фахівцями ІРЦ (у разі розгляду питання щодо доцільності продовження цілодобового перебування дитини в закладі подається за наявності потреби відповідно до законодавства).

Висновки. Світовою тенденцією сучасності є прагнення до деінституалізації та соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку. Прагнення та результат не завжди відповідають одне одному. Як показують оцінки експертів, перший етап деінституалізації в Україні не досяг своєї мети. Пандемія, зубожіння населення, формальна інклюзія – головні тому причини. Незважаючи на це, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів виконують свою задачу у процесі реформування інституційних закладів освіти. Вони проводять комплексну оцінку розвитку дитини за запитом батьків чи осіб, що їх заміняють, відповідно до Порядку зарахування дітей на цілодобове перебування до закладів незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, беруть участь у засіданні комісії, проводять обстеження дітей, щоб пояснити, розказати батькам про можливість, їх право (при умові виявлення особливих освітніх потреб у дитини) на відкриття класу (групи) з інклюзивним навчанням за місцем проживання дитини, залучення додаткових ресурсів для надання безкоштовних корекційно-розвиткових занять, роботи з учнем спеціальних фахівців (корекційних педагогів, реабілітологів, терапевтів), можливостей закупівлі закладом освіти додаткових необхідних засобів навчання та розвитку.

Перспектива дослідження. У подальшому залишається актуальним питання формування професійних компетентностей педагогів у сфері інклюзивної освіти, зокрема, проведення додаткових навчань для спеціалістів ІРЦ, підвищення їхньої кваліфікації у контексті шкідливості інституційного догляду для дітей та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами протягом усього часу перебування у закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтернати шкідливі для дітей. Відкриваємо двері дітям: веб-сайт. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://openingdoors.org.ua/ua/boardings

2. Відсутність соцпослуг перешкоджає деінституалізації: результати моніторингу сімей Харківщини, куди повернулися діти з інтернатів через пандемію. ЮНІСЕФ: веб-сайт. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/monitoring-results-kharkiv

3. Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей. К.: Видавничий дім “Калита”. 2009. С. 12.

4. Доповідь Уповноваженого Президента з прав дітей Миколи Кулеби. Укрінформ: веб-сайт. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2464791-usinovlenimi-mozut-buti-ne-bilse-5-vihovanciv-internativ-kuleba.html.

5. Захист сім'ї та дітей. Міністерство соціальної політики України : веб-сайт. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.msp.gov.ua/news/19144.html.

6. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова КМУ від 12.07.2017 № 545. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF.

7. Порядок зарахування дітей на цілодобове перебування до закладів незалежно від типу, форми власності та підпорядкування: Постанова КМУ від 1.06.2020 № 586. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-2020-%D0%BF#Text.

8. Про затвердження плану заходів з реалізації ІІ етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки: Розпорядження КМУ 1.06.2020 № 703-р [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/703-2020-%D1%80#Text.

9. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її І етапу: Розпорядження КМУ від 9.08.2017 р. № 526-р. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text.

Данко Юлія Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Будянський Дмитро Васильович
кандидат педагогічних наук, доцент

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему формування риторичної культури майбутніх працівників закладів інклюзивної освіти в процесі навчання у вищій школі. Представлено сутність і структуру риторичної культури корекційного педагога. Запропоновано шляхи вдосконалення комунікативно-риторичної підготовки корекційних педагогів у закладах вищої освіти: практично-орієнтоване вивчення «Риторики» та «Основ акторської майстерності», використання в навчальному процесі інформаційних технологій, позанавчальна діяльність.

Ключові слова: інклюзивна освіта, культура мовлення, риторична культура, оратор, публічний виступ.

Danko Yuliia Mykolaivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical AS Makarenko University
Budianskyi Dmytro Vasylovych
PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor

FORMATION OF RHETORIC CULTURE OF FUTURE EMPLOYEES OF INCLUSIVE EDUCATION INSTITUTIONS

The problem of formation of the future inclusive education institutions employees' rhetorical culture in the process of higher education is considered in the article. The essence and structure of the correctional teacher's rhetorical culture are presented. Ways to improve the communicative and rhetorical preparation of correctional teachers in higher education institutions are proposed. Among such ways are practice-oriented study of "Rhetoric" and "Fundamentals of acting", the use of information technologies in the educational process, extracurricular activities.

Key words: inclusive education, speech culture, rhetorical culture, speaker, public speech.

Постановка проблеми. У сучасному світі інклюзія є одним із дієвих чинників, який сприяє покращенню життя суспільства, реалізації прав громадян на якісну і доступну освіту, соціальній адаптації та повноцінній інтеграції в суспільство людей з особливими потребами.

Інклюзивна освіта (лат. include – залучати, включати в себе) – важливий напрямок освітнього процесу, орієнтований на формування умов доступності освіти для всіх, в тому числі для дітей з інвалідністю [3]. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти – індивідууми, які мають різні можливості та потреби в навчанні [2].

Основне *завдання* інклюзивної освіти – розробка нових підходів до навчання дітей з особливостями психо-фізичного розвитку, які базуються на врахуванні їх індивідуальних потреб та можливостей.

Сьогодні у галузі педагогічної освіти спостерігається підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів інклюзивних закладів. У зв'язку з цим, перед вищою школою постає завдання розширення освітньої бази у цій сфері за рахунок включення до варіативної частини дисциплін та спецкурсів, спрямованих на формування спеціальних компетенцій.

Ефективність освітнього процесу у закладах інклюзивної освіти значною мірою залежить від рівня фахової підготовки спеціалістів цієї галузі (педагогів, вчителів-предметників, дефектологів, асистентів, тьюторів, психологів тощо), їх професійних і особистісних якостей.

Серед ключових компетенцій педагога інклюзивної освіти виділяють наступні:

– діагностична – здатність до точного і фахового оцінювання рівня розвитку особистості та колективу, стану педагогічного процесу в цілому і на окремих етапах в умовах інклюзивної освіти;

– корекційна – здатність коригувати хід освітнього процесу, враховуючи результати проміжної і підсумкової діагностики;

– прогностична – здатність передбачати результати дій педагога в умовах інклюзивної освіти;

– конструктивна – здатність до конструювання педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти шляхом грамотного планування педагогічної діяльності з урахуванням різних освітніх потреб учнів;

– організаційна – здатність до організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– технологічна – застосування методик і технологій інклюзивної освіти для учнів з особливостями психо-фізичного розвитку;

– дослідницька – здатність вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу;

– комунікативна – здатність встановлювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяє ефективному здійсненню інклюзивної освіти [2].

Можна з упевненістю стверджувати, що сучасним інклюзивним освітнім закладам потрібен педагог, який володіє не лише ґрунтовними психолого-педагогічними, медико-біологічними знаннями, але й риторичними та акторськими якостями, здатний реалізовувати завдання інклюзивної освіти на високому професійному рівні із глибоким розумінням і врахуванням особливостей дітей з особливими потребами.

Аналіз досліджень і публікацій. У публікаціях дослідників Н. Савінової, М. Берегової аналізується зміст і структура поняття «культура мовлення» як складової деонтологічної культури корекційного педагога.

Окремі аспекти проблеми формування риторичної культури майбутніх працівників закладів інклюзивної освіти (корекційних педагогів) досліджені у працях В. Тарасової.

Автори, спираючись на дослідження класиків вітчизняної педагогіки І. Зязюна, Г. Сагач, Н. Тарасевич та інших, наголошують на тому, що для

сучасного педагога однією із професійно-необхідних якостей є риторична культура, яка складається з логіки, техніки і культури мовлення, а також включає в себе психолого-педагогічні та особистісні якості працівника освіти [5].

Категорії «риторична культура» та «культура мовлення» розглядаються у двох аспектах: як показник високого рівня сформованості риторичних знань, умінь і навичок, духовного розвитку особистості; а також як комплекс комунікативних якостей, що реалізуються в усіх видах фахової діяльності та сприяють самопізнанню, саморозвитку, самовихованню педагога через володіння словом.

У своїх дослідженнях автори наголошують на необхідності формування риторичної культури студентів спеціальності «дошкільна та корекційна освіта», проте недостатньо уваги приділяють виявленню специфічних рис, характеристик та форм реалізації цієї якості саме у процесі роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Мета статті – розглянути сутність і структуру риторичної культури корекційного педагога та визначити шляхи формування цієї якості в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, найвищим рівнем професійного мовлення корекційного педагога є *риторична культура* як різновид академічного (педагогічного) красномовства, що забезпечує максимальну ефективність комунікативної взаємодії педагога із вихованцями, їх батьками та колегами [7].

Риторична культура – категорія утворена шляхом синтезу двох складних, системних понять «культура» та «риторика», включає в себе компоненти, які допомагають в досягненні комунікативних цілей. Кожен компонент, взаємодіючи з іншими, наповнюється якісно новим змістом. Риторична культура не просто об’єднує в собі різні змістовні компоненти, але інтегрує необхідні знання, які дозволяють підвищити переконливість, естетичну виразність, емоційність та ефективність публічного мовлення.

Дослідники Н. Савінова та М. Берегова серед ключових компетенцій, які у своїй сукупності утворюють культуру мовлення корекційного педагога, виділяють: нормативність, фонетичну, орфоепічну, синтаксичну, морфологічну досконалість мовлення, виразність (тон, темп, паузи, наголоси, інтонація, дикція), правильне використання спеціальної термінології, дотримання вимог щодо використання основних компонентів виразності мовлення тощо [5].

На наш погляд, ці компоненти з деякими корективами, можна вважати складовими риторичної культури корекційного педагога.

Ми також погоджуємось із думкою, що культура мовлення корекційного педагога є комплексним поняттям, яке складається з таких компонентів:

- високий рівень загальної культури;
- культура використання мовних засобів (корекційний педагог у спілкуванні з дітьми та їх батьками застосовує лише доречні, коректні слова й вирази);
- культура корекційно-реабілітаційного та навчально-виховного впливу;
- культура прогнозування реакції співрозмовника;
- культура слухання;
- культура виправлення помилок [5, с. 299-300].

Процес комунікації (особливо професійної) здійснюється у відповідності до певних моделей та регламентується правилами та закономірностями. Професійне мовлення корекційного педагога, який володіє риторичною культурою, визначається чотирма головними критеріями: правильність, зрозумілість, благозвучність та виразність.

Одним із базових компонентів риторичної культури можна вважати комунікативний, який включає в себе знання та уміння відбору і вживання найбільш доречних та ефективних мовних засобів у процесі професійного спілкування, допомагає сформувати свідоме ставлення до їх використання [1].

Нормативний компонент виявляється у дотриманні норм літературної мови та правил використання мовних засобів. Також цей компонент включає в себе самоконтроль оратора за власними діями в процесі публічного мовлення, визначає де, коли і що саме оратор повинен робити і говорити відповідно до нарративних особливостей [4].

Значну увагу сучасних дослідників привертають психологічні механізми мовлення. Будь-яка публічна комунікація є цілеспрямованим мовним впливом на слухача. *Психологічна культура* оратора полягає у володінні механізмами впливу на аудиторію, встановлення контакту, привернення та утримання уваги, врахуванні психологічних, соціальних, пізнавальних, вікових та інших особливостей слухачів, керуванні власним творчим самопочуттям в процесі публічного виступу. Таким чином, важливим елементом риторичної культури слід вважати і *психологічний компонент*.

Одним із критеріїв рівня риторичної культури корекційного педагога є такт, вміння налагодити спілкування, створити комфортну психологічну атмосферу. Етичні якості відіграють надзвичайно важливу роль саме у професійній діяльності працівників інклюзивної освіти. У працях фундаторів ораторського мистецтва ця категорія отримала назву «етос». Відповідно до неї оратор має бути зразком чесності, порядності, моральної чистоти. Лише в цьому випадку він викликає довіру у слухачів, а його слова, думки й заклики сприймаються як правдиві та переконливі [6].

Етичний компонент риторичної культури виявляється, перш за все, в доброзичливому ставленні до аудиторії. В процесі публічного виступу абсолютно неприпустимими є такі форми мовленнєвої поведінки як демонстрація зверхності й неповаги, агресія (приниження, погрози, образи), демагогія (неправдива інформація) тощо. Цей компонент реалізується також у формі мовного етикету, що включає в себе сукупність вітань, звернень; систему невербальних засобів оратора. Жест покликаний підсилити словесний вплив, збагатити його експресивними та естетичними характеристиками.

Важливими компонентами риторичної культури по праву можна назвати естетичний та культурологічний. *Естетичний компонент* спрямований на вияв ціннісного ставлення людини до світу, суспільства й самої себе. Він орієнтує на сприйняття іншої людини як унікальної особистості з багатим життєвим досвідом та неповторним духовним світом.

Культурологічний компонент передбачає постійний процес пізнання суспільства і свого місця в ньому, усвідомлення взаємовпливу людини і культури, формування знань про фундаментальні основи буття людини, ґрунтовне вивчення загальної історії мистецтва тощо.

Таким чином, риторична культура обслуговує всі галузі культури: знання формуються, зберігаються і передаються саме у мовних формах, в текстах. По суті весь інтелектуальний багаж людства передається з покоління до покоління саме через мову або текст. Риторична культура формує особистість – вона не мислиться без внутрішнього життя і без зовнішнього спілкування.

Корекційний педагог, який володіє риторичною культурою, висловлює свою думку вільно й зрозуміло, виразно і красиво, демонструє ввічливість, дотримується етикету.

З огляду на важливість і актуальність проблеми володіння сучасними працівниками інклюзивних закладів високорозвиненими риторичними

якостями (риторичною культурою), ми доходимо висновку, що сьогодні необхідно посилити саме комунікативно-риторичну складову професійної підготовки спеціалістів цієї галузі у закладах вищої освіти.

На наш погляд, процес формування риторичної культури майбутніх працівників інклюзивних закладів потребує якісного вивчення таких дисциплін як «Професійне красномовство», «Педагогічна риторика», «Сценічне мовлення», «Виразне читання», «Основи акторської майстерності» тощо. Робота в цьому руслі повинна починатися з першого курсу і тривати протягом усього періоду навчання у вищій школі.

При вивченні цих дисциплін головний акцент потрібно робити на практичній комунікативно-творчій діяльності: виконанні вправ, участі у тренінгах, написанні і виголошенні промов різних родів та видів красномовства, виступах на конференціях, участі у дискусіях тощо.

Ефективність процесу формування риторичної культури значно підвищується при використанні сучасних інформаційних технологій, зокрема таких як відео та аудіоконтент, курси з риторики на освітніх платформах, спеціалізовані ресурси з риторики, програмне забезпечення в галузі риторики, соціальні спільноти для on-line комунікації, YouTube-канал, мобільні застосунки тощо.

Висновки. Таким чином, проблема формування готовності педагога до реалізації завдань інклюзивної освіти потребує ґрунтовної розробки в теоретичному та методичному аспектах. Одним із актуальних напрямків вдосконалення процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів у закладах вищої освіти є вивчення риторичних дисциплін з метою формування риторичної культури здобувачів.

Перспективи подальших досліджень. Вважаємо, що проблема формування риторичної культури потребує подальших ґрунтовних досліджень, зокрема у таких напрямках: розробка сучасних методів і технологій, вдосконалення риторичних навичок, дослідження і використання в освітньому процесі досвіду видатних представників вітчизняного красномовства (вчених, педагогів, діячів культури, письменників тощо), виділення специфічних рис риторичної культури корекційних педагогів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калюжна Т.Г. Культура педагогічного мовлення. Методичні рекомендації. Київ, 2011. 51 с. 2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи – Київ: «Самміт-Книга»,

2009. 272 с. 3. Конвекції ООН про права дитини. *Зібрання чинних міжнародних договорів України*. 1990 р. № 1. С. 205 4. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. Київ: Вежа, 1994. 240 с.

2. Савінова Н. В. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти / Н. В. Савінова, М. І. Берегова // *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(1). С. 292-302. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2015_5%281%29__29.

3. Сагач Г.М. Риторика. Київ: ІСДОУ, 1993. 143 с.

4. Тарасова В. В. Риторична культура як складова професійно-комунікативної компетенції майбутніх корекційних педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 341-347. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_50.

Демчук Людмила Вікторівна
дефектолог, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, методист, вчитель музики, ритміки, ЛФК
КЗ «Новопразька спеціальна школа» Кіровоградської обласної ради

МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Публікація присвячена питанню здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами засобами музикотерапії. Здійснено короткий огляд праць з питання дослідження. Підкреслено, що однією з основних цілей музикотерапевтичних занять з дітьми з особливими потребами є інтеграція дитини в соціальну групу. Виокремлено закономірності у практиці музичного навчання дітей з ООП. Приділено увагу формам організації музикотерапевтичної роботи.

Ключові слова: музикотерапія, навчання, корекційно-розвивальна робота, діти з особливими освітніми потребами, форми та методи музичних занять.

Demchuk Lyudmyla Viktorivna
defectologist, specialist of the highest qualification category, methodologist, teacher of music, rhythmics, exercise therapy KZ «Novoprazka special school» Kirovograd regional council

MUSIC THERAPEUTIC WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The publication is devoted to the issue of correctional and developmental work with children with special educational needs through music therapy. A brief overview of the research work is provided. It is emphasized that one of the main goals of music therapy classes with children with special needs is the integration of the child into a social group. Principles in the practice of music education of children with SN are highlighted. Attention is paid to the forms of organization of music therapy work.

Key words: music therapy, training, correctional and developmental work, children with special educational needs, forms and methods of music lessons.

Постановка проблеми. У нових соціально-економічних умовах нашого суспільства гостро і актуально постає питання про пріоритетне значення навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їх становлення та розвиток. Перед системою освіти постає завдання не лише розвитку особистості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й захисту прав цієї соціальної групи, їх реабілітації в умовах організованої громадської підтримки на шляху до інтеграції та соціалізації. Важлива роль в цьому процесі відводиться мистецтву, музиці, враховуючи її різнобічний вплив на розвиток особистості.

Актуальність. Теоретичні дослідження, присвячені вихованню та навчанню дітей з особливими освітніми потребами, підкреслюють важливість комплексного вивчення і психофізичного розвитку, а також обґрунтовують роль корекції відхилень у розвитку і створенні адекватних умов для формування й підготовки дітей до життя в суспільстві.

Перші розробки щодо позитивного впливу музики на розвиток особистості були здійснені наприкінці XIX століття, зокрема, К. Швабе виділив активну терапію, в межах якої використовують музичну імпровізацію, вокалотерапію і танцювальну терапію, а також рецептивну терапію, суттю якої є сприймання музики. С. Шабутін, С. Хміль, І. Шабутіна вважають, що музикотерапія впливає на рецептори шкіри; активізує функції нервової системи; зменшує больовий поріг; регулює виділення гормонів, що знижує стрес. Д. Алвін активно використовувала прийоми музичної терапії для роботи з дітьми із розладами спектра аутизму. Тож сучасні наукові дослідження і передовий досвід підтверджують припущення про те, що корекційно-спрямована музична діяльність, націлена на корекцію відхилень у розвитку дітей засобами музичного мистецтва, в змозі компенсувати, поліпшити і сформувати втрачені дитиною функції.

Мета статті – дослідити особливості музикотерапевтичних занять з дітьми з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) охоплює категорію дітей, життєдіяльність яких характеризується будь-якими обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються типовими для дитини такого віку. Загальним для всіх цих дітей є те, що певні особливості розвитку деформують особистість дитини, пов'язану з її емоційною сферою,

мовленням, що призводить до проблем соціалізації дитини, порушення процесів сприйняття навколишнього світу та будування відносин з ним, зниження діяльності, що, своєю чергою, частково або зовсім вилучає людину із соціального життя [2].

Як зазначає І. Гудим, однією з основних цілей музикотерапевтичних занять з дітьми з особливими потребами є інтеграція дитини в соціальну групу, оскільки в музичній співтворчості добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена соромливість, формується витримка і самоконтроль. Сутність музикотерапії полягає в здатності викликати у «особливої» дитини позитивні емоції, які надають лікувальну дію на психосоматичні та психоемоційні процеси, мобілізують резервні сили дитини, обумовлюють акумуляцію творчого потенціалу [5].

На думку Т. Білоус, доцільним є цілеспрямоване застосування таких закономірностей у практиці музичного навчання як:

- виховний і розвивальний характер музичного навчання;
- залежність ефективності музичного навчання від наявності матеріальної бази – різноманітний арсенал музичних інструментів (фортепіано, елементарні дитячі, шумові та саморобні музичні інструменти), аудіо- та відео-апаратура, ретельно сформована фонотека, а також різноманітність дидактичних матеріалів та іграшок);
- побудова музичного навчання із врахуванням психофізіологічних особливостей кожної вікової категорії;
- залежність результативності музичного навчання дітей від особливостей і характеру діяльності педагога-музиканта.
- надання переваги задоволенню дітей від процесу музичного навчання над його результативністю;
- спрямування процесу навчання у бік посилення позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість;
- створення умов для появи в дітей позитивних переживань у процесі музичного навчання;
- систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності;
- орієнтація музичного навчання на формування в дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших;

– надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту, характеру та форми [3].

Слід зауважити, що загальний успіх занять залежить від дотримання низки вимог, а саме: умілий добір музичного матеріалу для слухання й виконання, високохудожнє виконання музичних творів, уміле вербальне спілкування з дітьми в ході занять, широке застосування зорової наочності. Загалом атмосфера занять з музикотерапії має бути захопливою, динамічною, цікавою, сприяти новим відкриттям як в емоційному, так і в пізнавальному планах. Організація занять з музикотерапії вимагає від викладача поетапності та наступності у кроках – від розвитку сприймання музичного матеріалу дітьми до засвоєння ними музичних компетентностей та навичок.

Відвідування занять з музикотерапії має викликати в дітей постійний пізнавальний інтерес, радість від спілкування з мистецтвом і активне свідоме бажання оволодіння елементарними знаннями й вміннями. Загалом уся педагогічна діяльність має ґрунтуватися на гуманістичних началах, усвідомленні її творчого характеру й ролі у розвитку особистості дитини зі складними психофізичними порушеннями. Поступове ускладнення вимог та систематичний контроль за виконанням завдань забезпечує ефективність розвитку дитини та корекцію її психофізичних порушень.

Місія викладача – дбайливо, обережно, мудро вести дитину крок за кроком до повноцінного життя. Позитивні емоції, які виявляються у посмішці, радості та оптимізмі покращують не лише психічний стан дитини, а й змінюють на краще її фізичне самопочуття. Організовуючи заняття музикотерапії важливим створення зацікавленості та інтересу у дітей [3].

Як стверджує А. Гельбак, зміст занять реалізується шляхом запровадження певних видів корекційно-розвивальної роботи: 1. Рецептивне сприймання музики. 2. Рухова релаксація та злиття з ритмом музики. 3. Гра з іграшками. 4. Музично-рухові ігри та вправи. 5. Вокалотерапія (співи). 6. Музикомалювання. 7. Казкотерапія. 8. Гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація. 9. Дихальні та гімнастичні вправи під музику [4].

Методи музикотерапії поділяють на такі, що спрямовані на емоційну активізацію, тренінгові, комунікативні, а також творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації. На заняттях з музикотерапії особливого значення надають методам роботи, які викликають у дітей свідоме, предметне та художнє переживання.

Як підкреслює І. Гудим, особливої ваги набуває необхідність усвідомлення дітьми тих настроїв, почуттів, що передає музичний твір. Саме це має бути ядром бесіди про музику, що може включати в себе інформацію про музику як вид мистецтва, про композитора, про жанрову приналежність. Така бесіда використовується для розслаблення й стимуляції особистості, яка в процесі сприймання музики стає активним учасником образної дії, збагачуючи її своїм внутрішнім світом переживань. Такі заняття спрямовані на спонукання активного сприймання власного «Я». У цьому процесі закладається основа чуттєвих та уявних асоціацій, що відповідають конфліктним переживанням; відбувається свідоме збудження механізмів абстрагування від особистих патогенних факторів Це допомагає стабілізувати загальний психічний та соматичний стан [5].

За допомогою музичних образів та музичної мови, ритму та її мелодійності можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи дитини, можна розгальмувати загальмованість дітей, врегулювати дію кінестетичної системи або дати необмежений простір і свободу рухам, виявити музичні здібності особистості та задовольнити її музичні потреби у будь-якому музичному жанрі чи уподобаннях.

Під час прослуховування музики слід враховувати особистість дитини, її музичну культуру, смаки, індивідуальні здібності сприймання. Інколи доцільним є ознайомлення з творчістю композитора, його долею. Сприймання музики як вид діяльності – це основа для співтворчості та налагодження музичних взаємин між таємничим світом дитини і дійсністю, в якій вона живе [6].

Велике значення для формування комунікативних здібностей особистості має колективна форма роботи, яку актуально використовувати під час рухової релаксації та злитті з ритмом музики, музично-рухових ігор та вправ, вокалотерапії, гри на музичних інструментах та ритмічній декламації, музикомалювання, гри з іграшками.

Ми поділяємо думку О. Антонової-Турченко про те, що у практиці корекційно-педагогічної роботи групова вокалотерапія є важливим методом активної музикотерапії. Перевага цього засобу в тому, що на відміну від розмови, долучаються всі бажаючі відповідно до своїх можливостей. Репертуар добирається відповідно до вікових та індивідуальних особливостей кожної

дитини. Це можуть бути дитячі пісні, які заряджають оптимізмом і є свого роду «вітамінами», фольклор, духовні пісні тощо [2].

Груповий спів можна комбінувати із сольним співом у іграх. Груповий спів передбачає анонімність співака, тому він є дієвим засобом зняття напруження й гармонізації особистості; він орієнтує дитину на групу, дає змогу їй приєднатися до групи, встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації.

Як бачимо, заняття з музикотерапії передбачають використання різноманітного за жанрами та стилями музичного матеріалу: народна музична творчість, шедеври класичного мистецтва, звуки природи, релаксаційна музика тощо. Підбір музики здійснюється у відповідності до спрямованості корекційно-розвивальної роботи за такими напрямками: заспокійлива; релаксація (розслаблення); глибока релаксація; стимуляція оптимістичного позитивного настрою; урегулювання емоційної сфери; стимуляція емоційно-образних уявлень; активізація творчих здібностей; стимуляція інтелектуальної сфери; підвищення активності; стимуляція мовної активності; закладення основ національної свідомості [2].

Під впливом системних цілеспрямованих занять з музикотерапії у дітей, як правило, формується естетичний смак до музики, уміння слухати й розуміти її, формується уявлення про музичні твори, їх характер, побудову, виражальні засоби, підвищується рівень емоційної чуйності, розвивається музичний слух. Слухання музики та її сприйняття є активним внутрішнім процесом зосередження, який дає дітям відчувати, сприймати й розуміти різні види й жанри музичного мистецтва.

На основі вищесказаного, можемо стверджувати, що музикотерапія для дітей з ООП є життєво важливою ланкою в надбанні психо-соціальних умінь та навичок, зокрема: підвищення самооцінки особистості, можливість творчого самовираження, залучення дітей з ООП до активного життя в суспільстві, формування у дітей з ООП комунікативних навичок і умінь, розширення кола спілкування і культури спілкування, залучення дітей до високих моральних цінностей, розвиток їх музичного, естетичного смаку. Крім того, музикотерапія справляє позитивний психологічний вплив на особистість дитини, спрямований на допомогу у вирішенні емоційних, поведінкових і міжособистісних проблем.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що музикотерапія – це інтегрована діяльність, у процесі якої поєднуються завдання розвитку

особистості дитини з ООП. Загалом відчуття музики, ритму є надзвичайно важливим фактором загальної розвиненості дитини. Заняття з музикотерапії насичені ситуаціями, які спонукають дітей до мовленнєвої діяльності та спілкування. У зміст корекційних занять включається відповідний матеріал, який відбирається з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку дітей, що у свою чергу сприяє розвитку особистості дитини.

Перспектива дослідження. В подальшому вбачаємо актуальним розгляд корекційної ритміки як елементу музикотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алвин Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. М.: *Теревинф,* 2004. 208 с.
2. Антонова-Турченко О. Музична психотерапія: *посібник-хрестоматія.* К.: *ІЗМН*, 1997. – 260 с.
3. Білоус Т. О. Вплив музично-ритмічних занять на розвиток психомоторики розумово відсталих школярів. *Дефектологія*. 1999. № 4. С. 12–14.
4. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: *[навчально-методичний посібник]. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського»*, 2019. 50 с.
5. Гудим І. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільни*ків*. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Серія 19. *Корекційна педагогіка та психологія*. – № 10. С. 30–35.
6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритміка : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. под ред. Е. Медведевой. М.: *Издат. центр «Академия»*, 2002. 224 с.

Довженко Світлана Петрівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Косенко Ю.М. ,** канд. пед. наук, доцент

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ: СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриті особливості діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Визначено ключові особливості роботи центрів. Окреслено їхню роль у організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами у навчальних закладах. Зазначено основні завдання діяльності центрів. Описаний алгоритм здійснення комплексного психолого-педагогічного обстеження.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзивно-ресурсний центр, особливі освітні потреби, комплексна психолого-педагогічна оцінка, висновок.

Dovzhenko Svetlana Petrivna
Master's student majoring in 016 Special Education (Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor **Kosenko Y.M**., Ph.D. ped. Science, docent

INCLUSIVE RESOURCE CENTERS: SPECIFICS OF ACTIVITY

The article reveals the peculiarities of the activities of inclusive resource centers. The key features of the centers' work are determined. Their role in the organization of inclusive education of children with special educational needs in educational institutions is outlined. The main tasks of the centers are indicated. The algorithm of realization of complex psychological and pedagogical inspection is described.

Keywords: Inclusive education, inclusive resource center, special educational needs, comprehensive psychological and pedagogical assessment, conclusion.

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття Україна активно долучається до міжнародних освітніх тенденцій, намагається будувати освітню систему, яка відповідатиме вимогам часу та забезпечуватиме потреби суспільства. Важливим пунктом реформування освітньої системи було створення умов для забезпечення отримання освіти осіб, що мають особливі освітні потреби. І не тільки отримання освітніх послуг, а і максимальна соціалізація у суспільство. Тому впровадження інклюзії має дуже важливе значення для побудови сучасної системи освіти.

Інклюзивна освіта – це безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей дитини та недопущення дискримінації [5]. Запровадження інклюзивної освіти передбачає значне розширення діапазону освітніх послуг та стратегій, яке дало б змогу врахувати освітні потреби всіх дітей.

Тому дуже важливим для побудови ефективного навчального процесу, є коректне визначення категорії особливих освітніх потреб дитини. У законодавстві України чітко окреслено коло осіб, які мають особливі освітні потреби. Зокрема, визначено що особа з особливими освітніми потребами – це, та, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [2].

Для забезпечення реалізації права на освіту осіб, що мають особливі освітні потреби, і були створені інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ).

У механізмі створення центрів та визначення їхнього функціоналу, завдань та сфери діяльності було враховано зарубіжний досвід, адже за кордоном створення подібних закладів почалися значно раніше і уже був накопичений значний багаж знань. Бачення специфіки діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в усьому світі постійно змінюється відповідно до того, як змінюється ставлення суспільства до людей з особливими потребами [1].

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що мережа інклюзивно-ресурсних центрів діє відносно нещодавно і широка громадськість недостатньо обізнана зі специфікою діяльності та особливостями функціонування центрів. А саме від фахової підготовки працівників ІРЦ, їхньої здатності працювати за новими, прогресивними та якісними підходами з дітьми із особливими освітніми потребами залежить майбутнє дітей цієї категорії, їхньої здатності до успішної соціальної інтеграції.

Питання діяльності інклюзивно-ресурсних центрів вивчалося мало. Наукових досліджень у відкритому доступі обмаль.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей функціонування, принципів роботи, повноважень інклюзивно-ресурсних центрів та окреслення сфери послуг, які надаються в ІРЦ.

Виклад основного матеріалу. Порядок утворення, основні засади діяльності, а також правовий статус ІРЦ регламентовано Постановою Кабінетом Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12. 07. 2017 р. № 545. Інклюзивно-ресурсні центри замінили психолого-медико-педагогічні комісії, які функціонували до кінця 2018 року.

У механізмі створення центрів та визначення їхнього функціоналу, завдань та сфери діяльності було враховано зарубіжний досвід, адже за кордоном створення подібних закладів почалися значно раніше і уже був накопичений значний багаж знань. Бачення специфіки діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в усьому світі постійно змінюється відповідно до того, як змінюється ставлення суспільства до людей з особливими потребами [1].

Інклюзивно-ресурсний центр в Україні – це установа, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна

оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [4].

Інклюзивно-ресурсний центр створюється з розрахунку до 7 тисяч дітей на один центр в умовах об'єднаної територіальної громади та до 12 тисяч дітей в умовах міста.

Відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр в штатний розпис закладу вводяться такі посади: вчитель-логопед вчитель-дефектолог (тифлопедагог, сурдопедагог, олігофренопедагог; практичний психолог; вчитель-реабілітолог [4]. Якщо кількість дітей на території, яку обслуговує центр, перевищує норми, до роботи в ІРЦ залучаються додаткові фахівці у кількості необхідній для забезпечення якісних психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та пропорційно наявній потребі в цих послугах.

В основу діяльності інклюзивно-ресурсних центрів покладено соціальну модель розуміння особливих-освітніх потреб та інклюзивної освіти. Звідси випливають ключові особливості діяльності ІРЦ. А саме:

– в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби. Це означає, що фахівці інклюзивно-ресурсних центрів не орієнтуються на медичний діагноз, який має дитина. Основна увага звертається на особливі освітні потреби та рівень допомоги, необхідний дитині, щоб вона могла здобувати освіту у звичайній школі;

– надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. ІРЦ не медична, а педагогічна організація. В центрах визначають наскільки збережені можливості до функціонування, активної діяльності та включеності у життєву ситуацію, яких змін зовнішнього середовища потребує дитина, щоб функціонувати максимально ефективно відповідно до своїх можливостей. Увага акцентується на сильних сторонах дитини, тобто не на тому, чого вона не може зробити з огляду на особливості розвитку, а на тому, що вона вже робить самостійно і з допомогою, бо на це можна спертись у створенні освітньої траєкторії цієї дитини;

– розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища та навчання дитини. ІРЦ надає рекомендації, стосовно дій та змін в освітньому середовищі, які необхідно здійснити, щоб дитина мала змогу отримувати освіту;

– постійний психолого-педагогічний супровід дитини, в тому числі шляхом участі фахівця ІРЦ у командах психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також в психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти. Після здійснення комплексної оцінки дитина перебуває під постійним супроводом фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, які здійснюють моніторинг розвитку дитини та моніторинг ефективності створеної у закладі освіти індивідуальної програми розвитку;

– налагодження міжвідомчої співпраці, взаємодія з батьками. У процесі створення умов для повноцінного отримання освіти дітьми з ООП, ІРЦ співпрацюють з закладами освіти, медичними закладами, соціальними установами та іншими організаціями, які працюють з дітьми з ООП. Важлива роль відводиться батькам як найважливішим партнерам у розвитку дитини з ООП [4]. Інклюзивно-ресурсний центр виступає ланкою, яка об'єднує всі установи і заклади, які відповідають за навігацію, обмін інформацією та координацію зусиль для забезпечення інклюзії в усіх сферах суспільного життя. Саме інклюзивно-ресурсний центр є тим об'єднуючим ланкою між структурами, які надають різні послуги особам з особливими потребами.

Основним завданням діяльності ІРЦ є здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, визначення, надання консультативної та методичної допомоги педагогічним працівникам з питань інклюзії, консультування батьків та психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами у навчальному закладі.

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини – це процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього простору, особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, відповідно до потенційних можливостей дитини [3].

Працівники ІРЦ здійснюють оцінку розвитку дитини за п'ятьма сферами: фізичний, когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєвий розвиток та навчальна діяльність. Ініціювати звернення можуть батьки або законні представники дитини, адміністрація закладу освіти (за умови згоди батьків або законних представників дитини), діти по досягненню 14 років.

Результати обстеження, визначення категорії особливих освітніх потреб, рекомендована освітня програма, перелік необхідних корекційно-розвиткових

послуг, послуг асистента вчителя, асистента дитини та рекомендації стосовно організації освітнього процесу і створення безбар'єрного середовища вносяться у документ, який має назву «Висновок ІРЦ». На підставі «Висновку» організовується інклюзивне навчання у школах та дитячих садочках. Висновок носить рекомендаційний характер. Він не може бути підставою для направлення дитини з ООП органами управління освітою у спеціалізований навчальний заклад чи реабілітаційний центр. Відповідно до Закону України «Про освіту», лише батьки можуть обирати тип навчального закладу, навчальну програму, вид і форму навчання дитини відповідно її віку [2].

Для здійснення комплексного висококваліфікованого психологічного обстеження дітей, всі інклюзивно-ресурсні центри забезпечені професійними діагностичними методиками міжнародного зразка «WISC-IV», «LEITER-3», «CONNERS-3», «PEP-3», «CASD».

Зазначені методики спрямовані на визначення особливостей розвитку дитини, визначення її слабких та сильних сторін, перспектив корекційної роботи. Результати, отримані після досліджень зазначеними методиками, стають основою створення індивідуальної програми розвитку і дозволяють так побудувати освітній процес, щоб дитина змогла максимально реалізувати свої можливості, самореалізуватись; вибудувати індивідуальну освітню траєкторію дитини, дотримуватись наступності при зміні навчальних закладів, налаштувати педагогічну роботу в закладі і в сім'ї в одному ключі.

Важливим завданням, є надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг спеціалістами ІРЦ. Відповідно до законодавства, працівники центрів можуть надавати корекційно-розвиткові послуги тим дітям з особливими освітніми потребами, які не відвідують заклади освіти [4]. Якщо дитина з ООП навчається у школі чи відвідує садочок, корекційно-розвиткові послуги мають надаватись у закладі освіти. Крім цього працівники центрів ведуть реєстр дітей з ООП, які пройшли комплексну оцінку, реєстр фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційні послуги дітям з ООП; реєстр, закладів освіти, де навчаються діти з ООП.

Важливою сферою діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є просвітницька робота, спрямована на популяризацію інклюзивної освіти, підвищення толерантності громадськості до осіб з ООП, збільшення поінформованості громадян з приводу ООП.

Висновки. Інклюзивно-ресурсні центри займають важливе місце у системі впровадження інклюзивної освіти. Саме «Висновок інклюзивного-ресурсного

центру» є підставою для організації інклюзивного навчання у закладі освіти для дитини з особливими освітніми потребами. Крім здійснення комплексного-психолого-педагогічного обстеження, центри надають методичну та консультаційну допомогу батькам та педагогам шкіл здійснюють моніторинг протягом перебування дитини у навчальному закладі, надають корекційно-розвиткові послуги дітям з ООП, які не навчаються. Центри здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей, які мають особливі освітні потреби.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ефективних шляхів співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах ІРЦ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту. Київ: Плеяди, 2015. 76 с.
2. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. Київ, 2018. 252 с.
4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 №545. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text
5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: Україна, 2019. 300 с.

Заєць Сергій Володимирович
директор КЗ «Новопразька спеціальна школа Кіровоградської обласної ради»,
вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
вчитель-методист

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано особливості організації корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено напрямки корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (із досвіду роботи вчителя-дефектолога). Акцентовано увагу на особливостях розвитку сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями. Окреслено специфіку організації корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у напрямках розвитку зорового, тактильно-рухового, слухового, смакового, нюхового сприймання.

Ключові слова: корекційно-ровитковий супровід, розвиток, сприймання, учні з інтелектуальними порушеннями, організація.

Zayets' Serhiy Volodymyrovych
director of KZ «Novoprazka special school
of Kirovogradregional council», teacher-defectologist,
specialist of the highest category, methodist teacher

ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENT SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The article analyzes the peculiarities of the organization of correctional and developmental support of pupils with intellectual disabilities. The directions of correctional and developmental support of pupils with intellectual disabilities (from the experience of a special education teacher) are outlined. Emphasis is placed on the peculiarities of the development of perception in children with intellectual disabilities. The specifics of the organization of correctional and developmental support of pupils with intellectual disabilities in the areas of development of visual, tactile-motor, auditory, gustatory, olfactory perception are outlined.

Key words: correctional development, development, perception, pupils with intellectual disabilities, organization.

Постановка проблеми: Реформування спеціальної освіти на сучасному етапі суспільного розвитку передбачає реалізацію принципів гуманізму, її демократизації, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей.

Основною ознакою клініко-психологічної картини дитини з інтелектуальними порушеннями є виражена недостатність пізнавальної діяльності, що обумовлюється як низькою здатністю до мислення (процесами узагальнення та відволікання), так і порушеннями темпу, рухливості психічних процесів, недостатністю пам'яті, уваги тощо. Крім того процес сприйняття у дітей порушеннями з інтелектуального розвитку малоактивний, тому їх моторний і сенсорний розвиток значно відстає за темпами формування і проходить нерівномірно [7].

Результати досліджень вітчизняних дефектологів (Р. Боскіс, Т. Власова, О. Дячков, Г. Дульнєв, Г. Єременко, Н. Морозова, М. Певзнер, І. Соловйов та інші) засвідчили, що хоча психофізичний розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку підпорядковується загальним законам розвитку психіки, він зумовлений своєрідністю її порушення. Так, первинний дефект викликає найрізноманітніші й складні вторинні зміни у психіці дитини. Для компенсації зазначених особливостей у системі навчання і виховання учнів з порушеним інтелектом передбачено комплексний корекційно-розвитковий супровід [2, с. 4].

Актуальність: Якість навчання та виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку значною мірою залежить від того, як на тому чи іншому етапі розвитку спеціального закладу загальної середньої освіти визначаються й розв'язуються завдання корекції порушень пізнавальної діяльності, обумовлюється зміст корекційної роботи, визначаються й реалізуються дидактичні аспекти корекції пізнавальної діяльності учнів.

Питанню корекційно-розвиткового супроводу присвячено роботи вітчизняних дефектологів: В. Засенка, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, О. Хохліної, С. Федоренко та ін. Однак, незважаючи на значущість проблеми корекційного супроводу та значну кількість присвячених їй досліджень, зазначене питання ще й досі залишається недостатньо розробленим в теоретичному та практичному плані.

Мета статті – проаналізувати особливості організації корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. У Новопразькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради навчаються учні з інтелектуальними порушеннями, значна частина яких має комплексні порушення. Тому для них передбачена комплексний корекційно-розвитковий та реабілітаційно-компенсаторний супровід освітнього процесу [2, с. 10].

Навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями має носити комплексний характер, охоплювати всі лінії їхнього індивідуального розвитку [3]. Основними умовами і факторами, які сприяють просуванню психічного розвитку вказаної категорії дітей, є їхня особиста діяльність і співпраця з дорослими. Навчання має носити практичну спрямованість, оскільки з одного боку доступна дитині діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) виступає джерелом знань про оточуючий світ, із допомогою якого цей світ пізнається і перетворюється, а з іншого – різні види діяльності забезпечують можливість використання і закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремо дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватись до соціального середовища. До того ж види допомоги, які мають надаватись кожній дитині, носять індивідуальний характер, мають різну спрямованість і повинні тривати протягом всього її життя.

У нормативних документах корекційно-розвиткова робота визначається як «комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини» [3].

Основними напрямами корекційно-розвиткової роботи для дітей з порушенням інтелектуального розвитку є:

1) розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо;

2) розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності і творчості;

3) створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та життєво важливих компетенцій [3].

Акцентуючи увагу на особливостях розвитку сприймання (зорового, тактильно-рухового, слухового, смакового, нюхового тощо) у дітей з інтелектуальними порушеннями, відмічаємо, що корекційно-розвиткова робота у зазначеному напрямку реалізовується через цикл спеціально організованих корекційно-розвиткових занять для учнів різних нозологій. Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачено заняття з соціально-побутового орієнтування, розвитку мовлення, лікувальної фізкультури та ритміки, корекції розвитку, просторового орієнтування та ін. [4; 5]. Але значна кількість учнів має комплексні порушення, зокрема, інтелектуальні порушення можуть поєднуватись із порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату та ін. Тому корекційно-розвиткова робота має поєднувати комплекс занять різних фахівців, що охоплюють наступні напрямки.

Розвиток зорового сприймання. Зорові відчуття посідають найважливіше місце в системі відчуттів, через які здійснюється пізнання світу людиною. Вони дають нам найбільше відомостей про властивості предметів, явищ зовнішнього світу. Через них людина пізнає кольори, форми, величини предметів, їх рух чи спокій, напрям руху, віддаленість предметів тощо.

Зорові уявлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню збіднені, деформовані та нестійкі, в них виявляється узагальнене впізнавання, ототожнення предметів, які мають деяку подібність, неадекватність уявлень про навколишнє. Діти насилу виокремлюють у об'єкті складові частини, пропорції, не помічають важливі деталі, не завжди точно розпізнають кольори та їх відтінки. Цілісне уявлення про об'єкт виникає у дитини в результаті зорового обстеження, тобто цілеспрямованого його розглядання. Під керівництвом педагога діти спочатку виокремлюють основні елементи об'єкта, потім його деталі, визначають їх співвідношення, розташування.

Розвитку зорової довільної уваги та запам'ятовуванню, аналізу та синтезу сприяють наступні ігри та вправи [5; 6]: на розвиток зорової уваги; на впізнавання предметів; упізнавання реалістичних зображень знайомих предметів; обстеження об'ємних предметів з поступовим ускладненням будови; порівняння об'ємних предметів (2-5), які відрізняються контрастними кольорами, формами, величиною, кількістю деталей, після засвоєння порівняння їх зображень; обстеження пласких предметів за контуром; порівняння контурних зображень предметів (2-5 предметів відмінних виділеними властивостями: кольором, формою, величиною, розташуванням частин); порівняння натуральних подібних предметів, які відрізняються незначними ознаками, відтінками одного кольору, розміром окремих деталей і т. ін.; порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2-5), які відрізняються незначними ознаками; упізнавання предметів за його частинами; розглядання сюжетних малюнків, визначення в них сюжетних ліній;

Розвиток тактильно-рухового сприймання. Тактильний вид відчуттів (від лат. «tactilis» – дотиковий) виникає в результаті контакту зовнішньої поверхні тіла людини з різними об'єктами. Тактильні відчуття відображають комплекс властивостей об'єкта, який сприймає людина шляхом дотику та тиску, температури, болю. За допомогою тактильних відчуттів ми можемо дізнатися про форму, величину, пружність, щільність, цупкість, тепло, холод, тобто про характерні властивості об'єктів.

Для формування уявлення про предмет на основі дотикового сприймання, який складається з великої кількості тактильних та кінестетичних (від. грець, «kineo» – рухаюсь) сигналів, необхідний активний дотик, важливим компонентом якого є м'язові-рухова чутливість [1].

Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не виявляє зацікавленості до тактильного обстеження предметів і самостійно не оволодіває рухами обмацування. Під час виконання завдання на визначення предмету на дотик, дитина може тривалий час тримати його у руці, не виконуючи ніяких рухів, і відповідно, не може визначити його форму, величину, виокремити його частини, фактуру тощо.

Органом дотику слугує рука. На шкірі кінцевих фаланг пальців рук знаходиться велика кількість нервових волокон, які реагують на дотик. Від скоординованих рухів пальців рук, цілеспрямованості та точності рухів, послідовності перцептивних (обстеження) дій залежить повнота та правильність образу, який сприймається. Відповідно, розвитку тактильно-рухових відчуттів будуть сприяти ігри та вправи на розвиток дрібної моторики пальців рук.

Для розвитку дрібної моторики можуть бути використані наступні вправи: застібання і розстібання ґудзиків, «липучок», кнопок, гачків; прикріплення прищіпок до шнура; низання ґудзиків, великих намистин, іграшок з отворами на шнур; намотування і розмотування ниток у клубок, на котушку; зав'язування та розв'язування стрічок; сортування (складання) дрібних предметів: частин мозаїки, боби, квасоля, горох тощо; закривання – розкривання, загвинчування – розгвинчування кришок на різних предметах; знаходження предметів у «сухому басейні» з квасолею, горохом, та іншим подібним наповнювачем у пластмасових тазах, відрах; катання м'ячиків різних за фактурою: гумових, дерев'яних, пластикових, із шипами «їжачки» тощо; ігри з конструкторами, мозаїками та іншими дрібними предметами [5].

Розвитку дрібної моторики сприяють ліплення з пластиліну, глини, солоного тіста; аплікація з різного матеріалу (папір, тканина, пух, вата тощо); малювання пальцями, долонями, олівцями, стирання намальованого ластиком; ігри з водою різної температури; ігри з піском.

Ефективно також проведення пальчикової гімнастики та рухів кистей трьох видів: на стискання, розтягування та розслаблення. Вправи пальчикової гімнастики виконуються протягом 2-3 хвилин на кожному занятті. Спочатку проводяться однотипні рухові дії, спрямовані на розвиток узгодженості та координованості рухів, і після їх засвоєння додаються більш складні рухи.

Основний спосіб розвитку тактильних відчуттів – *дидактичні ігри. У* ході проведення зазначених ігор необхідно створювати особливі умови: встановити

ширму або екран, користуватись непрозорим мішечком або серветкою, запропонувати дитині закрити / зав'язати очі. Для цього дітям пропонують упізнати знайомі предмети під час пересування долоні та пальців по предмету: «Упізнай свою іграшку», «Знайти таку ж саму іграшку», «Що у мішечку?», при цьому дитина повинна спиратися тільки на тактильний зразок.

Розвиток слухового сприймання. Важливе місце у пізнанні зовнішнього світу людиною посідають слухові відчуття. Вони відображають звукові властивості різних об'єктів. Значення слухових відчуттів особливо зростає завдяки тому, що на них базуються мовлення, співи, музика.

Розвиток слухового сприймання відбувається за двома напрямками: з одного боку, розвиток сприймання немовних звуків, з іншого розвиток фонематичного слуху [8, с. 22]. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формування слухового сприймання, розрізнення немовних звуків та вміння діяти у відповідності із звуковими сигналами викликає великі складнощі. Використання спеціально підібраних дидактичних ігор надають можливість діяти за звуковим сигналом, навчитися розрізнювати об'єкти та предмети навколишнього середовища за характерними звуками та шумами, співвідносити власні дії із сигналами.

На початковому етапі роботи з розвитку слухового сприймання для розрізнення немовних звуків необхідна зорова, зорово-рухова чи просто рухова опора. Це значить, що дитина повинна бачити предмет, який видає будь-який звук, самостійно отримати, якщо це можливо, звук, тобто здійснити будь-які дії. На основі додаткової чуттєвої опори у дитини складається потрібний слуховий образ.

Розвиток смакового та нюхового сприймання. Властивості предметів, до яких відноситься смак та запах збагачують уявлення дитини про навколишній світ, наповнюють його новими емоційними переживаннями. Смакові відчуття зводяться до чотирьох основних якостей: солодкого, гіркого, кислого й солоного. Нюхові відчуття відбивають ті властивості тіл і речовин, які називаються їх запахами.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку слабо усвідомлюють можливості нюхового та смакового аналізаторів, ідо пояснюється недорозвитком центральної нервової системи. Відповідно необхідна цілеспрямована робота з навчання таких дітей до пізнання смаків, запахів. Робота з розвитку нюхового сприймання дітей спрямована на вміння

розрізнювати прості запахи та на набуття уявлень про різні запахи. Усі запахи умовно можна поділити на приємні та неприємні.

Навчання дітей їх розрізненню проводиться поетапно: ознайомлення з характерними запахами окремих реальних предметів та об'єктів живої та неживої природи, означення словом; порівняння різних запахів у процесі дидактичних ігор; розрізнення більш складних ароматів.

Дітей знайомлять із запахами, які часто зустрічаються у повсякденному житті: запах хліба, апельсина, ковбаси, кави, квітів, та інших предметів, та позначають їх словом: запах апельсину – приємний, свіжий, бадьорий; запах цибулі – різкий, гострий, гіркий. Знайомство з новим запахом відбувається із співставлення двох подібних об'єктів, однин з яких має запах, інший не має: наприклад, цукрова пудра та ванілін, – мають однакові властивості кольору, сипкі, порошкоподібні.

У практиці роботи доцільно застосовувати *мультидисциплінарний підхід.* Особливість корекційно-розвиткової роботи полягає в можливості інтеграції на занятті знань із різних предметів. Під керівництвом педагога учень з'ясовує, чим об'єкти та предмети відрізняються один від одного (наприклад, цукор не має запаху, а ванілін приємно та сильно пахне). На наступному етапі запах ваніліну порівнюють із контрастними запахами вже знайомих дітям продуктів (огірка, мандарина, соснової шишки). Заключним етапом роботи над новим запахом є порівняння його із запахами речовин тієї ж видової групи. Якщо ванілін це прянощі, то його порівнюють із запахами інших прянощів: кориці, гвоздики, мускатного горіху, духмяного перцю тощо.

Висновки. Таким чином, учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають певну специфіку у когнітивному, емоційно-вольовому та особистісному розвитку, що обумовлює корекційно-компенсаторну спрямованість освітнього процесу у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Сутність психокорекційної педагогічної роботи з учнями зазначеної категорії полягає в одночасній синхронній корекції порушень інтелектуального розвитку та формуванні особистісної, когнітивної, мовленнєвої готовності дитини з особливими освітніми потребами до інтеграції в соціум.

Перспектива дослідження. У продовженні практичного дослідження особливостей організації корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на базі Новопразької спеціальної

загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. пос. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Заєць С. В. Організація корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку : метод. розробка Нова Прага, 2020. 42 с.
3. Лист МОН України від 05.08.2019 №1/9-498 Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019-2020 н.р. URL: https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo (дата звернення: 06.03.2021).
4. Наказ МОН України від 26.07.2018 р. №813 «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I-II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами». URL: https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/poslugi/licenzuvannya/protoko (дата звернення: 06.03.2021).
5. Наказ МОН України від 23.04.2018 №414 «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 06.03.2021).
6. Програми корекційно-розвиткової роботи для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagaina-serednya-osvita (дата звернення: 06.03.2021).
7. Таранченко О. М., Найда О. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Київ : Міленіум, 2010. 221 с.
8. Ціпан І. І. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. пос. Березне, 2013. 41 с.

Каща Максим Миколайович
вчитель інформатики та обчислювальної техніки
КУ Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

ВКЛЮЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ РОЗВИВАЮЧИХ ІГОР В РОБОТУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ

Дана стаття розглядає одне з актуальних питань – залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я до світу інформаційної культури.

Ключові слова: комп'ютерні ігри, особливі освітні потреби, порушення мови, порушення зору, затримка психічного розвитку.

Kashcha Maxim Nikolaevich
teacher of computer science and computer engineering
KU Sumy regional complex rehabilitation for children and people with disabilities

INCLUSION OF COMPUTER EDUCATIONAL GAMES IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF REHABILITATION CENTERS

This article addresses one of the most pressing issues - the involvement of children with disabilities in the world of information culture.

Key words: computer games, special educational needs, speech disorders, visual impairments, mental retardation.

Постановка проблеми. В теперішній час проблема розвитку інклюзивного освітнього середовища є однією з актуальних. Можливість отримання освіти всіма дітьми, незалежно від обмежень їх здоров'я законодавчо закріплена в конституції. Питання психолого-педагогічного супроводу широко доторкнулись сьогодні і вчителів інформатики.

Мета статті. Розкрити роль комп'ютерних розвиваючих ігор в роботі з дітьми з особливими потребами в умовах центрів.

Інтернет і доступ до електронних гаджетів модернізував суспільство і процес корекції, розвитку та навчання дитини. Вчитель давно припинив бути єдиним джерелом інформації. Доведено, що використання інформаційно-комп'ютерних технологій підвищує ефективність роботи з дітьми будь-якої категорії.

В порівнянні з іншими предметами, інформатика виокремлюється важкістю, універсальністю, необхідністю великої самостійної, повсякденної роботи дітей, роботи системної.

Без вдумливої, повсякденної, серйозної роботи оволодіти інформатикою просто неможливо, навіть в мінімальних розмірах. Використання комп'ютерних розвиваючих ігор допоможе надати більш позитивний вплив на виховний простір сучасних дітей і підлітків, змінити структуру їх відпочинку, позанавчальної діяльності, підвищити мотивацію цікавості, навчального процесу.

Комп'ютерні ігри повинні детально підбиратися з врахуванням віку дитини, знань які вона має, умінь та навичок, але, головне, особливостей психофізичного та індивідуального особистісного розвитку. Поставлена мета не буде досягнута, якщо гра виявиться занадто важкою для засвоєння. Якщо ж гра буде дуже легкою, діти можуть не виявити потрібної цікавості і участі, важливий

фактор новизни буде відсутній. Правильне і дозоване введення комп'ютерних розвиваючих ігор в процес корекційно-розвивальної роботи дозволить дитині не тільки отримувати нові знання, закріпити певні навички, але також і засвоїти основи використання та володіння ПК, що вкрай важливо в час всесвітньої комп'ютеризації.

Т.Кибирєва пише, що «комп'ютерні завдання – додатковий, раціональний і вигідне джерело інформації та наочності. Вони створюють позитивний емоційний настрій, мотивують і дитину, і його батьків, тим самим прискорюючи процес досягнення позитивних результатів в роботі» [1, с.66].

На думку Н.Одинокової: «Комп'ютерні іри вчать переборювати складнощі, вимагають умінь зосередитися на завданні і виконати його правильно. Завдяки комп'ютеру стає ефективним корекційно-розвивальна робота в плануванні, контролю і оцінюванні результатів самостійної діяльності дитини через сполучення ігрових та неігрових моментів [3, с.189]. Цікаві завдання допоможуть розширити кругозір, збільшити словниковий запас, розвинути логічне мислення, зорову та слухову пам'ять.

Таким чином, педагог, використовуючи комп'ютерні ігри в своїй професійній педагогічній діяльності, має можливість по різному створити діяльність дітей, зробити заняття більш цікавим і пізнавальним, «створити новий виток спілкування», взаєморозуміння, розвивати особисті якості вихованців. Вчитель в своїй роботі може використовувати будь-які доступні зображення, створювати з ними довільні маніпуляції: робити крупнішими, яскравішими, реалістичними, що не завжди можна досягнути в малюнках.

Проблема вдосконалення корекційно-розвивальної роботи і виховання дітей з особливими потребами включає в себе розгляд важливих для розвитку дитини когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів. Діти, мають особливі потреби в розвивальній роботі, на відміну від своїх однолітків з рівнем розвитку – норма, особливостями протікання психічних процесів, нестійкістю уваги, зниженням вербальної пам'яті і продуктивності запам'ятовування, відставанням в розвитку наочно-образного і словесно-логічного мислення, зорово-орієнтувальної діяльності. Перераховані особливості ведуть до невміння своєчасно включитися в навчально-ігрову діяльність або переключитися з одного об'єкту на інший. Вони відрізняються швидкою втомлюваністю, відволікаються, підвищена знесиленість, що приводить до появи різного роду проблем в розвитку [4].

Без необхідної організації комплексного психолого-педагогічного підходу до дітей, які мають порушення, своєчасної допомоги зі сторони взаємодії і співпраці логопеда, психолога, реабілітолога та інших вчителів, надаючи необхідну корекційну допомогу в переборюванні відхилень, оволодінні комп'ютерної грамотності буде важко. Успішність діяльності визначається рівнем сформованості комунікативних навичок. В результаті сумісної діяльності необхідно:

- контролювати свої емоції в будь-якій ситуації;
- керувати своїм настроєм;
- поступатися своїми інтересами заради інтересів дитини;
- залучати якомога більше число сенсорних механізмів (зорове сприйняття, пам'ять, увага, основні мисленнєві операції, наочно-образне, словесно – логічне мислення).

В основі кількісного підбору комп'ютерних ігор необхідно опиратися на особливості розвитку дитини з особливими потребами, а не на його вік.

У дітей з порушенням мови найбільшу цікавість викликають комп'ютерні логопедичні програми «Ігри для Тигри», «Вчимося говорити правильно», «Розвиток мови». Наявні логопедичні проблеми допоможуть виправити вправи, які представлені в цих програмах. Завдання розширять словниковий запас, розвинуть дрібну моторику, пам'ять, увагу. А забавне озвучення ігор не лише сформує навички правильної вимови звуків, але і поліпшить немовний і фонетичний слух, мовне дихання, голос. Враховуючи складність і поліморфність затримки психічного розвитку у дітей необхідно використати індивідуалізацію і диференціацію педагогічних методів, прийомів і засобів роботи. Для підвищення мотивації в іграх-завданнях «Чарівний еліксир», «У пошуках Немо», «Веселі пригоди» позитивний емоційний фон підтримується за допомогою забавних комп'ютерних героїв, які хвалять дитину у разі правильного виконання завдання і підбадьорюють у разі помилки. Комп'ютер бере на себе функцію «контролера» якості виконання завдань. Дитина не сумнівається в його правоті, не сперечається з ним, не ображається. Також однією з головних переваг використання комп'ютерних засобів навчання в освіті дітей із ЗПР є їх великі можливості у візуалізації матеріалу, що надається: колір, форма, величина, фон може зробити помітну дію на сприйняття інформації. Комп'ютерна гра підвищує зацікавленість змісту

матеріалу, дозволяє планувати відповідно до особливостей програми, по якій дитина розвивається.

Педагогам, працюючим з дітьми порушеннями зору, необхідно пам'ятати, що очі дитини заслуговують на виняткову увагу і дбайливе відношення. Важливо знати про перевантаження на орган зору, які випробовує дитина нині, навчити його раціонально користуватися зором [2; 3; 4]. Педагог має бути компетентний в наданні допомоги тим дітям, які мають порушення зорово-орієнтовної діяльності через проблеми розвитку зорових функцій, оптичної або зорово-рухової системи зорового аналізатора.

Слід підкреслити, що зорова система людини не пристосована для роботи з дисплеєм. Зображення на екрані монітора ПК відрізняється від звичних зору об'єктів спостереження на папері: воно світиться, складається з дискретних точок, мерехтить, не має чітких меж. Тому, діяльність, пов'язана із зорово-напруженою роботою призводить до стомлення, як зорового, так і загального. Знижується ефективність і якість роботи, з'являється уповільнення виконання завдання, помилки і зниження точності дій, порушення функції спостереження, послаблення уваги.

У зв'язку з цим, необхідно дотримуватися чергування розумовою і фізичною навантажень, здійснювати зміну видів діяльності і підлягаючих зберіганню аналізаторів. Враховувати, що 7-10 хвилин - цей максимальний час, впродовж якого, діти здатні контролювати свою увагу. Застосовувати етапність організації і темп корекційно-розвивальної роботи, що пред'являється.

Тому при проведенні зайняття з використанням комп'ютера необхідно знати про дотримання санітарно-гігієнічних вимог і виконання правил роботи з комп'ютером, про тривалість безперервної роботи за екраном монітора, необхідності проведення гімнастики для очей, особливо якщо дитина має хронічну патологію або часто хворіє. Традиційна "фізкультурна хвилинка" під час зайняття повинна доповнюватися вправами для зняття зорового стомлення.

Виконання завдань, вимагає попередньої підготовки і перевірки того, чи є у дитини реальні уявлення про матеріал, що пред'являється. Тому заздалегідь слід провести словникову роботу по наповненню пред'явленого матеріалу конкретними представленнями, перевірити, наскільки дитина знає той об'єкт, який необхідно назвати або зображувати, і якщо він його представляє недостатньо, то необхідно показати його і розповісти про нього [2]. Інакше кажучи, при складанні плану уроку педагогові необхідно передбачити

раціональне поєднання слова, наочності, дії. Приділяти увагу збагаченню зорових представлень через розвиток чуттєвого сприйняття, формуванню у дітей уявлень про свої сенсорні можливості.

Використання оптичної корекції, згідно з рекомендаціями лікаря-офтальмолога, також є одним із способів оптимізації зорової працездатності і профілактики зорового стомлення при роботі на комп'ютері.

Отже, для успішної реалізації поставлених цілей і завдань особливе місце займає пропедевтична робота з дитиною за цим завданням з урахуванням індивідуалізації дітей. Ускладнення роботи слід здійснювати поступово, послідовно переходячи від елементарних, до складніших завдань. Застосовувати різні прийоми на розслаблення мускулатури рук, гімнастику і самомасаж рук на початковому етапі роботи з мишею. Це дозволить підвищити активність, скоординувати діяльність лівого і правого півкуль мозку, зберігати піднесений настрій. Прикладами таких вправ можуть бути: «Гра на піаніно», «Дощик йде», «Пальчики танцюють», «Пальчики прокидаються» і тому подібне.

Використання комп'ютерних розвиваючих ігор з дітьми з психофізичними порушеннями слід будувати на основі принципів:

- системного і діяльнісного підходу до корекції порушень розвитку;
- інтерактивності;
- полісенсорної дії і активного використання підлягаючих зберіганню аналізаторів;
- активізації компенсаторних механізмів;
- диференційованого підходу до навчання;
- включення ігрових форм в навчання.
- обліку вікових можливостей і підлягаючого зберіганню інтелекту.

Застосовуючи ігри на комп'ютері, підвищується можливість різноманітити корекційну роботу, мотивувати учбову діяльність, зробити її для учня цікавої, насиченої, плідної, створювати нові шляхи навчання, знаходити ефективніші способи рішення традиційних учбових і корекційних завдань, розробляти актуальні способи якісної індивідуалізації навчання. Дитина переживає відчуття успіху від кожного виконаного ним завдання і бачить кожного разу оцінку своєї праці.

Основним значенням такої роботи є поетапне і планомірне розширення життєвого досвіду і повсякденних соціальних контактів дитини, що має

особливі освітні потреби, розвинути не лише інтелектуальні здібності дитини, але і сприяти вихованню вольових якостей, таких як самостійність, зібраність, зосередженість, усидливість, цілеспрямованість, що зробить істотний вплив на іншому учбовому зайнятті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кибирєва Т. Г. Комп'ютерні технології в логопедичній роботі з молодшими школярами. *Логопед*. 2012. № 10. С. 66-70.
2. Одинокова Н. А. Деякі особливості використання комп'ютерних розвиваючих ігор з дошкільнятами, що мають обмежені зорові можливості. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова Серія 20. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. № 20. С. 181-185.
3. Одинокова Н. А. Особливості включення комп'ютерних розвиваючих ігор в зайняття з дошкільнятами з обмеженими можливостями зору. *Сучасні проблеми загальної і корекційної педагогіки і психології дитинства:* Матеріали IX Всеросійської з міжнародною участю науково-практичної конференції (23-24 травня 2013г.). Новосибірськ, НГПУ, 2013. С. 189-193.
4. Одинокова Н. А. Корекція і розвиток зорового сприйняття у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що мають понижені зорові можливості : учбове посібник. Новосибірськ: ТОВ «ЦСРНИ», 2014. 192 с.
5. Санітарно-епідеміологічні вимоги до пристрою, змісту і організації режиму роботи дошкільних освітніх організацій [Електронний ресурс]. URL: https://sanpin.yandex. (дата звернення 24.02.2017).

Кісільова Вікторія Василівна
дефектолог,вища категорія,
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» № 1 Міської ради
м. Кропивницького

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ

У статті проаналізовано особливості корекційно-розвиткової роботи в інклюзивно-ресурсному центрі. Визначено актуальність впровадження інклюзії в сучасному освітньому просторі. Відмічено завдання корекційно-розвиткових послуг в інклюзивно-ресурсному центрі. Окреслено принципи організації корекційно-розвиткової роботи фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Описано методичні вимоги, які необхідно дотримуватися під час складання корекційно-розвивальної програми. Акцентовано увагу на видах корекційних занять, за допомогою яких здійснюють корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами роботи в інклюзивно-ресурсному центрі.

Ключові слова: корекційно-розвитковий, робота, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсний центр, заняття.

Kisilova Victoria Vasilevna
defectologist of the highest category
KU «Inclusive resource center »№ 1 of the City council
Kropyvnytskyi

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENT WORK IN THE INCLUSIVE-RESOURCE CENTER

The article analyzes the features of correctional and developmental work in the inclusive resource center. The relevance of the introduction of inclusion in the modern educational space is determined. The tasks of correctional and development services in the inclusive resource center are noted. The principles of organization of correctional and developmental work by the specialists of the inclusive resource center are outlined. The methodical requirements that must be followed during the preparation of the correctional and development program are described. Emphasis is placed on the types of correctional classes, which are used for correctional and developmental work with children with special educational needs in the inclusive resource center.

Keywords: correctional and developmental, work, students with special educational needs, inclusive resource center, classes.

Постановка проблеми: Сьогодні в Україні відбувається реформація освітнього простору, невід'ємною частиною якого стає інклюзія. Визначений напрям передбачає створення гідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також впровадження європейських принципів та стандартів життя. Рушійним кроком у впровадженні інклюзії в освітньому просторі стало реформування існуючої системи психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) у сучасні інклюзивно-ресурсні центри. Визначені центри мають за мету – допомогу дітям з особливими освітніми потребами отримати якісну освіту та жити повноцінним життям у соціумі.

Актуальність: Корекційно-розвиткова робота є комплексом заходів системного психолого-педагогічного супроводу дитини, що передбачені індивідуальною програмою розвитку (ІПР) і спрямовані на корекцію порушень, шляхом розвитку особистості дитини, її пізнавальної, емоційно-вольової сфери, мовлення, формування необхідних компетенцій із самообслуговування, соціально-побутового, просторового орієнтування тощо.

Ґрунтуючись на дослідженнях багатьох учених-дефектологів різних галузей спеціальної освіти (В. Бондар, С. Миронова, І. Моргуліс, В. Синьов, Б. Тупоногов, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.), з'ясовано, що корекція не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи, а сполучена з ним. В. Синьов підкреслює, що корекція має специфічне й дуже важливе завдання спеціальних закладів освіти, оскільки від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів у дітей

[5]. Ця категорія пов’язана зі знаходженням педагогічних і лікувальних заходів, спрямованих на поліпшення цілісного процесу розвитку дитини, виправлення цього процесу, виправлення окремих порушень тощо.

Мета статті – проаналізувати особливості корекційно-розвиткової роботи в інклюзивно-ресурсному центрі.

Виклад основного матеріалу. У процесі організації корекційно-розвиткової роботи з дитиною з особливими освітніми потребами необхідно, також, врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання.

У психолого-педагогічній літературі визначено, що **компенсація** – відновлення недорозвинених чи порушених психічних функцій, використовуючи збережені чи перебудовуючи частково порушені функції. Так, у компенсації психічних функцій можливе залучення в її реалізацію нових нервових структур, які раніше не брали в цьому участі. Такі структури функціонально об’єднуються на основі розв’язання спільних завдань [2].

Психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги спрямовані на: соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та відповідних компетенцій; формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти; розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

За результатами комплексної оцінки фахівці інклюзивно-ресурсного центру: визначають напрями та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами, та забезпечують їх надання шляхом проведення індивідуальних і групових занять; надають рекомендації щодо складання, виконання, коригування індивідуальної програми розвитку в частині надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, змісту, форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини, створення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дітей з особливими освітніми потребами

(доступність приміщень, особливості облаштування робочого місця, використання технічних засобів тощо).

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, і не отримують відповідної допомоги або в інклюзивно-ресурсних центрах [3].

Для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг в інклюзивно-ресурсному центрі вводяться такі посади: вчителя-логопеда з розрахунку одна штатна одиниця на 25-30 дітей з порушеннями мовлення або 15-20 дітей з тяжкими порушеннями мовлення, або 15 дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, або 12 дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення; вчителя-дефектолога з розрахунку одна штатна одиниця на 12-15 дітей з порушеннями слуху / зору / інтелектуального розвитку; практичного психолога з розрахунку одна штатна одиниця на 12-15 дітей, які мають порушення емоційно-вольової сфери / пізнавальних процесів; вчителя-реабілітолога з розрахунку одна штатна одиниця на 12-15 дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвиткової роботи фахівцям ІРЦ необхідно дотримуватися визначених дефектологічною наукою принципів: системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; єдності діагностики та корекції; діяльнісний принцип корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; комплексності методів психологічного впливу; активного залучення найближчого соціального оточення.

Під час складання корекційно-розвивальної програми необхідно дотримуватись таких методичних вимог: чітко сформулювати основну мету психолого-педагогічної корекційної роботи; виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету; визначити зміст корекційних занять, враховуючи структуру порушення та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності; визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна); підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини; запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі; розробити методи

аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу; підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали [4].

За потреби дітям з особливими освітніми потребами під час корекційної роботи пропонується індивідуальна психологічна корекція, яка обирається в таких випадках: якщо проблеми дитини мають індивідуальний, а не міжособистісний характер; якщо дитина відмовляється працювати в групі внаслідок: недостатнього соціального досвіду, тяжкого фізичного дефекту, негативного ставлення батьків до групової взаємодії; якщо у дитини є виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Корекційно-розвиткові послуги в інклюзивно-ресурсних центрах реалізується через корекційні заняття. Індивідуальні корекційні заняття з дітьми з особливими освітніми потребами організовуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, корекційного педагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з тяжкими порушеннями розвитку. Групові заняття уможливлюють корекцію з декількома дітьми, а також використовувати можливості взаємодії дітей між собою під час заняття [1].

Індивідуальна корекційно-розвивальна програма має встановлювати реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, то програма створює більше негативних моментів (шкільна неуспішність, дисбаланс у співпраці фахівців, незадоволення колективу та батьків і т. ін.). У ході постановки загальних корекційних завдань потрібно враховувати період найближчого і актуального розвитку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх можливе відображення в діяльності у подальшому.

Корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами реалізують через такі види корекційних занять: ритміку; розвиток мовлення; лікувальну фізкультуру; соціально-побутове орієнтування; корекцію розвитку (пізнавальної, емоційно-вольової сфер); орієнтування у просторі тощо. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителем-дефектологом (корекційним педагогом) та практичним психологом, залежно від спрямованості корекційного заняття та виду надання психолого-педагогічного супроводу [6].

Кількість годин, відведених на корекційні заняття визначають залежно від психофізіологічних особливостей учня, складності порушення і прописується і індивідуальній програмі розвитку дитини на основі висновку інклюзивно-ресурсного центру. Так, кількість годин корекційно-розвиткових занять на тиждень в середньому становить вд 3 до 5 годин, а для незрячих дітей чи учнів з комплексними порушеннями – від 5 до 8 годин. Залежно від віку, психофізіологічних особливостей дитини, складності порушення та виду заняття, групові заняття можуть проводитися із двома-шістьма учнями. За тривалістю групові заняття проводять упродовж 30-40 хвилин, а індивідуальні – упродовж 20-25 хвилин [3].

Висновки. Таким чином, основним напрямком діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є організація і проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з особливими освітніми потребами. Знання особливостей організації корекційно-розвиткової роботи сприятиме ефективному розвитку дитини зазначеної категорії та подальшій інтеграції її у соціумі.

Перспектива дослідження. У розробці системи корекційно-розвиткових занять в інклюзивно-ресурсному центрі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ворон М., Кавун Ю. Інклюзивна освіта: українські реалії. *Підручник для директора.* 2006. № 6. С. 66–71.
2. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах у 2015-2016 навчальному році. URL: mirrvopsi.at.ua/Metodrecomend /inkluz.doc
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» URL: http://search.ligazakon.ua /l_doc2.nsf/link1/KP170588.html
4. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Дефектологія.* 2010. № 3. С. 12–16.
5. Синьов В. М. Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підгрунтя розробки виховних і корекційних концепцій. *Актуальні проблеми юридичної психології.* К., 2006. С.15–19.
6. Ярмошук І. На шляху до інклюзивного навчання. *Математика в школі.* 2010. № 1/2. С. 51–54.

Коваленко Ольга Михайлівна
вихователь дошкільної групи для дітей
з порушеннями слуху
Комунальний заклад «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

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

Ключові слова: розвиток, дрібна моторика, дитина з особливими освітніми потребами, інтелектуальні порушення, залежність, мовлення.

Kovalenko Olha Mykhaylivna
educator of a preschool group for children with hearing impairments
Municipal institution «Zaporizhzhya special boarding school» «Source» Zaporozhye regional council

ON THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the features 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 is analyzed. Emphasis is placed on disorders of fine motor skills of children with special educational needs. Based on theoretical research, scientists have outlined the specifics of the development of fine motor skills in children with intellectual disabilities. Difficulties in the development of fine motor skills of children with intellectual disabilities due to the specifics of their general development have been identified.

Key words: development, fine motor skills, child with special educational needs, intellectual disabilities, addiction, speech.

Постановка проблеми: У повсякденному житті більшість дітей з особливими освітніми потребами мають порушення розвитку дрібної моторики. Найхарактерніші з них такі: порушення регуляції довільних рухів, недостатня координація та чіткість виконання, труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизації нового руху, наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість, не володіння одночасним виконанням рухів

пальців обох рук. Усі ці порушення моторної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку обумовлюють труднощі оволодіння життєво необхідними уміннями і навиками самообслуговування та комунікації.

Актуальність: Реалії сьогодення показують, що діти нечасто роблять щось своїми руками. Адже сучасні іграшки та речі влаштовані максимально зручно, але не ефективно для розвитку дрібної моторики (одяг і взуття з липучками замість шнурків і ґудзиків, книжки та посібники з наклейками замість картинок для вирізання і т. д.). На жаль, про проблеми з координацією рухів і дрібною моторикою дитини, більшість батьків дізнаються тільки перед вступом її до школи, що викликає труднощі в навчальній діяльності підростаючої особистості та додаткові навантаження в майбутньому.

Більшістю вчених (І. Павлов, О. Лурія, А. Леонтьєв, Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Філічева, В. Бехтерев, Н. Кузьміна, Л. Белякова, Л. Лопатіна) був встановлений і доведений взаємозв'язок загальної, дрібної і мовленнєвої моторики з формуванням мовлення. Так, особливості розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами досліджувалися не лише вітчизняними, але й українськими дослідниками, зокрема Л. Вавіною, М. Шеремет, В. Синьовим, Е. Соботович, В. Тарасун, Н. Пахомовою, О. Ревуцькою та ін. Зокрема О. Лурія вважав, що розвиток мовлення починається саме тоді, коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості.

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

Виклад основного матеріалу. З'ясовано, що рухи пальців рук у ході розвитку людства виявилися тісно пов'язані з мовленнєвою функцією особистості. Першою формою спілкування первісних людей були жести, у виконанні яких значну роль відігравала рука. Невипадково, що руки створили можливість розвивати первинне мовлення людей за допомогою жестів. Розвиток функцій руки і мовлення відбувався паралельно. Відповідно до цього розвиток мовлення дитини теж має свій початок. Так, спочатку розвивається дрібна моторика, потім з'являється артикуляція тощо. Далі удосконалення мовленнєвих реакцій напряму залежить від якості дрібної моторики.

Встановлено, що показниками розвитку моторики рук є перш за все володіння навиком зорово-моторної координації, рівень довільність рухів, розвиток рухових якостей: точності, сили, спритності, плавності;

координованість дії рук. У більшості дітей з порушенням інтелекту пальці малорухливі, їх рухи відрізняються неточністю або неузгодженістю. Багато дітей з порушеннями інтелекту у п'ятирічному віці тримають ложку у кулаці, насилу правильно беруть пензлик, незграбно тримають олівець, ножиці. Діти не можуть розстебнути і застебнути ґудзики, зашнурувати черевики. Їм буває важко зібрати розсипалися деталі конструктора, працювати з пазлами, рахунковими паличками, мозаїкою.

Таким чином, діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто відчувають себе неспроможними в елементарних діях, доступних однолiткам. З плином часу рівень розвитку складно координованих рухів руки у дітей, що мають інтелектуальні порушення виявляється недостатнім для засвоєння письма, що формує труднощі у навчанні. Саме тому важливо стежити за рівнем розвитку дрібної моторики у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Слід зазначити, що є всі підстави розглядати кисть руки дитини як орган, що активізує і стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує працездатність всіх її відділів, позитивно впливає на формування у дітей дошкільного віку вищих пізнавальних функцій, особливо мислення й мовлення. А для того, щоб дрібна моторика виконала ці завдання необхідно організувати її належну роботу. Тільки розвиваючи рухи рук дитини регулярно, всебічно, методично та грамотно, можна досягти найбільшого ефекту від всієї проведеної роботи.

У спектрі розвитку дрібної моторики учнів молодшого шкільного віку М. Кольцова, доктор медичних наук, професор-фізіолог, вважає, що «є всі підстави розглядати кисть руки як орган мовлення такий же, як і артикуляційний апарат. Із цієї точки зору проекція руки є ще однією мовною зоною мозку» [3].

Тренування тонких рухів пальців рук має великий вплив на розвиток активного мовлення дитини. Так, В. Фоміна, обстеживши понад п'ятсот дітей в різних дитячих установах, виявила, що рівень розвитку мовлення у них завжди перебуває в прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук (із рівнем же розвитку загальної моторики він не завжди збігається) [6].

Відповідно до цього, якщо розвиток рухів пальців відповідає віку, то і розвиток мовлення теж в межах норми, якщо ж розвиток пальців відстає –

відстає і розвиток мовлення, хоча загальна моторика при цьому може бути в межах норми і навіть вище. Перевірка великої кількості дітей показує, що це не випадковість, а закономірність. У віці п’яти місяців дитина починає виставляти великий палець перед іншими, схоплюючи предмети. Тримання предмета здійснюється тепер не всією долонею, а пальцями. Це період має особливе значення, адже рухи інших пальців стають більш вільними. На шостому місяці рухи тримання предметів стають точнішими, впевненими. На сьомому – з’являється артикуляція складів: так-так-так, ба-ба-ба та ін. На восьмому-дев’ятому місяці дитина бере вже дрібні предмети двома пальцями, показує пальцем на предмет, який привертає її увагу та ін. Лише після розвитку тонких диференційованих рухів пальцями розпочинається промовляння перших слів.

Протягом періоду раннього дитинства чітко простежується залежність – паралельно з удосконаленням тонких рухів пальців рук визначається розвиток комунікації в цілому. Таким чином, говорячи про період підготовки дитини до активного мовлення, потрібно мати на увазі не тільки тренування артикуляційного апарату, а й дрібної моторики. Зазначене вище дозволяє віднести кисть руки до мовленнєвого апарату, а рухову область кисті руки вважати ще однією мовленнєвою ділянкою мозку [1; 4].

Крім цього встановлено зв’язок між руховою та інтелектуальною активністю особистості. Діти з активним руховим режимом мають високу і стійку успішність. М. Кольцова відзначала, що тренування тонких рухів пальців рук надає більший вплив на розвиток активного мовлення у дитини, аніж тренування загальної моторики. На основі проведених досліджень, зазначають про тісний зв’язок функцій мовлення і руки [3]. Розвиток мовленнєвих ділянок у правій і лівій півкулі головного мозку, в залежності від того, є дитина правшою або лівшою, показує зв’язок функції мовлення і руки. Таким чином, аналіз рівня розвитку мовлення дітей знаходиться в прямій залежності від сформованості тонких рухів пальців рук. Якщо рух пальців розвинений відповідно до віку, то і мовленнєвий розвиток дитини в нормі. Тому тренування пальців і кисті рук є найважливішим фактором успішного мовленнєвого розвитку дитини, що сприяє розвитку артикуляційних рухів, підготовці кисті руки до письма і підвищує працездатність підростаючого покоління в цілому. Таким чином, діяльність дитини виражається в рухах.

У дослідженнях Б. Пінського зазначено, що особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту (порушення пізнавальних процесів, будови та мотивації діяльності, недостатній розвиток моторики) гальмують формування рухових навичок.

Порушення розвитку моторики у дітей з порушеннями інтелекту виражаються в сповільненості рухів, незграбності, а також в нерівномірному характері рухів, обумовленому нестійкістю уваги. У дітей зазначеної категорії нерозвинені рухові образи, що призводить до недорозвинення кінестетичного самоконтролю.

Практично у всіх дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається недорозвинення моторики. Виразність і причини моторного недорозвинення різні. Порушення можуть поширюватися як на загальну, так і на дрібну моторику. Це призводить до уповільнення темпів формування різноманітних рухових навичок, автоматизація яких вимагає як багато часу, так і значну кількість зусиль. Крім того, сформовані навички характеризуються неміцністю і тенденцією до швидкого розпаду. Порушення моторної сфери дуже часто виявляються в різноманітних стереотипно повторюваних рухах [6; 7].

У дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначає В. Астапов, недорозвинена моторика в цілому. Рухи дітей погано скоординовані, уповільнені, незграбні, у них виявляється виражене недорозвинення складних форм руху, відзначається важке переключення з одного руху на інший, невміння виконати рух за словесною інструкцією.

На думку Т. Власової, М. Певзнер зазначене порушення пов’язане з невмінням координувати роботу обох рук, поєднувати їх рух з рухами корпусу, управляти складними рухами. Труднощі викликає диференціація, швидкість, плавність включення в рух, перемикання з одного руху на інший [2].

В. Синьов зазначає, що дітям з порушеннями інтелектуального розвитку важко обрати оптимальний темп рухів. Одні починають виконання роботи в прискореному темпі, що призводить до зниження її якості, до закріплення неправильних рухів; інші, навіть після тривалого тренування, працюють повільно. У дослідженнях науковця було відзначено, що багато учнів не можуть виконувати такі рухи, які поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією [5].

Деякі дослідники не без підстав вважають, що моторне недорозвинення звужує можливості взаємодії дитини з навколишнім світом, збіднюючи запас знань про нього. Редукується також коло емоційних стимулів, які впливають на дитину, завдяки його руховій активності. Можливо, порушення рухового розвитку є причиною відставання в інтелектуальному розвитку і перш за все у формуванні наочно-дієвого мислення.

Недостатністю моторики обумовлені властиві дітям з особливими освітніми потребами порушення вимовної сторони мовлення. Фонетично правильне усне мовлення передбачає точну координацію рухів органів мовленнєвого акту. Порушення моторики, які проявляються в ході і ручної діяльності старших дошкільнят, відображуються і на мовленнєвій діяльності.

Висновки. У ході теоретичного аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури виявлено, що витоки задатків і здібностей дітей – на кінчиках їхніх пальців. Чим більше впевненості і винахідливості в рухах дитячої руки, тим тонше взаємодія руки зі знаряддям праці (ручкою, олівцем), тим складніші рухи необхідні для цієї взаємодії, тим яскравіше творча стихія дитячого розуму, чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розвиненіша.

Перспектива дослідження. У дослідженні особливостей розвитку дрібної моторики дітей з особливими освітніми потребами на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайзман Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей. М. : АГРАФ, 1997. 128 с.
2. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М. : Просвещение, 1973. 175 с.
3. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. М. : Педагогика, 2013. 407 с.
4. Лосев П. В. Развитие мелкой моторики у детей 5-7 лет. *Дошкольное воспитание.* 2005. № 5.
5. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. К. : Знання, 2008. 359 с.
6. Фомина Л. В. Роль движения руки моторной речи ребенка. URL: http://studopedia.ru/7_5719_rol-dvigatelnogo-analizat61.
7. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М., 2009. 183 с.

КоновецьТетяна Іванівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А**.,
докт. пед. наук, професор

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Професійне становлення фахівця є одним із найважливіших пріоритетів нових соціально-економічних відносин сучасного суспільства. У статті здійснено аналіз сутності, специфіки й стану розробки проблеми теоретичної та практичної підготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти у роботі з батьками дітей з особливими освітніми проблемами, сучасні підходи й особливості їх підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: професійний саморозвиток, підготовка майбутнього вчителя, умови інклюзивної освіти, функції професійної діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти.

Konovets Tetyana Ivanivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - **Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. science,
professor

PROFESSIONAL FORMATION OF TEACHERS GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

The specialist's profession formation is one of the most important priorities in the new social and economic modern society's relations. The article analyses the essence, specific and condition of development the problem of theoretical and practical training general secondary education's teachers in working with parents of children with special educational needs. Our attention is drawn to modern approaches and special features specialist's preparation for the professional activity.

Keywords: professional self-development, the future teacher's preparation, inclusive education's conditions, functions of teacher's professional activity in the inclusive education's conditions.

Актуальність теми. У сучасних умовах світової інтеграції активно формується нова філософія суспільства, у межах якої переосмислюються ціннісні орієнтири щодо дискримінаційних процесів у соціумі до людей з особливими потребами. Такі соціокультурні очікування суспільства

віддзеркалюються в розвитку системи освіти України, до якої кожному громадянину, незалежно від його соціального статусу, стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має забезпечуватися рівний і справедливий доступ. Тому «піонерами» щодо адаптації осіб з особливими освітніми потребами та їх батьків у системі освіти і взагалі, у суспільстві мають стати вчителі. Отже, актуальною є проблема підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У зв'язку з ратифікацією Україною «Конвенції ООН про права дитини» (1989), «Всесвітньої декларації «Освіта для всіх»» (1990), «Саламанської Декларації» (1994), «Дакарської Декларації» (2000), інклюзивна освіта набула загального визнання і поширення. Інклюзія стала пріоритетною в освітній політиці держави задля рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в закладах загальної середньої освіти.

Для успішної реалізації цієї ідеї необхідні якісно підготовлені педагогічні кадри загальноосвітньої школи, які б проводили роботу щодо інтеграції дітей з особливими потребами не тільки з дітьми, а й, насамперед, з їх батьками та батьками дітей нормотипового розвитку.

Професійна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти має охоплювати комплексне виконання завдань щодо втілення теоретичних та практичних ідей інклюзії у тісній співпраці з батьками дітей з ООП; забезпечувати зв'язки між соціальними, психологічними та корекційно педагогічними явищами.

У контексті заявленої проблеми варті уваги дослідження педагогічної взаємодії з батьками школярів (О. Буздуган). Для цього педагоги можуть використовувати естетотерапію (О. Федій), арт-терапевтичні (О. Сорока) та арт-педагогічні (О. Деркач) технології. Прогресивним кроком слід визнати теоретичні дослідження сутності та специфіки інклюзивної освіти і методологічних основ її впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти (В. Бойко, Г. Бурова, О. Василенко, Г. Давиденко, М. Захарчук, С. Іноземцева, М. Малік, Н. Назарова, К. Островська, О. Рассказова, Т. Скорик та ін.). Позитивної оцінки заслуговують методичні напрацювання С. Акішиної, Л. Будяк, Л. Вавіної, І. Калініченко, Т. Скрипник, О. Чеботарьової та ін.) із питань модифікації навчального середовища в інклюзивних умовах закладів загальної

середньої освіти та організації роботи з батьками і фахівцями для вдосконалення практики навчання, виховання і корекції розвитку дітей із особливими освітніми потребами та без них. Однак в Україні існує проблема підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

На це вказують досі невирішені суперечності між:

– потребою закладів загальної середньої освіти в учителях, здатних якісно виконувати професійні функції щодо впровадження "педагогіки партнерства" в освітній процес;

– неготовністю сучасного суспільства, незважаючи на підвищену увагу щодо цієї проблеми, до емпатії.

Мета дослідження - проаналізувати наукову літературу та вивчити стан професійної діяльності вчителів щодо формування готовності до роботи з сім'єю дитини з особливими освітніми проблемами

Виклад основного матеріалу. Для визначення рівня сформованості необхідно проаналізувати сутність понять «підготовка» й «готовність» до роботи. Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективної співпраці з батьками учнів. Це утворення має вигляд у триєдиній формі: наявність у майбутнього педагога покликання до обраного фаху (місіонерський компонент), високий рівень його здатності виконувати функції професійної діяльності (компетентнісний компонент), володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-освітній діяльності (саморегулятивний компонент).

Сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку живуть під вантажем багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми. Відомо, що ця психотравмуюча ситуація по-різному впливає на психіку батьків та ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації надламує і це проявляється у соціалізації дітей та їх адаптації до життя.

Важливість праці з батьками підкреслюється і в українському законодавстві. Зокрема, Закон України «Про загальну середню освіту» засвідчує, що «батьки є учасниками навчально-виховного процесу» і мають право: вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей; приймати рішення щодо участі в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів; звертатися до відповідних органів управління освітою з питань навчання і виховання дітей; захищати законні інтереси дітей. Тому, при налагодженні «педагогіки партнерства» у роботі з батьками дітей з особливими потребами необхідно:

1. Навчити краще їх розуміти внутрішній стан дітей та стати компетентними захисниками їхніх прав та інтересів за допомогою фахівців[1].

2. Оцінити потреби та забезпечити надання освітніх, соціальних та інших послуг сім'ям дітей з особливими потребами.

3. Забезпечити інформаційною підтримкою для задоволення їхнього професійного зростання у відстоюванні прав і інтересів дітей з особливими потребами.

4. Спонукати до розвитку активної громадянської позиції, сприяти створенню батьківських організацій.

Працюючи з батьками, педагоги ставлять перед собою такі завдання:

– допомогти сформувати адекватні взаємостосунки між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з вадами психофізичного розвитку; допомогти дорослим створити комфортну для такої дитини сімейну атмосферу;

– розширити інформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя;

– створити умови для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини;

– навчити батьків прийомам організації навчальної діяльності дитини;

– підвищити рівень психічного здоров'я самих батьків.

У своїй роботі з батьками дітей з ООП педагоги повинні пам'ятати про такі складові, як:

– партнерство з батьками – тобто сприймати батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею корекційної роботи;

– комплексний підхід – варто пояснити батькам, що в інтересах дитини з ООП, під час організації корекційно-педагогічного процесу участь мають брати різні спеціалісти навчального закладу: вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, практичний психолог, соціальний педагог, лікар. Саме комплексний підхід забезпечує подолання різних проблем, що виникають у сім'ях, і дає змогу надати дитині та її батькам різнобічну допомогу;

– єдність діагностики і корекції – коли спеціалісти навчального закладу мають продовжити обстеження дитини, розпочате в ІРЦ, визначити шляхи корекційної роботи з дитиною, скласти індивідуальну програму розвитку дитини із визначенням місця сім'ї у цьому процесі; спеціалісти мають вивчати родину в цілому, коригуючи ставлення до дитини;

– позитивна характеристика дитини – передусім слід концентрувати увагу батьків на позитивних, збережених якостях їхньої дитини, перспективних можливостях її розвитку, лише після цього говорити про труднощі. Це допомагає підтримати віру батьків у розвиток дитини, спонукає їх організовувати навчальну діяльність, формувати адекватні стосунки з дитиною.·

Висновок. Отже, педагогічне партнерство сім'ї та школи значною мірою залежить від відносин між учителем і батьками учня, оскільки контакт двох вихователів – батьків та педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які вчитель і батьки передають один одному.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Ю. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку / Ю. Бондаренко, О. Воротинцева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та ін.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020 – № 7(101). – С. 286-297.Волікова Т.В. Учитель і сім'я. - М.: Просвещение, 1980. - 111с.

2. Кириченко В., Ковганич Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. Довідник директора школи. 2015. № 5–6 травень-червень. С. 28–34.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя. Розділ 8. Співпраця з батьками. URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/ rozd_8_Batki.pdf

Конограй Ірина Володимирівна
заступник директора з навчально-виховної роботи
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті проаналізовано особливості використання індивідуального підходу в процесі організації корекційно-розвивальної роботи. Запропоновано визначення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Акцентовано увагу на специфіці застосування індивідуального підходу в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Окреслено особливості використання індивідуального підходу у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: індивідуальний підхід, корекційно-розвивальна робота, учні з інтелектуальними порушеннями, навчально-виховний процес.

Konohray Iryna Volodymyrivna
Deputy Director for Training educational work
KZ «Zaporizhzhya special general education
boarding school «Source» Zaporozhye regional council

FEATURES OF USING AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE PROCESS OF ORGANIZING CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK

The article analyzes the features of using an individual approach in the process of organizing correctional and developmental work. The definition of correctional and developmental work with children with intellectual disabilities is proposed. Emphasis is placed on the specifics of the application of an individual approach in working with children with intellectual disabilities. The peculiarities of using an individual approach in correctional and developmental work with children with intellectual disabilities are outlined.

Key words: individual approach, correctional and developmental work, students with intellectual disabilities, educational process.

Постановка проблеми: Корекційно-розвивальна робота є необхідною умовою забезпечення всебічного розвитку особистості дитини з порушеннями розвитку. Тому проблеми корекційної спрямованості навчання завжди були актуальними в історії спеціальної освіти загалом і корекційної психодіагностики зокрема. На різних етапах розвитку останньої науковці та практики не однаково підходили до трактування сутності корекції, мети та змісту корекційної роботи з дітьми з порушеннями розвитку. Пошуки оптимальних шляхів її реалізації, удосконалення існуючих форм та методик спеціального навчання, розробка нових корекційних технологій активно відбувається і в спеціальній освіті XXI століття.

У вирішенні цього питання на перший план виходить використання індивідуального підходу в процесі організації діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Проблема індивідуального та диференційованого підходів до навчання і виховання дітей різних нозологій є одним із провідних принципів спеціальної освіти. Усі розділи спеціальної педагогіки як науки (олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, ортопедагогіка та інші) побудовані на визначенні тих умов, навчально-виховного процесу, які найбільш адекватно співвідносяться з особливостями розвитку дітей з порушеннями розвитку і максимально сприяють їх подоланню тощо [2, с. 25-26].

Актуальність: Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання порушень розвитку учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [4]. Через поєднання у спеціальному педагогічному впливі таких завдань, як виправлення психофізичних порушень і розвиток особистості часто вживають термін «корекційно-розвивальна робота». Саме у такому звучанні цей термін використовується на разі в документах про спеціальну та інклюзивну освіту. Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Тому незалежно від того, чи дитина навчається у спеціальній, чи в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг [4].

Проблема використання у навчально-виховному процесі індивідуального підходу розглядалась багатьма вченими такими як: М. Гнєзділовим, О. Граборовим, Л. Занковим, І. Єременком, В. Петровою, Г. Дульнєвим, В. Синьовим, А. Смірновою, О. Хохліною. О. Ковальовою, В. Липою, М. Матвєєвою, С. Мироновою, Н. Долгобородовою, А. Грибоєдовим та іншими. Індивідуальний підхід, на думку науковців, створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальної активності, вмінь та навичок, схильностей кожної особистості.

У свою чергу питанню корекційно-розвивальної роботи присвячено багато досліджень у різних галузях спеціальної освіти, зокрема називаємо дослідників – В. Бондаря, Н. Засенко, І. Єременко, С. Миронову, В. Синьова, Є. Синьову, С. Федоренко, Л. Фомічову, О. Хохліну, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості використання індивідуального підходу в процесі організації корекційно-розвивальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «корекційно-розвивальна діяльність» передбачає специфічну корекційну і розвивальну діяльність й однозначно їх тісний зв'язок. Така діяльність може проводитися у вигляді корекційно-розвивальних дій або роботи.

У наукових джерелах діяльність або робота визначається як *«планомірно організоване, свідомо осмислене багаторазове повторення певних дій і прийомів, які ускладнюються з метою формування, закріплення та вдосконалення практичних умінь та навичок учнів» [1].* Тобто, під корекційно-розвивальною роботою ми розуміємо діяльність, спрямовану на підвищення загального рівня розвитку дитини, заповнення прогалин її попереднього розвитку та навчання, розвиток недостатньо сформованих умінь та навичок, корекцію порушень у пізнавальній сфері дитини, підготовку її до адекватного сприйняття навчального матеріалу.

Педагогічні дослідження, присвячені окресленій темі, показують, що педагог, застосовуючи індивідуальний метод, знаходиться у пошуку способів, які допомогли б йому вирішувати проблеми кожного учня. Провідними дослідниками в галузі спеціальної освіти, які досліджували зазначене питання, було показано специфіку реалізації принципу індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчально-виховної діяльності.

С. Мирський відмічає, що індивідуальний підхід у вихованні – це здійснення педагогічного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (темпераменту, характеру, здібностей, схильностей, мотивів, інтересів тощо), які значною мірою впливають на поведінку в різних життєвих ситуаціях. Суть індивідуального підходу полягає у використанні педагогом різних форм і методів виховного впливу з метою досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу. Індивідуальний підхід може застосовуватися для заохочення або придушення тих чи інших особливостей поведінки і властивостей особистості дитини [3].

Так, Г. Дульнєв підкреслював, що оскільки ступінь вираження інтелектуального порушення у дітей з особливими освітніми потребами різний, тому у спеціальному закладі загальної середньої освіти особливого значення набуває принцип індивідуального підходу у навчанні. Індивідуальний підхід, за Г. Дульнєвим, це найважливіший психолого-педагогічний принцип, згідно

з яким у навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості кожної дитини [2, с. 72].

Т. Ульянова відмічає, що застосування індивідуального підходу в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями визначено тим, що учні спеціального закладу загальної середньої освіти мають різні особливості в розвитку психофізичних функцій, що виявляється в порушеннях мовлення, сприймання, моторики тощо. У кожної нозології дітей з особливими освітніми потребами – свій темп діяльності, власні пізнавальні можливості і здібності, свій рівень готовності до навчання, своя рухомість нервово-психічних процесів, різна продуктивність окремих видів навчальної діяльності. За такого нерівномірного складу учнів для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу виникає необхідність запроваджувати індивідуальне навчання. Воно підвищує результативність корекційно-розвивальної роботи з учнями, створює необхідні передумови для більш швидкого й успішного загального розвитку дітей із порушеннями розвитку [5].

Дослідник акцентує увагу на тому, що індивідуалізація і диференційований підхід у навчанні – важливі принципи корекційної-виховної роботи спеціального закладу загальної середньої освіти. Вони мають єдину основу – урахування в навчанні індивідуальних відмінностей у розвитку пізнавальної діяльності учнів. Однак реальний зміст запропонованих термінів (індивідуальний і диференційований підхід) неоднаковий, вони відображають різні функціональні значення.

Так, індивідуальний підхід, за Т. Ульяновою, здійснюється під час колективної роботи з класом як певне її доповнення. Цей принцип роботи допомагає в навчанні окремому учневі, що відчуває труднощі, стимулює творчі зусилля сильніших, розвиває їх здібності. За індивідуального підходу, відмічає Т. Ульянова, зберігається єдина тема уроку для всіх учнів класу, єдині завдання, зміст і темп навчання. Запровадження індивідуального підходу допомагає підвищенню загальної успішності учнів у межах програмного матеріалу і забезпечує розвиток їх здібностей. Індивідуальний підхід передбачає розподіл учнів на окремі групи за рівнем знань та інтелектуального розвитку і розрахований на час виконання окремих завдань [5].

У свою чергу диференційований підхід означає роздільне, паралельне навчання груп учнів залежно від властивих їм відмінностей, рівнів розвитку пізнавальних можливостей. Кожна група учнів навчається у своєму темпі,

за окремою програмою. Індивідуальний підхід, констатує автор, враховує істотні відмінності окремих учнів, а диференційований – типові відмінності певної групи учнів. У межах кожної групи враховуються індивідуальні відмінності учнів [4].

С. Миронова зазначає, що найважливіше завдання системи спеціальної освіти – це підготовка дитини з порушеннями розвитку до повноцінного життя в сучасному суспільстві. Певні порушення фізичного та інтелектуального розвитку учнів спеціального закладу загальної середньої освіти створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів та їх можливостями. Тому процес навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами має чітку корекційну спрямованість. Корекція порушень психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи спеціального закладу загальної середньої освіти. Окремої програми корекційної роботи не існує, як правило, вона проводиться у ході навчального процесу, у повсякденному житті тощо. Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку учнів, дозволяють формувати у них нові позитивні якості та інше [4].

Працюючи з усіма учнями з особливими освітніми потребами, констатує С. Миронова, вчитель має водночас орієнтуватись на індивідуальні особливості учнів зазначеної категорії, їх особистісні якості, здібності. Завданням індивідуального підходу може бути в одних випадках надання допомоги учням, а в інших – стимулювання учнів до поглибленого засвоєння знань. Вочевидь для різних категорій дітей вчитель має використовувати прийоми, спрямовані на урахування індивідуальних можливостей, проблем, труднощів, сподівань [4].

На основі результатів теоретичного аналізу наукових джерел, нами було розроблено методику проведення корекційно-розвивальної роботи, скориставшись якою можна значно підвищити результативність навчально-корекційної діяльності.

Корекційно-розвивальну роботу доцільно організовувати за умови позитивного емоціонального відношення до дитини та добровільної участі її в навчальному процесі. Із цією метою слід створити сприятливий емоційний фон у класі, активізувати інтелектуальну діяльність учнів. У корекційно-розвивальній роботі необхідно уникати монотонності стилю

викладання, буденності, бідності інформації, відриву інформації від особистого досвіду дитини.

Завдання та навчальний матеріал має повністю відповідати віковим та інтелектуальним можливостям учнів, відповідно з принципом доступності. Роботу доцільно планувати в зоні найближчого розвитку дитини. Тобто, по мірі засвоєння знань та формування вмінь поступово ускладнювати ігрову діяльність. Для ефективності корекційного впливу максимально використовувати збереженні психічні функції дітей.

Корекційно-розвивальну роботу слід використовувати постійно та систематично. Для ефективності корекційно-розвивальної роботи, необхідно використовувати 2-3 гри на кожному уроці. На виконання кожної гри відводиться від 3 до 6 хвилин, залежно від складності завдання. За можливості не допускати перевтоми учнів, навчального перенавантаження та низької щільності режиму роботи. Темп виконання ігор має відповідати можливостям учнів.

Під час відбору ігор, треба керуватися принципом різноманітності, тобто ігри повинні бути спрямованими на розвиток та корекцію різних компонентів пізнавальної діяльності. Нові для дітей ігри вперше мають використовуватися на індивідуальних заняттях, щоб у дитини була змога повністю сконцентруватися на завданні та розібратися з принципом його виконання.

Під час використання індивідуального підходу у корекційно-розвивальній роботі всі діти мають бути забезпечені необхідними наочними посібниками і дидактичним матеріалом. Спираючись на психологічні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, доцільно розчленовувати складний матеріал, на окремі складові частини, елементи операцій, надавати необхідну допомогу дітям щодо осмислення завдання. Тобто необхідно передбачувати та забезпечувати повне та адекватне розуміння учнями інструкцій щодо виконання того чи іншого завдання [2].

У ході виникнення труднощів у дітей в розумінні інструкцій чи виконанні завдання, необхідно запланувати та провести окрему гру під час індивідуальних та підгрупових корекційних занять. Це дасть можливість проектувати індивідуальний підхід до учнів. Доцільно використовувати диференційований підхід, який припускає оптимальне пристосування навчального матеріалу і методів навчання до індивідуальних особливостей кожного учня.

Під час корекційно-розвивальної роботи слід спонукати учнів до мовленнєвої активності, поповнювати їх словник новими термінами і висловами, стежити за точністю, лаконічністю і граматичною будовою мови. Формувати в учнів самостійність та віру в свої можливості. Заохочувати учнів, підтримувати позитивну мотивацію до навчання необхідно постійно.

Під час роботи доцільно здійснювати постійній та систематичній контроль за якістю засвоєння умінь та навичок кожної дитини. Тобто необхідно постійно контролювати діяльність дітей, вносити корективи, надавати необхідну допомогу. Під час корекційно-розвивальної роботи слід навчати учнів перевіряти якість своєї роботи як по ходу її виконання, так і за кінцевим результатом; тобто розвивати потребу в самоконтролі, усвідомлене ставлення до виконуваної діяльності.

Дотримання умов щодо використання індивідуального підходу в корекційно-розвивальній роботі значно покращить результативність корекційно-розвивального впливу на підвищення рівнів розвитку пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Таким чином, специфічні особливості використання індивідуального підходу в роботі з дітьми з порушеннями інтелекту пов'язані зі спеціальними умовами його впровадження. Серед яких зазначено: систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом; урахування психологічних закономірностей розвитку особистості; володіння педагогічною технікою; урахування конкретної ситуації впливу; підхід до оцінювання; реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу та використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини.

Перспектива дослідження. У продовженні практичного дослідження особливості використання індивідуального підходу в процесі організації корекційно-розвивальної роботи на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дефектологический словарь / под ред. А. И. Дьячкова Москва, «Педагогика», 1970. 367 с.

2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомагательной школе. 1980. 398 с.

3. Мирський А. Компоненти дитячих ігор. *Рідна школа.* 2012. № 5. С. 36-39.

4. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 26. С. 149–152.

5. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи : навч. пос. К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1990. 96 с.

Кузнецова Оксана Олександрівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викладач **О. М. Король**

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті окреслено теоретичні засади застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті. Описано специфіку організації корекційно-виховного процесу із застосуванням інноваційних технологій. Відмічено переваги застосування інноваційних технологій у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на труднощах та специфіці впливу інноваційних технологій на розвиток учня з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: застосування, інноваційний, технологія, учні з особливими освітніми потребами, розвиток, спеціальна освіта.

Kuznetsova Oksana Oleksandrivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor - **Korol O. M**, Ph.D. ped. science

THE SPECIFICS OF THE APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

The article outlines the theoretical foundations of the application of innovative technologies in special education. The specifics of the organization of correctional and educational process with the use of innovative technologies are described. The advantages of using innovative technologies in working with students with special educational needs are noted. Emphasis is placed on the difficulties and specifics of the impact of innovative technologies on the development of students with special educational needs.

Keywords: application, innovative, technology, students with special educational needs, development, special education.

Постановка проблеми: Сучасний рівень розвитку інноваційних технологій значно розширює можливості учасників освітнього процесу, спрощуючи доступ до навчальної інформації; покращує функціональні можливості та ефективність управління засобами навчання; сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу; сприяє доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури.

Компенсаторна властивість інноваційних технологій дозволяє дітям з особливими освітніми потребами брати активну участь у навчальному процесі попри порушення різної етіології. Завдяки використанню інноваційних технологій, діти з особливими освітніми потребами здатні подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі, а також демонструвати свої навчальні досягнення. Цінним є те, що завдяки застосуванню інноваційних технологій створюються сприятливі умови для залучення учнів з особливими освітніми потребами до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові найважливіших операцій мислення.

Актуальність: Різні аспекти науково-педагогічної проблеми застосування інноваційних технологій у навчальному процесі спеціальних закладів загальної середньої освіти висвітлено у працях Н. Глазкової, О. Кутепової, О. Легкого, С. Миронової, Ю. Сакуліної та ін. При цьому науковці виділяють два напрями: 1) можливості використання інноваційних технологій як засобу навчання; 2) доцільність і можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами основ інноваційних технологій [6].

Результати проведених досліджень засвідчують, що інноваційні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості навчального закладу для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Таким чином, можна стверджувати, що інноваційні технології несуть у собі потужний корекційний потенціал, вміле використання якого в процесі корекційно-розвиткового навчання сприятиме більш успішній соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті.

Виклад основного матеріалу. Включення інноваційних технологій фахівцями в різні змістовні сфери спеціальної освіти, дозволяє використовувати їх в якості інструменту навчальної діяльності, яка відповідає віку, рівню розвитку, а також поетапним завданням корекційного навчання кожної дитини. Інноваційні технології, порівняно з іншими засобами, створюють реальну можливість індивідуалізації корекційного навчання в умовах класу, забезпечення кожній дитині адекватних, особисто для нього, темпу і способу засвоєння знань, надання можливості самостійної продуктивної діяльності, забезпечення градуйованої системи допомоги.

Пріоритетними завданнями щодо застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті є не лише навчання дітей адаптованим основам інформатики, а створення нових науково обґрунтованих засобів розвитку активної творчої діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Вивчення спеціальної літератури засвідчує, що більшість наявних розробок з означеної проблеми розкривають лише деякі аспекти впровадження інноваційних технологій у корекційний процес, зокрема, недостатньо вивченими на сьогодні залишаються психолого-педагогічні умови впровадження інноваційних технологій та методична система розвитку навчальної діяльності засобами комп’ютерних технологій. Оптимальне поєднання використання інноваційних методів з традиційними визначають ефективність використання інформаційних технологій у корекційній роботі.

Корекційно-виховна робота з учнями з особливими освітніми потребами, передбачає використання спеціалізованих або адаптованих комп’ютерних програм (головним чином, навчальних, діагностичних і розвиваючих). Ефективність їх використання залежить від професійної компетенції педагога, уміння впроваджувати інноваційні технології в систему навчання кожної дитини створюючи мотивацію, а також надаючи свободу вибору форм і засобів діяльності. Педагогічне програмне забезпечення, зокрема, комп’ютерна гра, розглядається як окрема форма діяльності, що має власну специфіку, порівняно з традиційними формами гри [4, с. 20]. Це обумовлено, в першу чергу, віртуальністю символів та образів, з якими співпрацює дитина: зовнішні дії обмежуються маніпулюванням комп’ютерною мишею та клавіатурою, основна ж активність відбувається у мисленнєвій діяльності. Проте, яким би високим не

був рівень активності дитини у такій грі, вона завжди підпорядкована чітким рамкам написаної програми [4, с. 21]. Зазначене зумовлює розгляд комп'ютерної навчальної гри як специфічного способу діяльності, який характеризується наявністю подвійної мети: ігрової та навчальної [5, с. 48].

Аналіз досліджень свідчить, що комп'ютерні засоби найдоцільніше використовувати у навчально-корекційній роботі з дітьми, які досягли п'ятирічного віку, оскільки обмеження зумовлене розвитком опосередкованої діяльності (дитина використовує клавіатуру комп'ютера, одночасно спостерігаючи за змінами зображення на екрані), а також достатнім рівнем розвитку психічних процесів та вольової саморегуляції. Крім того, існує думка, що сформованість різних видів ігрової діяльності є необхідною передумовою для подальшого опанування дитиною комп'ютерної гри. Занадто раннє використання комп'ютерних ігор може загальмувати розвиток традиційних форм гри, які забезпечують повноцінний особистісний та психічний розвиток дошкільника [4, с. 22]. Це є особливо актуальним у корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають порушення розвитку, адже ігрова діяльність їх часто відрізняється від нормо типового розвитку.

Вплив інноваційних технологій на розвиток дитини визначається змістом конкретної комп'ютерної програми, проте можна виділити деякі загальні риси, а саме: підвищення мотивації; швидке встановлення емоційного контакту з дитиною; ефективне інтерактивне спілкування; залучення емоційної сфери; активізація пізнавальної діяльності; підвищення працездатності дитини; створення сприятливого психологічного клімату [3, с. 14].

Окрім зазначеного вище, комп'ютерні корекційно-розвивальні програми для дітей з особливими освітніми потребами здатні забезпечити такі переваги: варіативність; моделювання складних об'єктів пізнання; побудова віртуального корекційно-розвивального простору; можливість експериментування над просторовими та часовими характеристиками об'єктів навколишнього світу (зміна природних та погодних умов тощо); моделювання продуктивних видів діяльності дітей (класифікація, конструювання, прогнозування та інше); розвиток логічного мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між предметами, явищами, діями та наслідками дій дитини (або головного героя гри); розвиток і корекція порушень пізнавальних процесів та мовленнєвої діяльності дітей; створення додаткових візуальних

динамічних опор для аналізу дитиною власної діяльності; розвиток саморегуляції діяльності та поведінки [1, с. 38].

Важливою перевагою комп'ютерної гри є, безперечно, підвищення мотивації дітей та стимулювання інтересу до вирішення поставленого завдання, що сприяє досягненню не лише ігрової мети, а й навчальної, корекційної та розвивальної. Проте, на думку деяких дослідників, у комп'ютерній грі може відбуватися заміна пізнавальної мотивації на мотивацію до змагання. Для дітей дошкільного віку ігрова мотивація є нормою, однак важливою передумовою ефективності навчальної та корекційно-розвивальної гри є поступовий перехід від непрямих продуктів діяльності дитини до прямих, усвідомлюваних нею в якості мети своєї діяльності [5, с. 50].

До безумовних переваг інноваційних технологій, зокрема застосування комп'ютерних програм, відносять варіативність завдань, які обираються відповідно до рівня розвитку психічних процесів, знань та можливостей кожної дитини. Особливе значення приділяється наявності передбачуваних різнорівневих підказок, які допомагають дитині зорієнтуватись і знайти допустимий спосіб розв'язання поставленого завдання.

Комп'ютер дозволяє змоделювати віртуальний корекційно-розвивальний простір, який неможливо створити в умовах традиційного навчання, а саме «занурити» дитину у відповідне ігрове середовище яке мотивує до подолання порушення. Інноваційні технології дозволяють створити умови для експериментування з об'єктами віртуального середовища і спостереження за наслідками дій – дитина спостерігає цілісно всю ситуацію завдяки звуженому до меж екрану простору та «стиснутому» часу, що допомагає зрозуміти сутність просторових і часових відношень шляхом їх унаочнення та практичних дій, проаналізувати складні причинно-наслідкові зв'язки.

Інноваційні технології підтримують, в основному, опосередковане і вербальне сприйняття, а також взаємодію користувача з електронним робочим середовищем. Сучасні підходи в реалізації інноваційних технологій передбачають розробку і використання технологій віртуального простору, що базуються на глибокому зануренні людини в певне середовище для взаємодії з об'єктами і персонажами цього середовища з урахуванням його різних характеристик – фізичних, психофізіологічних, особистісних та інше.

Сучасний рівень розвитку інноваційних технологій дозволяє створити такі пристрої та комп'ютерні програми, які зможуть компенсувати практично будь-

яке обмеження щодо взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з комп'ютерною системою, за винятком, деяких порушень розвитку. Допоміжні комп'ютерні пристрої і програмне забезпечення є технічним засобом реабілітації, яке забезпечує дітям з особливими освітніми потребами доступність середовища та інформації.

Незважаючи на стрімко зростаючий інтерес до «комп'ютерного навчання», тривають дискусії щодо впливу інноваційних технологій на розвиток пізнавальних процесів дитини та на її особистість в цілому. Дослідники розглядаючи питання впровадження інноваційних технологій у навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами називають не лише позитивні аспекти їх використання (сприяння розвитку психічних процесів, закріплення і систематизація набутих знань, формування умінь та навичок, корекція мовлення та інше), але й вказують на деякі негативні чинники, а саме: небезпеку зниження міжособистісного спілкування; зниження соціалізації дитини; обмеження самостійності та творчості у прийнятті рішень; небезпеку виникнення комп'ютерної залежності [2].

Висновки. Таким чином, одним із напрямків підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в спеціальному закладі загальної середньої освіти є впровадження інноваційних технологій в навчальний процес, зокрема, комп'ютеризація та навчально-методичне забезпечення використання корекційних і розвиваючих комп'ютерних програм з метою активізації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами.

Використання у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами інноваційних технологій сприяє активізації всіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвитку комунікативних умінь і навичок, формуванню практичних умінь, забезпеченню використання у практичній діяльності теоретичних знань. Поява засобу інноваційних технологій в процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання.

Перспектива дослідження. У розробці діагностичних методик для дослідження особливостей застосування інноваційних технологій у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенберг Б. И., Юдилевич А. Я., Белоножко О. П. Диагностические и коррекционные аспекты использования компьютеров в работе с детьми, имеющими нарушения познавательной деятельности. *Дефектология.* 1991. № 6. С. 37–40.

2. Качуровська О. Б. Психолого-педагогічний аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій в корекційному навчанні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 24. С. 121–125.

3. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 256 с.

4. Коркина А. Ю. Критерии психологической оценки компьютерных игр и развивающих компьютерных программ. *Психологическая наука и образование.* 2008. № 3. С. 20–28.

5. Маргулис Е. Д. Психологические особенности учебной игры с использованием компьютера. *Вопросы психологии.* 1988. № 2. С. 45–51.

6. Савінова Н. В. Інформаційно-комунікаційні технологій у корекційній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 30. С. 156–164.

Лоза Вікторія Вікторівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Боряк О.В. – доктор педагогічних наук, доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються ключові аспекти реалізації комплексного підходу у процесі психолого-педагогічного супроводу школярів із особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти з інклюзивною форою навчання. Проаналізовано нормативно-законодавчу базу, яка регламентує цей процес в закладах освіти сьогодні. Визначено та схарактеризовано сильні і слабкі сторони супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, заклади загальної середньої освіти, інклюзивна форма навчання, особливі освітні потреби, школярі із затримкою психічного розвитку.

Loza Viktoriya Viktorivna
Master's student majoring in 016 Special Education (Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical AS Makarenko University
Boriak O. V. – Doctor of Pedagogical sciences, Associate Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE FORM OF EDUCATION

The article considers the key aspects of the implementation of an integrated approach in the process of psychological and pedagogical support of students with special educational needs in general secondary education institutions with an inclusive form of education. The normative-legal base, which regulates this process in educational institutions today, is analyzed. The strengths and weaknesses of accompanying students with mental retardation in an inclusive classroom are identified and characterized.

Key words: *psychological and pedagogical support, general secondary education institutions, inclusive form of education, special educational needs, students with mental retardation.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку теорії й практики інклюзивної освіти характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального і психічного розвитку дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дитинства, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

Збільшення кількості дітей з ООП є гострою соціальною проблемою сучасного суспільства. Напруга, яка виникає під час виховання й навчання такої дитини, призводить до незадоволення батьків виконанням своїх функцій, що в свою чергу є причиною конфліктів в сім'ях, внутрішньо-особистісних конфліктів самих батьків та порушення процесу спілкування з соціумом. Таким чином, сім'я перестає бути інститутом соціалізації і підтримки дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні питанням запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку присвячено багато праць як науковців так і практиків.

У наукових працях А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, К. Островаської, Т. Скрипник, В. Синьова, Є. Синьової, О. Ферт, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. обґрунтовано теоретичні та практичні основи впровадження інклюзивного навчання в заклади освіти України, підготовка фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. У роботі О. Мартинчук, зокрема, зазначається, що окреслення теоретико-методологічних та філософських аспектів інклюзивної освіти висвітлено

в працях А. Колупаєвої, М. Малофеєва, Н. Назарової, М. Семаго, В. Синьова, О. Таранченко, А. Шевцова та ін.; розроблення стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами присвячені праці С. Альохіної, В. Бондаря, Е. Данілавічютє, І. Дмитрієвої, В. Засенка, Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Луценко, С. Миронової, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, І. Татьянчикової, О. Федоренко, А. Шевцова та ін.; виявлення шляхів фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору висвітлено в роботах М. Альохіної, В. Гладуша, Т. Дегтяренко, І. Демченко, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Н. Пахомової, В. Синьова, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевціва, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. [3, 10-11].

Мета статті – розглянути та проаналізувати ключові аспекти комплексного підходу у процесі психолого-педагогічного супроводу школярів з затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Як зазначалося вище, реаліями сьогодення є збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) різних категорії, які активно інтегруються в заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО). Починаючи з 2015 року інклюзивна освіта в Україні зі стихійної отримала статус офіційної на державному рівні. Нормативно-правова база, яка регулює і регламентує організацію інклюзивного навчання на державному рівні включає наступні документи (2019-2020 н.р.): Лист МОН України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» (від 31.08.2020 №1/9-495); Лист МОН України «Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019-2020 н.р.» (від 26.06.2019 №1/9-409); Наказ МОН «Про внесення змін до наказу МОН України від 12 січня 2016 року №8» (Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти) (від 10.07.2019 №955); Лист МОН України «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими потребами в закладах освіти в 2019-2020 н.р.» (від 05.08.2019 №1/9-498) тощо [2].

У зв’язку з цим, в освітній політиці сучасних закладів освіти виникає коло проблем які потребують негайного вирішення. Серед них провідною є проблема підготовки фахівців, які були б здатні до роботи з дітьми з ООП

в умовах інклюзивних закладів освіти, оскільки підготовкою фахівців для роботи з дітьми з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку здійснює педагогічна освітня галузь за напрямом 016 Спеціальна освіта (за нозологіями), а реалії сьогодення вимагають фахівців «широкого профілю», що сьогодні ні на першому (бакалаврському), ні на другому (магістерському) рівнях не є можливим.

Окрім підготовки фахівців, на часі залишаються актуальними наукові дослідження щодо удосконалення та модернізації процесу інклюзивного навчання з різними категоріями дітей, розробка та апробація програмного забезпечення, методичні рекомендації та практичні напрацювання щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи в межах інклюзивних класів закладів освіти.

Провідним у здійсненні інтеграції школярів з ООП в ЗЗСО є психолого-педагогічний супровід який здійснюється командою фахівців відповідно до індивідуальної програми розвитку. Ідея психолого-педагогічного супроводу виникла як практичне втілення ідеї гуманістичного і особистісно-орієнтованого підходу до дитини.

Сам термін «супровід» набуває все більшого поширення та вживання в наукових дослідженнях та педагогічній практиці. В якості термінів, що позначають соціально-психологічну допомогу людям, у літературі пропонуються «співпраця» (Е. Вернік, К. Гуревич, І. Дубровіна, Ю. Сиєрда); «подія» (В. Слободчиков), «психологічний, або соціально-психологічний супровід» (Г. Бардієр, М. Бітянова, А. Волосников, А. Деркач, В. Мухіна, Ю. Слюсарев) [4].

Забезпечення обов’язкової середньої освіти дітей з ООП обумовлює:

1. Розвиток потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в спільній діяльності із здоровими однолітками.

2. Організацію психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти.

3. Реалізацію корекційно-розвивального навчання, направленого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних та (або) психічних порушень, які заважають їх успішному навчанню і розвитку.

4. Створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з ООП.

5. Формування життєво важливого досвіду і цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дозволять знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію.

6. Формування у суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, створення психологічно комфортного середовища в освітній установі.

7. Попередження виникнення та подолання (за наявністю) вторинних, третинних порушень фізичного та (або) психічного розвитку у дітей з ООП.

8. Надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, залучення законних представників до процесу навчання та виховання дитини, формування у них адекватного відношення до особливостей її розвитку, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання [3].

Організація освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання і виховання обумовлює створення в ЗЗСО наступних *спеціальних умов*:

- Створення корекційно-розвивального, предметно-просторового та соціального середовища з метою стимулювання емоційного, сенсорного, моторного і когнітивного розвитку дітей з ООП у відповідності до їх потреб.
- Створення оптимального навчального середовища, відповідно до можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку, що досягається забезпеченням шкільних навчальних закладів відповідними навчально-розвивальними виданнями, іграшками, іграми, комп'ютерною технікою, аудіо-відео апаратурою, індивідуальними засобами навчання, необхідними дидактичними засобами.
- Організація соціальної взаємодії між здоровими дітьми та дітьми з особливостями психофізичного розвитку, направленої на гармонізацію дитячих взаємовідносин.
- Надання корекційно-педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, направленої на виправлення або подолання фізичних та (або) психічних порушень.
- Створення безбар'єрного середовища для навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку [4].

Учасниками освітнього процесу є педагогічні працівники (вчителі-дефектологи, вчителі, практичні психологи, музичні керівники, інструктори

з фізкультури, реабілітологи), помічники вихователя та інші працівники ЗЗСО, діти та їх законні представники.

В основі співпраці учасників навчального процесу покладено принципи демократизації і гуманізації навчання та виховання. Педагогічні працівники ЗЗСО повинні мати відповідну професійно-педагогічну підготовку. Діяльність помічників вчителів та інших співробітників закладу має бути спрямовано на надання допомоги в організації корекційно-розвивального та навчально-виховного процесів.

В рамках виконання функціональних обов'язків асистентів-вчителів класів, де є діти з особливими освітніми потребами:

1) організовує навчально-виховний процес з урахуванням особливостей розвитку дітей з порушенням психофізичного розвитку;

2) погоджує навчальну діяльність по відношенню до дітей з особливостями психофізичного розвитку з практичним психологом, дефектологом;

3) дотримується професійної етики, не розповсюджує відомості, отримані під час діагностичної, консультативної роботи;

4) створює атмосферу емоційного комфорту в класі з метою збереження фізичного, психічного здоров'я дітей тощо [3].

Впровадження інклюзивної форми навчання в ЗЗСО – це крок назустріч дитині, це нові підходи до навчання дітей з ООП. Слід наголосити, що не дитина повинна підлаштовуватися під загальну систему навчання і виховання, а саму систему повинно бути спрямовано з урахуванням потреб кожної окремої дитини. Саме при такому підході в навчально-виховному процесі переваги отримують всі, а не тільки окремі діти класу.

Висновки. Злагоджена робота всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в ЗЗСО є обов'язковою умовою і запорукою успішного навчання її в інклюзивному класі. «Провідником» між вчителем і школярем з ООП, школярем з ООП і іншими учнями класу, школярем з ООП і іншими педагогами є асистент вчителя. Асистент вчителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з ООП; допомагає вчителеві в організації навчально-корекційного і виховного процесу; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; допомагає учневі виконувати навчальні завдання; відповідає за ведення індивідуальної документації на дитину; консультує батьків. Саме асистент вчителя є фахівцем

від якого залежить результативність навчально-виховного процесу, рівень засвоєння навчального матеріалу дитини з ООП.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні механізмів становлення і вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки*. Випуск LXIX, Том 1. Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 121-127.
2. Боряк О. В., Кондратюк С. Н. Подготовка специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дошкольного образования. *Актуальные вопросы общего и инклюзивного образования:* монография. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2021, С. 4-17.
3. Мартинчук О. В. теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Дис … на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук, зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2019, 614.
4. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
5. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : метод. лист від 26.07.2012 №1/9-529 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. *Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України.* 2012. № 23–24, серп. С. 19.

Меттини Эмилиано

Магистр философии государственного университета г. Пизы (Италия)

АКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКА

В статье сделана попытка обобщить воспитательную систему Антона Семеновича Макаренко в контексте проблем аксиологии. Раскрыта сущность педагогической аксеологии, выделено ее методологическую основ – понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования. Описаны фундаментальные аксиологические положения и принципы воспитательной системы А. Макаренка. Выделены в итальянском макаренковедении такие аксеологические доминанты, как значение общества в процессе воспитания и преобразования личности человека под влиянием новых социальных (более прогрессивных) условий, воспитание социальной активности воспитанников, формирование ценностных ориентаций каждого ребенка и т. д.

Ключевые слова: аксеология, воспитательная система, Антон Макаренко.

Mettini Emiliano
Master of Philosophy from
the State University of Pisa (Italy)

AXEOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF ANTON SEMENOVICH MAKARENKO

The article attempts to generalize the educational system of Anton Semenovich Makarenko in the context of axiological problems. The essence of pedagogical axeology is revealed, its methodological foundations are highlighted - the understanding and approval of the value of human life, upbringing and training, pedagogical activity and education. The fundamental axiological provisions and principles of A. Makarenko's educational system are described. In Italian Makarenko studies, such axeological dominants as the importance of society in the process of education and transformation of a person's personality under the influence of new social (more progressive) channels, the education of social activity of pupils, the formation of value orientations of each child, etc. are highlighted.

Keywords: axology, educational system, Anton Makarenko.

Постановка проблемы. В настоящее время возрастает интерес к использованию прогрессивных педагогических систем, неразрывно связанных с аксиологическими приоритетами в сфере образования. В данном направлении творческое наследие А. Макаренка представляет собой результаты успешного эксперимента по воспитанию ценностно-значимой личности, формированию базовой культуры человека.

Анализ трудов А. Макаренка с позиций аксиологии позволяет более глубоко раскрыть основы его воспитательной системы. Для педагога идеал «совершенного человека» был эталоном поведения подростка и юноши. А. Макаренко осмыслил и представил программу воспитания в виде системы аксиологических целей и разработал систему средств воспитания и развития целостной личности, адекватных этим целям (идеалам). Разработка проблемы использования аксиологических ориентиров воспитательной системы А. Макаренко – приоритетное направление не только научной теории, но и современной образовательной практики.

Актуальность. Значительный интерес к творчеству А. Макаренка с позиций аксиологии начал проявляться в 60-80-е годы пришлого века. В этот период повысился интерес макаренковедов к проблеме трудового воспитания, главным ценностным критерием котрого признавалось трудолюбие. Большую роль в изучении наследия А. Макаренка, сыграли публикации ученых-макаренковедов А. Аронова, К. Асатуровой, А. Бугиль,

Л. Буслаевой, М. Виноградовой, Г. Жураковского, Н. Катериночкина, И. Козлова и других. В их работах выделялись такие ценностные качества идеала личности воспитанников А. Макаренка, как трудолюбие, ответственность, целеустремленность, дисциплинированность, чувство чести, а также характеризовалось воспитывающее воздействие цінностей коллектива на ценностные ориентиры личности.

В работах Т. Блюмина, М. Гетманца, З. Готкина, Г. Дьяконова, В. Колбановского, В. Моргуна, Э. Натанзон, А. Петровского, Ю. Флоревского, Д. Фельдштейна, В. Чудновского анализировались психолого-педагогические воззрения А. Макаренко. Ученые обосновали комплексный подход к трактовке аксиологических оснований воспитательной системы А. Макаренко.

Важнейшее значение наследия А. Макаренка было сформировано в социально-педагогическую концепцию. В исследованиях С. Аксенова, В. Беляева, М. Богуславского, Л. Гриценко, Е. Илалтдиновой, Л. Кильяновой, И. Козловой, Т. Кораблевой, М. Стуровой, А. Фролова, Н. Ярмаченко специально исследовались как методологические аспекты воспитательной теории А. Макаренко, так и вопросы, связанные с личностно-социальной концепцией воспитания А. Макаренко и с его подходами к гражданскому воспитанию личности [1].

Считаем необходимым отметить интерес зарубежных ученых к деятельности А. Макаренка. Начиная с 1950-х годов, педагогическому наследию А. Макаренко и изучению его биографии были посвящены работы Л. Адольфа, О. Анвайер, Б. Бейкер, М. Быблюк, З. Вайтц, Т. Глантц, В. Зюнкель, Д. Данстон, А. Левин, И. Лезине, Э. Манншатц, Г. Минюань, Г. Нооль, Ф. Патаки, А. Петрикаш, Л. Пеха, И. Рюттенауэр, Л. Фрезе, Э. Хаймпель, Г. Хиллиг, Р. Эдвардс и другие.

В научных публикациях зарубежных ученых (А. Баньято, Б. Беллерате, Д. Бертин, Д. Бертони Йовине, А. Визальберги, Г. Каваллини, Н. Сичилиани Де Кумис и другие) раскрывались закономерности восприятия теоретических взглядов А. Макаренко в зарубежных странах, активно обсуждался вопрос возможного использования идей А. Макаренко на практике [4].

Цель статьи состоит в обобщении воспитательной системы А. Макаренко в контексте проблем аксиологии.

Изложение основного материала. В настоящее время, аксиология представляет собой философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества в их соотношении с миром реальности, а также в процессе изменения ценностно-нормативной системы в историческом развитии европейских и восточных государств.

Образовательные ценности с позиции самоценности человека представляют область педагогической аксиологии. В педагогической аксиологии, методологической основой является направление, определяющее систему таких педагогических взглядов, как понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования.

По нашему мнению, фундаментальными аксиологическими положениями и принципами воспитательной системы А. Макаренко являются:

1. Ценности внешнего мира, влияющие на развитие индивидуальных ценностей.
2. Гуманистический подход к воспитанию, ориентированный на гармонию личности со своей природой и обществом.
3. Гармония личного и коллективного (общественного).
4. Предоставление детям максимально возможной меры гражданских прав и обязанностей.
5. Принцип параллельного действия – идея параллельности (единства) воспитания и жизни, коллектива и личности.
6. Создание коллектива, в котором труд-забота является личностнозначимым для каждого воспитанника.
7. Самоактуализация воспитанника в процессе полезного и целенаправленного «дела».
8. Гармония педагогической и экономической технологии, основанной на форме коллективного хозяйствования [3].

Значительным вкладом А. Макаренка в осмысление современной концепции образования на философском уровне является проблема ответственности и личной свободы – высшей ценности человека. На философском уровне, ответственность и свобода взаимосвязаны: свобода – одно из условий ответственности, а ответственность – одно из проявлений

свободы. А. Макаренко одним из первых педагогов раскрыл идею развития цели в целостном педагогическом процессе. Педагог понимал под целью воспитания программу человеческой личности, человеческого характера. Общество, коллектив и личность, их гармонизация в сложной и динамичной социальной целостности опосредовали для А. Макаренка цель и программу воспитания человеческой личности.

Ведущим компонентом всей его воспитательной системы была педагогическая цель, которая отражала типичные черты современного человека и учитывала развитие общественных текущих и будущих потребностей.

Нужно отметить популярность идей А. Макаренка в Италии. Осуществленный анализ трудов итальянских ученых, посвященных изучению теоретических аспектов воспитательной системы А. Макаренка, позволяет выделить в итальянском макаренковедении следующие аксиологические доминанты:

1. Теоретические работы итальянских ученых, в которых воспитательная система А. Макаренка занимает центральное место, находились под влиянием идей и установок, доминирующих на том или ином этапе развития педагогической науки в Италии. Этот факт подчеркивает историческую значимость ценностных ориентиров в педагогике (в частности, в воспитании) определяющих различные подходы к пониманию и изучению трудов А. Макаренка с указанием педагогических аксиологических ориентиров того или иного периода итальянскими исследователями.

2. Целостное исследование марксистского подхода к изучению воспитательной системы А. Макаренка позволяет определить, что исследователи, придерживающиеся данного направления, рассматривали труды А. Макаренка в исторической перспективе, подчеркивали значение общества в процессе воспитания и преобразования личности человека под влиянием новых социальных (более прогрессивных) условий.

3. Проявлялось идеологическое отрицательное отношение ряда авторов к воспитательной системе А. Макаренка, как коммунистической, несмотря на оговорки, касающиеся его высоких личных качеств и достоинств.

4. Делался акцент на изучение этических сторон воспитательной системы А. Макаренка и способов становления, формирования и развития человеческой

личности, итальянские ученые утверждали, что главное в теории и практике А. Макаренка – это воспитание социальной активности воспитанников, формирование ценностных ориентаций каждого ребенка [2].

Нужно отметить, что аксиологическая направленность воспитательной системы А. Макаренка получила свое наиболее целостное отражение в трудах Президента Международной макаренковской ассоциации, профессора Римского университета «Ла Сапиенца» Н. Сичилиани Де Кумис. По его мнению, аксиологические ценности опосредовали все морально-этические, нравственные и правовые правила и нормы, которые усваивали колонисты и коммунары в процессе своей жизни и деятельности.

Вывод. Таким образом, аксиологические ориентиры воспитательной системы А. Макаренка были направлены на развитие социально значимых качеств воспитанников – граждан и патриотов своей страны.

Перспектива исследования. Выполненное исследование не исчерпало всего спектра проблем, связанных с обогащением педагогических традиций и развитием воспитательных методик и технологий. В дальнейшем возможно продолжение исследования по следующим направлениям: 1) разработка педагогического и психологического аспектов проблемы формирования и развития человеческого и социального потенциала на примере аксиологически ориентированной деятельности А. Макаренка; 2) выявление проблем случайного и закономерного, общего и частного в педагогической теории и практике А. Макаренка; 3) историографические исследования в области освоения в зарубежных странах процесса и результатов разработки педагогического наследия А. Макаренка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меттини Э. Концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко на воспитание личности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т.1. №3. С. 32–41.

2. Меттини Э. Гражданственность как ценностное основание воспитательной системы А.С. Макаренко. *Народное образование*. 2018. № 6–7. С. 146–153.

3. Меттини Э. Многогранность личности в воспитательной системе Антона Макаренко. *Народное образование*. 2017. № 6–7. С. 172–177.

4. Меттини Э. Этика менеджмента в творчестве А.С. Макаренко: путь к эффективной социализации. *Народное образование*. 2013. № 6. С.114–115.

Нішенко Олександр Володимирович
директор КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено вплив ідеї гуманізації освіти на підготовку майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Окреслено зміст підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Розкрито основи базових компонентів професійної готовності педагога до навчальної діяльності щодо дітей з особливими освітніми потребами в навчальному закладі. Виділено базові компетенції педагога спеціального закладу загальної середньої освіти, що є основою його навчальної діяльності.

Ключові слова: майбутній педагог, діти з особливими освітніми потребами, підготовка, освітній процес, професійний.

Nishenko Oleksandr Volodymyrovych
director of KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source» Zaporozhye regional council

FEATURES OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the features of training future teachers to work with children with special educational needs. The influence of the idea of humanization of education on the preparation of future teachers to work with children with special educational needs is determined. The content of preparation of future teachers to work with children with special educational needs is outlined. The basics of the basic components of a teacher's professional readiness for educational activities for children with special educational needs in an educational institution are revealed. The basic competencies of a teacher of a special institution of general secondary education, which is the basis of his educational activity, are highlighted.

Key words: future teacher, children with special educational needs, training, educational process, professional.

Постановка проблеми: Процеси демократизації і гуманізації освіти в сучасних умовах вимагають від педагога переосмислення своєї ролі в навчально-виховному процесі спеціального закладу загальної середньої освіти. У цьому значенні особливого сенсу набуває високий рівень професійної готовності педагога, який забезпечує організацію освітнього процесу в умовах сучасного інноваційного розвитку.

У сучасній освітній практиці спостерігається зростання як у якісному, так і в кількісному плані, педагогів спеціальних закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здійснення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами. У той же час, як стверджують учені

(Л. Блинова, С. Шевченко, Г. Капустіна, Н. Малофєєв та ін.), система вищої професійної освіти на сьогоднішній день не на достатньому рівні забезпечує потребу освітнього процесу в педагогах, готових до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Актуальність: У психолого-педагогічній літературі професійний аспект підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлено недостатньо. У той час, як проблема якості навчання й підготовки майбутнього вчителя вимагає орієнтації освітнього процесу на формування його готовності до практичної професійної діяльності. Такої думки додержуються Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Кульчицька та ін., а також ті науковці, які розвивають концепцію інноваційної освіти в професійній підготовці вчителя (В. Орлов, О. Пєхота, О. Шестопалюк та ін.).

Проблему професійного зростання педагога спеціального закладу загальної середньої освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені в різні періоди функціонування системи освіти: В. Бондар, О. Гаврилов, Л. Даниленко, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Татарченко, В. Тарасун, Г. Тимошко, Є. Тонконога, Є. Хриков та ін. [3].

У наш час підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності, оскільки на перший план виступає ідея гуманізації освіти. Це розкривається в таких проявах, як емпатія, довіра, співпраця, креативність, заохочення, шанування гідності і прав учня, відкритість, педагогічний оптимізм, психологічна безпека, розвинута культура спілкування тощо. Для того, щоб майбутні педагоги здійснювали особистісно-зорієнтоване навчання треба, щоб завдання, які ставлять перед ними в ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілими, але й внутрішньо прийнятними, тобто щоб вони набули особистісного змісту [1, с. 86].

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Провідним напрямком розвитку суспільства стає безперервна освіта, яка є обов’язковою умовою стабільної соціалізації. Формування нового підходу до освіти передбачає і нові підходи до управління нею. Нові економічні стосунки формують необхідність оперативно аналізувати оточуюче середовище, внутрішню ситуацію, встановлювати системи зв’язків

між факторами, явищами, бачити перспективу розвитку, брати відповідальність шляхом прийняття відповідних рішень. Освітній заклад як соціальна система стає більш відкритим.

Нині для підвищення особистої конкурентоспроможності людина має навчатися, послідовно підвищувати свою професійну кваліфікацію впродовж усього життя. Актуальним стає питання особистої та професійної самореалізації. Так, у сучасному світі, який швидко змінюється, система освіти має розвивати професійний універсалізм – здатність змінювати сфери та способи діяльності.

Відповідно до цього добре підготовлений фахівець повинен уміти працювати в команді, приймати самостійні рішення, бути ініціативним, бути відкритим до інновацій, психологічно стриманим, готовим до перевантажень, стресових ситуацій, а також уміти знаходити вихід із них. Ці характеристики узгоджуються з ознаками професійної майбутніх фахівців. зокрема галузі Спеціальна освіта.

Зміст підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами має будуватися за двома логічними лініями: логікою навчального предмета як «консервативного» наукового знання і логікою майбутньої професійної діяльності у вигляді диференційованої моделі педагога, як фахівця з описом системи його основних професійних функцій, проблем і завдань [2, с. 15].

Однією з найважливіших вимог, які висуває педагогічна професія сьогодні, є чіткість соціальної і професійної позиції педагогів. Саме в ній учитель виражає себе як суб’єкт педагогічної діяльності. Позиція педагога – це система такого інтелектуального, емоційно-соціального та поведінкового відношення до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності конкретно, що є джерелом його активності. Вона визначається, з однієї сторони, вимогами, очікуваннями та можливостями, котрі надає сучасний соціум, а з іншої – дією внутрішніх особистісних джерел активності: переживань, мотивів, цілей педагога, його орієнтації, світогляду, ідеалів тощо. Відповідно до цього в позиції педагога проявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки та діяльності тощо.

Аналіз та узагальнення теоретичних положень сформульованих у цілому ряді досліджень (Б. Ананьєв, Р. Божбанова, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Г. Кручиника, В. Сластьонін та ін.), використання

матеріалів спостережень дають підстави вважати, що професійна готовність педагога до навчальної діяльності щодо дітей з особливими освітніми потребами в навчальному закладі є багатомірним інтегральним станом його особистості, що включає в себе три базових компоненти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, емоційно-оцінювальний тощо.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної готовності у своїй змістовій сутності включає сукупність педагогічних цінностей, професійно значимих потреб та інтересів.

Інтелектуальний компонент готовності до професійної діяльності педагога орієнтований на професіоналізм знань і умінь педагога, які і становлять його змістовну сутність.

Емоційно-оцінювальний компонент у своїй змістовій сутності включає вміння управляти діями, із яких складаються професійні обов'язки, самоконтроль, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності.

Вибір у якості базових, зазначених компонентів обумовлений їхньою відповідальністю як основним потенціалам особистості педагога, так і вимогами, і умовами педагогічної діяльності, пов'язаної з навчання школярів з особливими освітніми потребами. Зокрема у цьому виявляється її інтегративний характер, а саме в упорядкованості структури, готовності, погодженості її компонентів, стійкості, стабільності й наступності їхнього функціонування тощо. У силу чого професійна готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості педагога, що забезпечує продуктивність педагогічної діяльності в цілому [3].

Дослідники професійної підготовки майбутніх фахівців виділяють сім груп базових компетенцій педагога спеціального закладу загальної середньої освіти, відповідно до основних особистісних якостей людини:

1. Сприйняття як уміння навчатися. Це уміння охопити сутність ситуації інтуїтивно та швидко, побачити глибину речей, схильність до навчання, відкритість до нового.

2. Взаємозв'язки – інтелект, мова, комунікації: уміння виділяти ціле і бачити зв'язки між частинами, формулювати ідеї й адекватно передавати їх іншим; здатність сприймати й ефективно оцінювати інформацію; уміння встановлювати та підтримувати відносини з колегами та підлеглими, знаходити спільну мову з людьми, пояснювати, навчати, із урахуванням їхнього розвитку.

3. Вибір – чутливість до правильного, адекватного шляху: уміння бути вищим за ментальні догми та приймати точні рішення, з огляду на реальні обставини; уміння приймати стратегічні рішення із дотриманням своїх цінностей; здібність інтуїтивно приймати відповідні рішення за умов дефіциту інформації та часу; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і страху оцінювання.

4. Активність як перетворювальна дія і тактична активність передбачає: здатність жити сьогоденням і рухатись уперед, діяти в обраному напрямі всупереч думці людей, іти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях.

5. Воля – усвідомленість і вміння концентруватися. Це здатність самостійно приймати рішення, утримувати свою увагу на пріоритетних цілях, зберігати усвідомленість і свободу вибору.

6. Віра в себе, в людей, у світ: віра в свої сили; здатність брати на себе відповідальність, делегувати повноваження, підтримувати своїх колег і підлеглих.

7. Мудрість – відчуття обмежень, часу, дисципліна, витриманість і терпіння; здатність бути бездоганним; толерантність до обмежень інших людей; стримане ставлення до перемог, уміння програвати без відчуття поразки [1, с. 158].

Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами відбувається, в основному, через навчальну роботу, покликану розвивати у дітей інтерес до науково-дослідної роботи, установку на творчу діяльність, виробити у майбутніх педагогів відповідні раціональні дії.

Дослідження, присвячені проблемам підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, свідчать, що фахівці мають добре знати спеціальні предмети, вивчити теоретичні положення психології, педагогіки та методики викладання, володіти прийомами практичної педагогіки тощо. Для встановлення зв’язку між педагогічною теорією та педагогічною діяльністю пропонується використовувати моделювання шкільних ситуацій із застосуванням інноваційних технологій тощо.

Для того, щоб навчити майбутніх педагогів працювати за технологіями навчання, які прийшли на зміну традиційним, потрібно зламати усталені стереотипи та привчити їх орієнтуватися на високий загальний розвиток особистості, створення підґрунтя для всебічного гармонійного розвитку,

формування теоретичної свідомості та мислення, передачу дітям не стільки знань, скільки способів розумових дій, виявлення, урахування та розвиток творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами, розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної дитини. Майбутнім педагогам треба розвивати індивідуальність кожної дитини, визнавати її самобутність, самоцінність, індивідуальність тощо.

Важливими умовами, що дають змогу майбутньому педагогу підготуватись до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є: реалізація управлінської взаємодії викладач – студент у процесі підготовки останніх до майбутньої професійної діяльності; педагогічне стимулювання їхньої самоосвіти за допомогою постановки мети і формування позитивного ставлення та інтересу до самостійної роботи; спрямованість освітніх процесів на формування позанавчальних умінь і практичне опанування соціальних методів й прийомів самостійної роботи майбутніх педагогів.

Висновки. Майбутній педагог повинен усвідомлювати свою відповідальність, бути об’єктом особистісного і професійного зростання, вміти досягати нових педагогічних рівнів, бути провідником ідей державотворення, носієм культури.

Отже, у підготовці до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами професійне становлення педагога набуває особливої актуальності і ця підготовка відбувається шляхом індивідуальної науково-методичної роботи, тобто усвідомленої, цілеспрямованої, планомірної та безперервної діяльності, удосконалення власної теоретичної та практичної підготовки.

Перспектива дослідження. У продовженні практичного дослідження особливостей підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності педагогів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. 2010. 348 с.

2. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання : понятійно-категоріальний аналіз. Педагогіка і психологія. 1997. № 4. С. 9–17.

3. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Дефектологія. 1999. № 4. С. 2–8.

Новгородський Руслан Григорович
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У даній статті автор розкриває особливості підготовки соціальних працівників у ВНЗ до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища. Розглядається структура та зміст навчальної дисципліни професійної підготовки майбутніх педагогів в університеті «Інклюзивна педагогіка з основами дефектології». Подано аналіз тематичного плану, зміст лекційних, практичних занять, завдань для самостійної роботи. Проаналізовано основні форми та методи роботи зі студентами під час навчального процесу.

***Ключові слова**: діти з особливими потребами, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, позашкільна освіта.*

Novhorodskyi Ruslan Hryhorovych
Cand. ped. sciences, Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work, Mykola Gogol Nizhyn State University

THEORETICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF OUT-OF-SCHOOL AND INCLUSIVE EDUCATION TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In this article, the author reveals the features of training social workers in higher education to work with children with special needs in an inclusive environment. The structure and content of the discipline of professional training of future teachers at the University "Inclusive pedagogy with the basics of special education" are considered. The analysis of the thematic plan, the maintenance of lectures, practical employments, tasks for independent work is given. The main forms and methods of working with students during the educational process are analyzed.

***Keywords**: children with special needs, children with special educational needs, inclusive education, out-of-school education.*

Постановка проблеми. Підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах організації позашкільної та інклюзивної освіти, на нашу думку, зумовлена: **по-перше**, необхідністю підвищення уваги сучасного суспільства до дітей з особливими освітніми потребами як суб'єкта соціальної роботи; **по-друге**, посиленням соціальної відповідальності суспільства за успішну соціалізацію підростаючого покоління, зокрема дітей з особливими потребами; **по-третє**, створенням сприятливих умов для набуття дітьми з особливими потребами позитивного соціального

досвіду та формуванням здатності до соціальної самореалізації, саморозвитку власної соціальної особистості та обдарованості впродовж усього життя; **по-четверте**, потребою дітей з особливими освітніми потребами у соціальному супроводі в умовах сучасного інклюзивного середовища.

Актуальність. На сьогодні соціально-економічні умови створюють нові перспективи для організації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти. Саме завдяки спеціально організованому навчально-виховному процесу у комплексному поєднанні з корекційно-розвитковою та реабілітаційною роботою. Тому, все більшого поширення набуває інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах позашкільної освіти, що законодавчо врегульовано Законом України «Про позашкільну освіту» [2], Постановою кабінету України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779 [4] в якому затверджено порядок організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти. Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів позашкільної освіти з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою згідно з додатком до Порядку силами педагогічних працівників закладу позашкільної освіти у взаємодії принаймні з одним із батьків (законних представників) дитини з особливими освітніми потребами, здобувачем позашкільної освіти з особливими освітніми потребами.

Розглядаючи проблему професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання заслуговують на увагу дослідження вітчизняних науковців, зокрема, Л. Байда, О. Безпалько, Г.Давиденко, Е.Добин В.Крижанівський, А.Колупаєвої, І.Луценко, О. Мартинчук, С.Миронової, Л. Савчук, О.Татаринцева, Т. Сак, О. Таранченко, М. Чайковський та інші.

Відповідно, запровадження інклюзивної освіти створює проблеми підготовки висококваліфікованих компетентних майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному позашкільному середовищі. Тому, актуальним завданням вищої освіти є оновлення змісту підготовки педагогів позашкільних закладів до майбутньої професійної діяльності в умовах спільного навчання учнів з особливими освітніми потребам і школярів з нормативним розвитком. Нові завдання перед вищою школою вимагають розробки нових курсів, навчально-методичного забезпечення тощо.

Мета статті – є аналіз теоретичних підходів до проблеми практичної підготовки майбутніх педагогів позашкільної та інклюзивної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники щодо підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами наголошують на тому, що вона повинна здійснюватися системно шляхом підготовки психолого-педагогічних фахівців масових закладів освіти, спеціалістів дефектології з орієнтацією на систему спеціальної та позашкільної освіти, навчально-реабілітаційні центри, а також надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, створення яких розпочато в Україні [1, с. 73–79.].

На нашу думку, під підготовкою майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах закладів позашкільної освіти слід розуміти процес формування сукупності теоретичних знань (психологічних, педагогічних, соціологічних та ін..), практичних умінь та навичок (комунікативні, аналітичні, організаторські, прогностичні та ін..), а також особистісні якості, що обумовлюють ефективне вирішення завдань попереджувально-профілактичної, корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими потребами.

Відповідно при підготовці другого (магістерського) рівня за освітньо-професійною програмою «Позашкільна та інклюзивна освіта» включає вивчення навчальної дисципліни «Інклюзивна педагогіка з основами дефектології».

Метою викладання навчальної дисципліни є: сформувати уявлення у студентів про загальні поняття щодо закономірностей аномального розвитку порівняно з нормальним онтогенезом, а також формування загальнокультурних та професійних компетенцій майбутніх організаторів позашкільної та інклюзивної освіти, необхідних для ефективної діяльності в якості виконавців програм інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Інклюзивної педагогіки з основами дефектології» є:

1. Охарактеризувати інклюзивну педагогіки як складову процесу інтеграції.

2. Сформувати усвідомлення розуміння основних положень інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти.

3. Вивчити основні поняття про норму та аномалію психічного розвитку, параметри та типи дизонтогенезу; порушення окремих психічних процесів; основні групи дітей з особливими потребами; особливості та закономірності фізичного і психічного розвитку різних категорій аномальних осіб; поняття про психогенні порушення, акцентуації характеру та психопатії; структура дефекту при різних аномаліях і потенційні можливості розвитку осіб з фізичними та психологічними дефектами.

4. Познайомити студентів з принципами створення та розвитку системи закладів позашкільної освіти для виховання та навчання дітей з особливими потребами;

5. Визначення ефективних шляхів та засобів профілактики аномалій розвитку, попередження дитячої дефективності; вивчення особливостей та шляхів поліпшення життя та діяльності аномальних людей у соціальному оточенні.

6. Обґрунтування та зміст організації навчально-виховного процесу у закладах позашкільної освіти.

Процес вивчення навчальної дисципліни спрямований на формування наступних компетенцій:

Загальні компетентності:

ЗК4. Здатність вчитися, оволодівати сучасними знаннями та творчо застосовувати їх у практичній діяльності**.**

ЗК6. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

ЗК7. Вміння виявляти, аналізувати та вирішувати проблеми.

ЗК8. Навички міжособистісної взаємодії.

ЗК9. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

Спеціальні компетентності:

ФК2. Уміння розпізнавати та враховувати різноманітність осіб, здійснювати індивідуальний супровід в освітньому процесі.

ФК5. Розуміння цілей і особливостей освітніх систем**.**

ФК9. Уміння розробляти та застосовувати освітню програму і навчально-методичні матеріали відповідно до конкретного освітнього контексту.

ФК13. Здатність до організації та здійснення супроводу осіб з особливими освітніми потребами

ФК14. Здатність до налагодження взаємодії та консультування батьків дітей з особливими освітніми потребами

ФК15. Здатність організовувати науково-методичну та інноваційну діяльність в системі позашкільної та інклюзивної освіти.

Дана навчальна дисципліна має свою структурно-логічну схему підготовки фахівців, яка включає попереднє ознайомлення та вивчення дисциплін – «Теорія і практика позашкільної освіти», «Менеджмент у позашкільній та інклюзивній освіті».

За підсумками вивчення зазначеної навчальної дисципліни передбачається, що студенти здатні будуть:

ПРН2. Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно-важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій**.**

ПРН5. Розробляти програми соціально-педагогічних інтервенцій.

ПРН6. Розробляти просвітницькі матеріали та програми, впроваджувати їх, отримувати зворотній зв'язок, оцінювати якість.

ПРН11. Здійснювати адаптацію та модифікацію існуючих наукових підходів до конкретних ситуацій професійної діяльності.

ПРН14. Організовувати та здійснювати супровід осіб з особливими освітніми потребами, представляти та відстоювати їхні інтереси і права.

ПРН15. Налагоджувати взаємодію та консультувати батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Дисципліна формує практично-професійну та процесуальну компетентність фахівця та має обов'язковий статус вивчення.

Програма навчальної дисципліни включає: лекційні, семінарські заняття, самостійну роботу студентів. Опанування змістом навчальної дисципліни передбачає також виконання студентами різних видів самостійних завдань: опрацювання літератури, написання рефератів або есе, підбір просвітницького матеріалу (методичні розробки, брошури, листівки, рекламні ролики, конспект корекційно-розвиткового заняття, просвітницьке відео тощо). Інтегрування різних форм навчання (квазипрофесійні: ділова гра, тренінг, диспути, дискусії, мозковий штурм, дефектологічний словник, схематичні зображення тощо), навчально-професійні: підготовка корекційно-розвиткового заняття, розробка індивідуальних програм для дітей з ООП) дає можливість студентам застосовувати навчальну й наукову інформацію на практиці, отримуючи можливість природного входження в професію. Підсумковою формою контролю є екзамен.

Навчальна дисципліна передбачає врахування балів, які студент може отримати під час неформальної освіти з дотичних тем курсу.

Запропонована програма розрахована на 4 кредити ЄКТС, що відповідає 120 академічним годинам, з яких **денна форма: 40** години - аудиторне навчання (лекції - 20 год., семінарські - 20 год.), 80 годин - самостійна робота; **заочна форма: 14** години - аудиторне навчання (лекції - 10 год., семінарські – 4 год.), 106 год. – самостійна робота.

Навчальна дисциплін передбачає вивчення наступних лекційних тем, які розподілені на змістові модулі.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І. Загальні основи інклюзивної педагогіки та дефектології включає в себе вивчення наступних тем:

Тема 1. «**Методологічна основа інклюзивної педагогіки та дефектології»** розкриває зміст основних категорії інклюзивної педагогіки та дефектології. Предмет, завдання та міжпредметні зв’язки загаданих наук. Поняття середньостатистичних норм розвитку та її використання в практичній діяльності працівників освіти.

Тема 2. «Особливості розвитку особистості» розкриває закономірності розвитку особистості крізь призму понять «норма» і «відхилення» у розвитку дитини. Подається аналіз особливостей розвиток психіки дітей з особливими освітніми потребами. Тема розкриває поняття факторів розвитку та факторів відхиленого розвитку (класифікація біологічних і соціальних факторів відхиленого розвитку).

Тема 3. «Професійна діяльність педагога в умовах інклюзивного середовища закладів середньої та позашкільної системи освіти» розкриває методологічні засади професійної діяльності педагога в умовах інклюзивного середовища закладів позашкільної системи. Закономірності, принципи, функції та напрями діяльності педагога позашкільного закладу. Професійна компетентність педагога при організації навчально-виховного процесу в закладах позашкільної освіти. Загальна характеристика індивідуальної програми розвитку для школярів та здобувачів позашкільної освіти: зміст та функції. Розробка індивідуального навчального плану. Основні напрями позашкільної освіти щодо реалізації інклюзивної освіти.

Тема 4-5. «Професійне співробітництво в інклюзивних закладах середньої та позашкільної освіти» включає розгляд питань щодо створення адекватних організаційно-педагогічних умов – запорука успішного

інклюзивного навчання в ЗСО та позашкільних закладах. Професійне співробітництво як одна з основних умов ефективного інклюзивного навчання в ЗСО та позашкільних закладах дітей з психофізичними порушеннями. Бар'єри в розвитку професійного співробітництва. Організація діяльності міждисциплінарної команди спеціалістів. Специфіка співробітництва різних фахівців в інклюзивній школі.

Тема 6-7. «Навчання та виховання дітей з порушенням мови та інтелекту в ЗСО та позашкільних установах» розкриває основні поняття мовленнєвого порушення, причини мовленнєвих порушень. Загальні уявлення про порушення усного. Порушення комунікативної сторони мовлення (фонетико-фонематичні порушення; загальний недорозвиток мовлення, заїкування. Поняття „розумова відсталість", „недоумкуватість". Загальна характеристика дітей з порушенням інтелекту: ступені олігофренії та їх психолого-педагогічна характеристика. Організація навчання в ЗСО та позашкільних закладах освіти.

Тема 8. «Навчання та виховання дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) в ЗСО та позашкільних установах» включає питання про ЗПР як специфічний вид дизонтогенезу. Охоплює загальну характеристику класифікацій дітей із ЗПР: на основі поєднання інфантилізму з іншими проблемами в розвитку; дисгармонійний інфантилізм; за етіологічними прикметами (за К.С. Лебединською). Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУР): характеристика, перспективи подолання. Особливості психічного та соціального розвитку дітей з різними формами ЗПР: школярів та отримувачів позашкільної освіти. Концепція корекційно-розвиваючого навчання: вимоги до особистих якостей вчителя, педагога, вихователя дітей із ЗПР; основні підходи до діагностики, корекції і профілактики порушень дитячо-батьківських відносин.

Тема 9-10. «Загальна характеристика дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, реактивними станами та психопатичними формами поведінки» включає розгляд питань про церебральний параліч (ДЦП): етиологічні фактори виникнення ДЦП; класифікація ДЦП. Особливості особистісної та трудової реабілітації. Можливості соціально-творчого направлення реабілітації дітей з ДЦП. Порушення аутистичного спектру. Поняття психопатоподібні порушення поведінки (астенічні психопати, психастенічні, параноїчні, органічні, шизоїдні, акцентуації та ін.). Поняття акцентуації характеру, почуття неповноцінності, поняття стресу та дистресу. Врахування порушень опорно-рухового апарату, реактивних станів та

психопатичних форм поведінки в роботі педагога закладів середньої та позашкільної освіти.

Висновки. Отже, в процесі вивчення та оволодіння знаннями, уміннями та навичками майбутніми педагогами даної навчальної дисципліни дасть змогу: по-перше, систематизувати знання про мотивовану діяльність у процесі організації інклюзивного навчання з дітьми з ООП; по-друге, усвідомити значення організації інклюзивного навчання в закладах середньої та позашкільної освіти; по-третє, розвивати комунікативні уміння партнерського спілкування між дітьми з ООП, членами родини з дітьми з ООП; по-четверте, набути стійкого інтересу до самовдосконалення та оволодіння новими знаннями про особливості організації інклюзивного навчання в закладах середньої та позашкільної освіти в Україні.

Таким чином, сформовані в майбутнього педагога професійні знання, уміння та навички організації інклюзивного навчання в рамках запропонованого навчального курсу є невід'ємною складовою його загальної фахової професійної підготовки у ВНЗ.

Перспектива дослідження. На сьогодні подальших досліджень можуть виступити питання організації інклюзивного простору в закладах позашкільної освіти; питання особливостей створення та розробки індивідуальних програм для ООП в закладах позашкільної освіти та особливості співпраці з батьками як членами команди інклюзивного закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладуш В. А. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 2015. № 1 (9). С. 73–79.
2. Закон України «Про позашкільну освіту» від 16.10.2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text
3. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
4. Постановою кабінету України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text
5. Цуркан Т. Г., Баланюк Н. С. Формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 70'2019. С.264-269. URL: http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/70-2019/64.pdf

Раку Игорь
PhD hab, проректор з навчальної роботи, міжнародного співробітництва і європейської інтеграції Кишинівського державного педагогічного університету імені І. Creanga. (Кишинів, Молдова)

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

Автором статті розглянуто питання організації інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах Республіки Молдова. Стаття містить опис ключових позицій освітньо-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами. У статті представлено рівні організації інклюзивної освіти в межах впровадження Програми розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдова, провідною метою якої, є формування компетенцій соціальної інклюзії. Досягнення цієї мети вимагає командного підходу фахівців, залучених в цей процес, особливо на початку входження дітей з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище, полегшуючи адаптацію до навчального процесу і до групи однолітків з типовим розвитком

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, адаптація, шкільна адаптація, соціальна адаптація.

Raku Igor
PhD hab, Vice-Rector for Academic Affairs, International Cooperation and European Integration Chisinau State Pedagogical University Named after I. Creanga. (Chisinau, Moldova)

CONCEPTUAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

The author of the article considers the organization of inclusive education in secondary schools of the Republic of Moldova. The article describes the key positions of the educational process of children with special educational needs. The article presents the levels of organization of inclusive education within the implementation of the Program for the development of inclusive education in the Republic of Moldova, the main purpose of which is the formation of competencies of social inclusion. Achieving this goal requires a team approach of professionals involved in this process, especially at the beginning of the entry of children with special educational needs into the socio-cultural environment, facilitating adaptation to the learning process and to a group of peers with typical development

Keywords: children with special educational needs, inclusion, adaptation, school adaptation, social adaptation.

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших проблем сучасної освітньої системи, є формування компетенцій соціальної інклюзії. Досягнення цієї мети вимагає командного підходу фахівців, залучених до означеного процесу, особливо на початку входження дітей з особливими освітніми потребами (*далі* – ООП) в соціокультурне середовище, полегшуючи адаптацію

до навчального процесу й до групи однолітків з типовим розвитком. Підготовка дитини до школи – невід'ємна складова соціальної інклюзії – починається в родині й удосконалюється в роки проведені в інших соціальних інституціях (заклад дошкільної освіти, загальноосвітній заклад). У цей період встановлюються «основні віхи» адаптації, які доповнюються в наступні роки (A. Coaşan, A. Vasilescu, 1988). Ступінь, в якій дитина оволодіває необхідними компетенціями, обумовлює її здатність відповідати вимогам і очікуванням, що висуваються по відношенню до неї в умовах шкільного навчання. В ситуації невідповідності цих двох факторів, дитину сприймають як недостатньо адаптовану, що потребує певного втручання. Це втручання, в свою чергу, має бути пов'язано як із корекцією дефіцитарності розвиту, так й зі зміною вимог і характеристик самої шкільної ситуації (Л. Крившенко, 2005). Відповідно до європейських стандартів «Програмою розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдова на 2011-2020 роки» передбачено безперервну зміну й адаптування освітньої системи (щоб та відповідала нозологічній різноманітності дітей з урахуванням їхніх потреб).

Аналіз досліджень і публікацій. З прийняттям «Програми розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдова на 2011-2020 роки» інклюзивна освіта стала державним пріоритетом. У ньому передбачено включення всіх дітей в загальноосвітню систему незалежно від їх культурної, соціальної, етнічної, расової, релігійної та економічної приналежності або від їх умінь та інтелектуальних та (або) фізичних здібностей, що не порушує їх права виховуватися і зростати в родині. Заснована на парадигмі «освіта для всіх», інклюзивна освіта являє собою підхід, відповідно до якого всі діти повинні мати рівні можливості на отримання освітніх послуг [3]. На державному рівні впровадження інклюзивної освіти в Молдові розпочалося 2011-го року. За статистичними даними, на сьогодні в Молдові налічується більше трьох тисяч дітей з ООП, які отримують інклюзивні освітні послуги.

Мета статті – на прикладі нормативно правових документів представити концептуально-організаційні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Республіці Молдова.

Основний виклад матеріалу. Необхідність своєчасного надання якісної освіти всім учням на основі інтеграції в рамках загальної системи освіти, забезпечується Постановою Уряду Республіки Молдова № 523 відповідно до «Програми розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдова на 2011-2020

роки». Структура інклюзивної освіти в Республіці Молдова, представлена трьома організаційними рівнями [7;8] :

1. Центральний рівень.

Республіканський центр психолого-педагогічної допомоги, який підпорядковується Міністерству освіти, культури та досліджень. Його основними завданнями є:

- розробка та адаптація інструментів діагностики розвитку дитини;
- розробка методології надання допомоги дітям з ООП;
- ініціювання та розвиток міжвідомчого партнерства з різними структурами для впровадження програм інклюзивної освіти;
- розгляд оскаржень за висновками фахівців, які здійснюють комплексну оцінку розвитку дітей (визначається характер освітніх потреб дитини, і надання психолого-педагогічної допомоги дитині і родині, надання методологічної допомоги фахівцям в роботі з дітьми з ООП на рівні районної служби психолого-педагогічної допомоги та прийняття рішень з цих питань).

2. Районний рівень.

Районна служба психолого-педагогічної допомоги, яка юридично підпорядковується районному управлінню освіти, а методологічно – Республіканському центру психолого-педагогічної допомоги. Її основними завданнями є:

- здійснення комплексної оцінки дітей в межах отримання інклюзивних освітніх послуг;
- визначення спеціальних освітніх потреб і розробка рекомендацій щодо заходів втручання і послуг щодо підтримки інклюзивної освіти в залежності від специфічних потреб дітей;
- здійснення переоцінки дітей з ООП;
- видання рекомендацій з інклюзивної освіти;
- надання методичної підтримки з психолого-педагогічної допомоги та психологічного консультування освітнім установам.

3. Місцевий рівень.

І. Багатопрофільні внутрішньо-шкільні комісії створюються в загальноосвітніх закладах та знаходяться в підпорядкуванні у адміністрації цих закладів. Основними завданнями комісій є:

- виявлення труднощів у навчанні дітей і первинна оцінка рівня розвитку;

– визначення специфічних потреб учнів з ООП і заходів втручання, які може надати навчальний заклад;

– координування та складання індивідуального навчального плану для кожного учня з ООП і подання їх на педагогічній раді для затвердження.

II. Ресурсні центри інклюзивного навчання діють при освітніх закладах і мають на меті полегшити включення дітей до загальноосвітніх закладів й кваліфіковано діяти відповідно до особливих потреб дітей. Їх основними завданнями є:

– планування і здійснення заходів освітньої підтримки для дітей з ООП;

– надання спеціалізованих послуг з психологічної, логопедичної та іншої кваліфікованої допомоги;

– надання інформаційної та методичної підтримки педагогічним працівникам навчального закладу щодо особливостей розвитку та особливостей втручання, спрямованого на вирішення проблем, з якими стикаються діти під час освітнього процесу;

– забезпечення умов для розвитку дитини відповідно до індивідуальних можливостей і потенціалу;

– організація інклюзивних програм з інформування громадськості.

На всіх рівнях інклюзивні освітні послуги представлені фаховою командою: психологом, логопедом, корекційний психопедагогом, фізичним кінетотерапевтом, допоміжним педагогічним персоналом та іншими кваліфікованими фахівцями.

Висновки. Протягом останніх років інклюзивна освіта в навчальних закладах Республіки Молдова забезпечила можливість залучення в освітньо-виховний процес значної кількості учнів зі ООП. З прийняттям «Програми розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдова на 2011-2020 рр.» користувачами цієї моделі можуть бути всі діти, незалежно від стану їх психофізичного розвитку.

Перспектива подальших досліджень полягає у складанні порівняльної характеристики моделі інклюзивної освіти Республіки Молдова із концептуально-організаційними аспектами впровадження інклюзивної освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Coaşan A., Vasilescu A. (1988) Adaptarea şcolară. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 128 p.

2. Крившенко Л. П. (2005) Педагогика. М.: Проспект, 429 с.

3. Постановление Правительства Республики Молдова № 523 от 11.07.2011 «Об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011–2020 годы». (2011) [Электронный ресурс]. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=103260&lang=ru

4. Постановление Правительства Республики Молдова № 732 от 16.09.2013 «О Республиканском центре психопедагогической помощи и районной/муниципальной службе психопедагогической помощи». (2013) [Электронный ресурс]. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ru

Рябченко Вікторія Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викладач **О. М. Король**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДПЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено огляд теоретичних основ застосування міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти. Проаналізовано специфіку здійснення міжпредметних взаємозв'язків у навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Окреслено переваги використання міжпредметних зв'язків у корекційній роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на теоретичних основах застосування окремих навчальних дисциплін у визначенні міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: застосування, міжпредметні зв'язки, учні з особливими освітніми потребами, освітній процес, навчальна дисципліна.

Ryabchenko Viktoriya Mykolayivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor - **Korol O. M**, Ph.D. ped. science

THEORETICAL BASES OF APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A SPECIAL INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article reviews the theoretical foundations of the use of interdisciplinary links in the educational process of a special institution of general secondary education. The specifics of the implementation of interdisciplinary relationships in the education of students with special educational needs are analyzed. The advantages of using interdisciplinary connections in

correctional work with students with special educational needs are outlined. Emphasis is placed on the theoretical foundations of the use of certain academic disciplines in determining interdisciplinary links in the educational process of a special institution of general secondary education.

Keywords: application, interdisciplinary links, students with special educational needs, educational process, academic discipline.

Постановка проблеми: Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується пошуком найефективніших умов організації навчання учнів з особливими освітніми потребами. За дослідженнями М. Жигорєвої, Н. Ситдикової, Л. Дроздової та ін. учні зазначеної категорії не можуть самостійно встановлювати взаємозв'язок між знаннями, отриманими з різних навчальних предметів, не можуть їх застосовувати в нових умовах, тому викладання навчальних предметів необхідно будувати на міжпредметній основі. Реалізація міжпредметних зв'язків допомагає педагогу виробити систему знань і вмінь у школярів, активізувати їх інтелектуальну діяльність, раціонально розподілити навчальний час тощо [5, с. 10].

Актуальність: Актуальною на сьогодні залишається ідея міжпредметної інтеграції, оскільки за її успішної реалізації передбачається досягнення мети якісної освіти. Використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі спеціального закладу загальної середньої освіти – це важливий дидактичний інструмент, за допомогою якого у свідомості учнів з особливими освітніми потребами формується цілісна картину світу.

Взаємозв'язок між формуванням всебічно розвинутої особи та застосуванням суміжних тем навчальних дисциплін у сучасному освітньому просторі відзначали науковці К. Баханов, Н. Волкова, В. Максимова, С. Максимюк, І. Малафіїк, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий, М. Фіцула, І. Харламов та ін. Учені наголошували на важливості формування широкого світосприймання у дітей, уміння вивчати питання з точки зору різних галузей знань та визначати причинно-наслідкові зв'язки на основі використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі.

Проблему використання міжпредметних зв'язків у навчанні осіб з особливими освітніми потребами у різних аспектах досліджували К. Акдобацька, В. Бондарь, І. Дмітрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, С. Миронова, Л. Одинченко, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та ін. Ученими було констатовано необхідність використання міжпредметних зв'язків у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, рекомендувалося враховувати рівень

розвитку учнів, їх вік, суміжні теми навчальних предметів спеціального закладу загальної середньої освіти.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи застосування міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблему міжпредметних зв'язків у різних аспектах досліджували Е. Вайнруб, В. Воронкова, В. Ек, І. Єременко, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова, Г. Плешканівська, Л. Румянцева, В. Синьов та інші науковці, які в своїх роботах розкривали можливості засвоєння учнями з особливими освітніми потребами загальноосвітніми знаннями і вказували на необхідність зв'язку навчального матеріалу з життям і практикою. У своїх працях вчені вказували на можливості оволодіння знаннями учнями спеціального закладу загальної середньої освіти та перспективи розвиваючого впливу міжпредметних зв'язків на пізнавальну діяльність учнів з особливими освітніми потребами у навчанні.

На думку І. Єременка, здійснення міжпредметних взаємозв'язків у навчанні учнів з особливими освітніми потребами з метою формування у них цілісної системи знань, розвитку вміння їх перенесення в інші умови, забезпечення зростання узагальненості є однією з найважливіших напрямків діяльності у галузі спеціальної освіти [4, с. 128].

У дослідженнях Е. Вайнруб і Г. Плешканівської визначено, що особливості складу учнів спеціального закладу загальної середньої освіти, змісту навчання, специфіка організації навчального процесу учнів зазначеної категорії – розширюють сферу дослідження використання принципу міжпредметних зв'язків у сфері спеціального навчання (корекційно-розвивального значення здійснення міжпредметних зв'язків) [1, с. 18].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що найчастіше в роботах, присвячених навчанню учнів з особливими освітніми потребами, розглядаються питання здійснення міжпредметних зв'язків уроків трудового навчання та інших дисциплін. Особлива увага до цього аспекту проблеми обумовлено значенням трудової підготовки в подальшій соціалізації та інтеграції учнів, їх залежність від уміння залучати й практично використовувати знання з різних навчальних дисциплін. Інтегроване засвоєння матеріалу з його практичним застосуванням має корекційно-розвиваюче значення, забезпечує міцне і усвідомлене засвоєння матеріалу, сприяє формуванню умінь перенесення знань і умінь в нову ситуацію.

Важливе корекційно-розвиваюче значення у спеціальній освіті відіграє здійснення міжпредметних зв'язків дисциплін природничого циклу та інформатики з трудовим навчанням. Активна практична діяльність сприяє формуванню уявлень про кількість і форми, лічильно-математичних і графічних умінь. Співкоординація змісту навчальних дисциплін позитивно впливає на корекцію і розвиток психічних процесів в учнів з особливими освітніми потребами. На думку О. Граборова, закріплення і застосування інформатичних і природничих знань у трудовій діяльності забезпечує формування умінь їх перенесення, дієвість і життєво-практичну спрямованість навчання [2].

На думку Х. Замського, важливою умовою досягнення усвідомленості і міцності засвоєння знань і умінь в учнів з особливими освітніми потребами, досягнення дієвості у таких дітей – є забезпечення варіативності умов закріплення, повторення і застосування. Науковець вказуючи на варіанти повторень, що сприяють підвищенню рівня знань, відмічав виконання практичних завдань, які вимагають застосування знань з різних навчальних дисциплін в умовах, що змінюються та варіюються [6, с. 27].

Відомі вчені-дефектологи Г. Дульнєв, В. Лубовський, В. Петрова рекомендували в корекційній роботі з учнями з особливими освітніми потребами більш інтенсивно застосовувати такі форми завдань, які будували б їхню інтелектуальну активність, потребу в пізнавальній діяльності. На їхню думку, до таких завдань варто віднести ті з них, які вимагають використання почуттєвої сфери, опори на практичну діяльність і досвід учнів.

У свою чергу Г. Дульнєв вважав, що трудова діяльність є не тільки полем практичного застосування засвоюваних теоретичних знань і критерієм відбору змісту освіти цієї категорії учнів, а й засобом формування загальноосвітніх знань. При цьому дослідник виступав проти повного злиття змісту трудового навчання та загальноосвітніх предметів, так як в цьому випадку не можуть бути ефективно вирішені завдання специфічні для кожного предмету [3].

При реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами праці та інших дисциплін, їх взаємодія повинна бути двосторонньою. Трудова підготовка не тільки вимагає залучення знань з інших дисциплін, а й сама сприяє формуванню узагальнених навчальних умінь, необхідних для розвитку навичок читання, письма та усного зв'язного мовлення. Автор вважав, що міжпредметні зв'язки є однією із важливих умов для формування вміння «уявляти образ предмета».

Здійснення подібних зв’язків у процесі трудового навчання розглядається як специфічний прийом, спрямований на корекцію і розвиток трудового та інших видів діяльності.

У такий спосіб Г. Дульнєв відстоював позицію щодо забезпечення взаємозв’язку навчальних предметів є одним із найважливіших моментів у формуванні вміння бачити і розуміти причинно-наслідкові зв’язки предметів і явищ навколишньої дійсності учнями з особливими освітніми потребами [3].

Аналіз робіт зазначених вище дослідників свідчить про важливість встановлення міжпредметних зв’язків уроків української мови та літератури з трудовим навчанням, які мають значний корекційно-розвиваючий вплив на учнів з особливими освітніми потребами у плані вдосконалення моторики, просторового орієнтування, встановлення логічних зв’язків та інших якостей, що сприяють оволодінню усного та письмового зв’язного мовлення.

На переконання багатьох дослідників найбільший обсяг матеріалу для міжпредметних зв’язків представляють шкільні курси математики, історії, читання, розвитку мовлення, трудового навчання, образотворчого мистецтва та соціально-побутової орієнтації. Для встановлення міжпредметних зв’язків проводиться відбір змісту програми і підручників з цих предметів. Обсяг навчального матеріалу в них невеликий. Це – частина параграф або навіть тільки визначення поняття, ілюстрації, завдання, опис дослідів тощо. Зміст цього обсягу має стосуватися знань учнів накопичених у зв’язку зі спостереженнями, власним досвідом чи екскурсіями. А поповнити опорні знання можуть раніше зібрані і оброблені матеріали.

Учителі-предметники повинні ознайомитися з підручниками інших предметів з вмістом опорних знань, ілюстраціями, завданнями до відповідних параграфів незалежно від того, який обсяг з них буде використаний на своїх уроках і в якому вигляді. Важливе значення міжпредметних зв’язків полягає в тому, що вони є основою для отримання нових знань і навичок, їх удосконалення. Міжпредметні зв’язки відіграють роль при здійсненні загальних і спеціальних завдань в навчанні та вихованні учнів з особливими освітніми потребами. Будь-який предмет спеціального закладу загальної середньої освіти має великі можливості для здійснення корекційних завдань [7, с. 213].

Корекційно-розвиваюча функція міжпредметних зв’язків визначається їх роллю в розвитку системного і творчого мислення учнів зазначеної категорії, у формуванні їх пізнавальної активності, самостійності та інтересу до пізнання

природи. Міжпредметні зв’язки допомагають подолати предметну інертність мислення і розширюють кругозір учнів.

Виховна функція міжпредметних зв’язків виражена в їх сприянні усім напрямках навчально-виховної роботи. Учитель, спираючись на зв’язки з іншими предметами, реалізує комплексний підхід до виховання. У природі все взаємопов’язано. Тому важливо, щоб в учнів з особливими освітніми потребами складалося цілісне сприйняття світу при вивченні шкільних предметів. На жаль, учні зазначеної категорії часто не бачать взаємозв’язку між окремими шкільними предметами, а без неї неможливо зрозуміти суть багатьох явищ в природі. Учні часто не в змозі застосувати знання однієї з дисциплін до знань іншого, наприклад, взаємозв’язок образотворчого мистецтва та української літератури, української мови та музики, інформатики та географії, історії та уроків розвитку мовлення тощо. З іншого боку необхідно обережно поєднувати шкільні предмети в одне ціле, тому, що вони втрачають свою індивідуальність.

На нашу думку, інтегровані уроки необхідно давати періодично, щоб учні з особливими освітніми потребами побачили взаємозв’язок між навчальними дисциплінами і зрозуміли, що знання в одній дисципліні полегшує розуміння процесів, що вивчаються в інших областях.

Висновки. Таким чином, використання міжпредметних зв’язків на уроках в спеціальному закладі загальної середньої освіти – це інноваційний засіб навчання, який впливає на відбір і структуру навчального матеріалу цілої низки навчальних предметів У такий спосіб посилюється системність знань учнів, активізуються методи навчання, орієнтуючи педагогів на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу та здійснюючи корекційно-розвивальне навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Використання на уроках міжпредметного підходу сприяє активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу, розвитку та корекції логічного мислення. Учитель спеціального закладу загальної середньої освіти, спираючись на психологічні особливості учнів з особливими освітніми потребами окремого віку та їх інтелектуальний потенціал на уроках з використанням міжпредметних зв’язків, корегує та розвиває в учнів мислення, пізнавальний інтерес, допомагає їм не тільки засвоїти знання, але і навчитися приймати рішення, самостійно мислити, сприяє успішній соціалізації тощо.

Перспектива дослідження. У дослідженні специфіки застосування міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайнруб Е. М., Плешкановская Г. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : учеб.-метод. пос. К. : Радянська школа, 1989. 96 с.
2. Грабаров А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М. : Учпедгиз, 1961. 196 с.
3. Дульнев Г. М. Труд как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка. М. : АПН РСФСР, 1958. 67 с.
4. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К. : Вища школа, 1985. 328 с.
5. Жигорева М. В., Ситдикова Н. Д., Дроздова Л. Ю. Опыт реализации интегрированного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями развития. *Коррекционная педагогика.* 2007. № 6. С.6 –14.
6. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М. : Просвещение, 1974. 392 с.
7. Ремех Т. О. Реалізація міжпредметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства. *Проблеми сучасного підручника.* 2014. Вип.14. С. 211–218.

Ткач Антоніна Антонівна
директор КЗ «Світловодська спеціальна школа Кіровоградської обласної ради»

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті висвітлено концептуальні засади стратегічного управління навчальним закладом. Здійснено теоретичний огляд науково-педагогічної літератури з питання визначення концептуальних засад управління навчальним закладом для дітей із порушеннями зору. Розглянуто питання щодо висвітлення концептуальних засад управління навчальним закладом з історії і до сучасності. Окреслено зміст стратегічного управління навчальним закладом та розглянуто умови забезпечення ефективності управління розвитком навчального закладу.

Ключові слова: концептуальна засада, управління, навчальний заклад, учні з особливими освітніми потребами, ефективний.

Tkach Antonina Antonovna
director of KZ "Svitlovodska special school of Kirovograd regional council »

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article highlights the conceptual principles of strategic management of the educational institution. The theoretical review of scientific and pedagogical literature on the definition of conceptual principles of management of educational institution for children with visual impairment is carried out. The issues regarding the coverage of the conceptual principles of management

of the educational institution in history and to the present The content of strategic management of the educational institution is outlined and the conditions for ensuring the effectiveness of management of the educational institution are considered.

Keywords: conceptual principles, management, educational institution, students with special educational needs, effective.

Постановка проблеми: Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, задатків, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дітей, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини з особливими освітніми потребами для її успішного соціального й особистісного становлення, що вимагає змін у освітній парадигмі в цілому.

З огляду на це, зростає потреба у розробці цілеспрямованих дій держави для створення оптимальних умов інтеграції в систему освітнього простору осіб з особливими освітніми потребами. Реалізація основних положень нормативно-правового забезпечення, упровадження інклюзивної освіти в Україні потребує певних зусиль перебудови в управлінні навчальними закладами всіх типів, зокрема і системи спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями зору.

Актуальність: На сучасному етапі актуальним постало питання загальної теорії управління, які набули висвітлення в ряді наукових досліджень М. Альберт, В. Афанасьєва, А. Блінова, Б. Гаєвського, Г. Дмитренко, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Г. Щокіна та ін.

Питанням організаційно-педагогічних основ управління, оптимізації управління навчальними закладами, управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів, різних аспектів управління присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених**:** Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Лазарєва, В. Пікельної, М. Поташніка, Т. Шамової; принципи та діагностика управління, функції і ролі керівника, управління персоналом розкриті у дослідженнях В. Безпалько, В. Бондаря, Ю. Конаржевського, В. Лазарєва, В. Маслова, М. Поташника, Т. Шамової; питання стратегічного управління: Л. Даниленко, Ю. Конаржевського, О. Мармази; теоретичні засади програмно-цільового та

проектно-цільового управління навчальними закладами: В. Лазарєва, Я. Осадчого, М. Поташніка.

Дослідження вчених Н. Байкіної, В. Бондаря, Т. Вісковатової, І. Ляхової, Б. Сермєєва, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Ярмаченка та інших підтверджують, що ефективне навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами є можливим тоді, коли створені спеціальні умови, сприятливі для корекції, компенсації їх розвитку та вдосконалення можливостей, необхідних для подальшої трудової діяльності особистості та її самостійного життя.

Основні підходи до вирішення питань інтеграції осіб із особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір висвітлено у ряді нормативних документів України, що регулюють систему відносин у галузі «Освіта».

Однак, незважаючи на зростання інтересу науковці, практиків до питання організації і здійснення навчання дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, аналіз наукової літератури свідчить, що проблема розвитку спеціальних навчальних закладів як конкурентоспроможних і актуальних у загальноосвітньому просторі не знайшла належного відбиття у педагогічній, спеціальній, методичній літературі.

Мета статті – проаналізувати концептуальні засади стратегічного управління навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день виживання й розвиток будь-якого навчального закладу як і будь-якої організації, в довгостроковій перспективі залежить від уміння керівництва своєчасно передбачити зміни на ринку й відповідно адаптувати свою діяльність, змінюючи асортимент послуг, форми обслуговування, організаційну структуру. Визначення перспектив, довгострокових цілей, шляхів та організації колективу щодо їхнього досягнення складають сутність стратегічного управління. Стратегічне управління складна діяльність, яка є складовою частиною стратегічного менеджменту.

Різні підходи до перегляду стратегічних альтернатив на корпоративному рівні розглядали А. Томпсон і А. Стрікленд, наукові основи розвитку управління загальноосвітньою середньою освітою –Г. Єльнікова. На думку дослідників менеджменту (Г. Дмитренко, Г. Кіндрацької, І. Писаревського**,** В. Сладкевича), стратегічний менеджмент виник у відповідь на зростання складних, динамічних, невизначених процесів змін зовнішнього середовища і охоплює всі аспекти діяльності підприємств у ньому [1; 2; 5; 6].

Теорія стратегічного планування і управління, як відмічає І. Писаревський, була започаткована і розвинута американськими дослідниками бізнесу, консультаційними фірмами і ввійшла до складу методів внутрішньо-фірмового планування всіх процвітаючих підприємств світу [5, с. 4].

Питання еволюції стратегічного менеджменту викликало інтерес різних дослідників і розглядалось з різних позицій. Так, І. Ансофф виділяв три етапи розвитку стратегічного управління згідно змін, що відбувались у виробництві починаючи з кінця XIX століття, А. Васильев, В. Писаревський у історичному контексті виокремили чотири етапи розвитку стратегічного управління: бюджетування, довгострокове планування, стратегічне планування і стратегічний менеджмент, О. Мармаза, З. Шершньова, С. Оборська розглядають еволюцію стратегічного менеджменту як логічний ланцюг: поточне планування та бюджетування – довгострокове планування – стратегічне планування – стратегічне управління, який відображається у періодах: початок XX століття, 50-ті роки XX століття, 60-ті роки XX століття, 70-ті роки XX століття, кінець XX – початок XXI століття.

Ключове поняття стратегічного менеджменту – «стратегія». У перекладі з грецької – «мистецтво розгортання війська в битві» чи «мистецтво генерала». На думку В. Сладкевича, мистецтво стратегії ґрунтується на уявленні про нього як одного із процесів управління організацією і має такі ознаки: вона проходить у своєму розвитку два етапи (розробки та впровадження); складається з рішень, для прийняття яких потрібно проаналізувати ресурси та сформувати загальні цілі й можливі варіанти їх досягнення, але не беручи до уваги обмеження, що виникають на етапі реалізації; стосується переважно зовнішнього середовища діяльності організації [6, с. 5].

Дослідники стратегічного менеджменту розглядали стратегію, як динамічний процес, в якому немає нічого остаточного, – всі раніше зроблені дії є об’єктами внесення виправлень в тих випадках, коли змінюються умови навколишнього середовища або виникають нові ідеї.

У дослідженнях О. Мармази поняття «стратегія» визначається як визначення основних довгострокових цілей і задач підприємства та затвердження курсу дій, розподіл ресурсів, необхідних для досягнення цих цілей (А. Чендлер).; набір правил для прийняття рішень, якими організація користується у своїй діяльності (І. Ансофф); комплекс принципів організації (М. Джон, М. Брайсон) [4, с. 328].

На думку ряду дослідників стратегія розглядається як програма, план, генеральний курс об’єкту управління по досягненню ним стратегічних цілей у будь-якій сфері діяльності (Р. Фатхутдінов); визначення основних довгострокових цілей господарюючого об’єкта, курсу дій та розподілу ресурсів для досягнення цих цілей (Є. Величко, С. Прилипко, В. Савчук).

Будь яка стратегія, зазначає І. Писаревський, повинна чітко співвідноситися з цілями підприємства і базуватися на тих ресурсах, якими володіє або в змозі залучити підприємство. Ключову роль при розробці стратегії відіграє зовнішнє середовище підприємства, ступіть його динамічності й мінливості. Таке трактування дозволяє більш детально підійти до питання класифікації стратегій підприємства [5, с. 27].

Стратегічне управління – це рішення та дії, спрямовані на визначення та впровадження стратегії, що сприяє такій взаємодії між організацією та зовнішнім оточенням, за якої організація є конкурентоспроможною, а також створює можливості для досягнення організаційних цілей [3, с. 9].

Стратегічне управління в освіті – це сукупність рішень і дій щодо визначення та реалізації пріоритетних напрямків розвитку закладу освіти. Стратегія реалізується через програму розвитку, яка і забезпечує досягнення місії та цілей навчального закладу [4, с. 329].

На думку дослідників, процес стратегічного управління складається з різної кількості стадій. Одні з науковців (В. Сладкевич, І. Писаревський) вважають, що з двох взаємопов’язаних фаз: формулювання стратегії та її реалізації.

Спираючись на дослідження В. Сладкевича, можна дійти висновку, що стратегічне управління можна розглядати як динамічну сукупність п’яти взаємопов’язаних управлінських процесів: 1) аналіз середовища; 2) визначення місії та цілей організації; 3) добір стратегії; 4) виконання стратегії; 5) оцінювання та контроль виконання стратегії [6, с. 9].

Отже, об’єктом стратегічного управління закладом є відкрита, складна, динамічна організація, яка розвивається і змінює параметри станів у часі й просторі, зазнає зовнішніх впливів з боку середовища і здійснює вплив на нього за принципом зворотного зв’язку [3, с. 10].

Зміст стратегічного управління навчальним закладом, зокрема для дітей із порушеннями зору, полягає у вивченні теоретико-методичних основ і аспектів формування місії, стратегій організації як відкритої, динамічної, соціально-

педагогічної системи. Метою стратегічного управління, констатує Л. Левченко, є визначення місії, цілей, бачення її стратегії: розробка системи планів, проектів і програм розвитку як інструментів реалізації стратегічних орієнтирів на поліпшення діяльності організації та її окремих складових: забезпечення виконання завдань, конкурентоспроможності організації, її тривалого функціонування [3, с. 10-11].

На думку науковців (Н. Петрова, І. Писаревський, О. Тищенко) формулювання стратегії та її інструментарій виступають ядром управління і ознакою його якості.

Формулювання стратегій, як визначають З. Шершньова, С. Оборська, розглядається як один із суттєвих компонентів системи стратегічного управління і передбачає визначення особливостей процесу створення окремих стратегій та «стратегічного набору». Враховуючи, що стратегія – це спосіб досягнення результату, сформульованого у вигляді мети, можна стверджувати, що формулювання стратегій є процесом, у ході якого керівники встановлюють місію, формують систему цілей, обирають стратегії, а також визначають усі складові (компоненти) процесу стратегічного управління [7, с. 245].

Для забезпечення ефективності управління розвитком навчального закладу у нових умовах, від керівництва школи і педагогічного колективу вимагається дотримуватись певних умов:

1. Для того, щоб використати існуючі можливості для розвитку закладу освіти, їх треба знати. Із цією метою проводиться моніторинг зовнішнього і внутрішнього середовища; виявлення і описання проблемної ситуації; формулювання проблеми, оцінка її важливості і причин виникнення. У тому випадку, коли поінформованість про можливості нововведень низька, то і ефективність управління буде на низькому рівні.

2. Управління має забезпечити повноту визначення актуальних проблем навчального закладу. При цьому необхідно, щоб проблеми виділялись і оцінювались не тільки виходячи з існуючих у даний момент вимог і умов, але й виходячи з прогнозованих змін. У протилежному випадку, існує велика ймовірність того, що розуміння суб’єктом управління актуальних проблем у багатьох випадках буде неадекватним.

3. Залежність ефективного управління від якості постановки мети. У даному випадку важливі дві характеристики: раціональність вибору загальної, часткової мети; інтегрованість завдань.

Визначення мети, що максимально відповідає можливостям розв’язання актуальних проблем розвитку навчального закладу, означає, що будь-які інші цілі дадуть менший ефект (з точки зору підвищення рейтингу закладу). Здійснення нововведення, що покращують в якихось ланках навчально-виховний процес, підвищують імідж навчального закладу, зовсім не обов’язково приведуть до покращення кінцевих результатів роботи школи.

4. Зацікавленість педагогічного колективу в освоєнні нововведень і контрольованість інноваційних процесів. Умова зацікавленості не виконується тоді, коли: відсутня матеріальна зацікавленість вчителів; на низькому рівні розроблені методи впровадження інновацій; не підготовані керівні кадри.

5. Випереджальне виявлення загрози для кінцевих результатів шляхом виявлення збоїв на проміжних контрольних точках [4].

Висновки. Отже, з метою забезпечення ефективного управління розвитком навчального закладу, внутрішньошкільне управління має забезпечити: високу поінформованість про потенційні можливості нововведень; повноту визначення актуальних проблем; раціональність вибору загальної і часткової мети; реальність планів досягнення цього розвитку; зацікавленість колективу в активному освоєнні новацій і удосконалення своєї діяльності; контрольованість інноваційних процесів.

Перспектива дослідження. У продовженні практичного дослідження втілення концептуальних засад управління навчальним закладом на прикладі Світловодської спеціальної школи Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. пос. К. : ІЗМН, 1996. 140 с.
2. Кіндрацька Г. І. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. К. : Знання, 2006. 366 с.
3. Левченко Л. С. Стратегічний менеджмент навчального закладу : навч.-метод. пос. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. 141 с.
4. Мармаза О. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х. : Видав. група «Основа», 2007. 446 с.
5. Писаревський І. М. Стратегічний менеджмент : підр. / ред. Аляб’єв. Х. : ХНАМГ, 2009. 287 с.
6. Сладкевич В. П. Стратегічний менеджмент організацій : підруч. для студ. вищ. навч. закл. К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. 496 с.
7. Шершньова З. Є., Оборська С. В. Стратегічне управління : навч. пос. К. : КНЕУ, 1999. 384 с.

Ткаченко Ірина Сергіївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Боряк О.В. – доктор педагогічних наук, доцент

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В ГРУПАХ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ

У статті проаналізовано сучасний стан використання інноваційних технологій в роботі асистента вихователя в групах компенсуючого типу закладів дошкільної освіти. Визначено, основні функції інноваційних технологій в інклюзивній освіті, проблемні питання організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, асистент вихователя, інноваційні технології, дошкільний вік, групи компенсуючого типу.

Tkachenko Iruna Serhiivna
Master's degree in 016 Special Education (Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical A.S. Makarenko University
Boriak O .V. – Doctor of Pedagogical sciences, Associate Professor

TO THE QUESTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE WORK OF AN ASSISTANT TUTOR IN THE COMPENSATING TYPE GROUP

The article analyzed the current state of use of innovative technologies in the work of an assistant teacher in groups of compensating type of preschool educational institutions. It defines the main functions of innovative technologies in inclusive education , problematic issues of organization of inclusive learning in preschool educational institutions.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, teacher assistant, innovative technologies, preschool age, compensating groups.*

Постановка проблеми. У сучасній міжнародній спільноті сформувалася нова культурна норма – повага до відмінностей між людьми і визнається право людини на індивідуальність, визнання і облік суспільством тих чи інших її особливостей, в тому числі і в освіті.

Сучасна освіта в Україні розвивається в напрямку всебічного розвитку особистості з урахуванням освітніх потреб усіх учнів. У зв'язку з цим особлива увага приділяється проблемі доступності освіти для осіб з особливими освітніми потребами, що вирішується за допомогою інклюзивної освіти [2, с. 53].

Під інклюзивною освітою традиційно розуміється процес розвитку загальної освіти, який передбачає можливість отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та врахування потреб кожної дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень провідних вчених, серед яких К. Ангеловськи, Н. Артикуца, О. Арламов, І. Бех, М. Бургін, Л. Ващенко, Г. Герасимова, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Журавльов, Л. Ілюхина, М. Кларін, О. Козлова, А. Ніколс, М. Поташник, О. Пєхота, О. Попова, Л. Подимова, А. Пригожина, В. Сластьонін, А. Хуторський та інші.

Теоретичною основою методології інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, М. Кларина, Б. Лихачова, В. Монахома, Г. Селевка.

Розробкою інноваційних технологій навчання займалися А. Єршов (комп'ютерні (інформаційні) технології), А. Бєлкін (педагогічна технологія створення ситуацій успіху), Ж. Піаже, Л. Виготський, Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт (технологія розвитку критичного мислення), В. Коваленко, Б. Нікітін, П. Підкасистий, М. Стронінта (ігрові технології), О. Пометун, Л. Пироженко (інтерактивні технології), К. Баханов, В. Гузєєв, Д. Дьюї, І. Єрмаков, В. Кілпатрик, О. Пехота, І. Чечель (технології проектного навчання).

Дослідженню проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх закладах присвячені праці В. Авілова, В. Бондара, І. Демченко, О. Євтухової, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, О. Мартинчук, Ю. Найди, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Є. Чайковського та ін. [8, с. 276].

Мета статті – обґрунтування важливості застосування інноваційних технологій та сучасних підходів в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Інклюзія виступає спробою надати всім дітям, які володіють особливими освітніми потребами, впевненість у власних силах, мотивувати їх без страху навчатися разом з іншими дітьми. Діти з ООП потребують не тільки підтримки і особливого ставлення, вони потребують повноцінного розвитку здібностей в досягненні успіхів.

Інклюзивний підхід в освіті ґрунтується на обліку особливих освітніх потреб дітей, реалізації навчального процесу на основі цих потреб через включення всіх дітей в освітній процес. В даний час пред'являються високі

вимоги до організації процесу інклюзивної освіти, які передбачають пошук ефективних педагогічних технологій для реалізації даного процесу. Внаслідок цього, актуальним стає використання в освітньому процесі інноваційних технологій [5, с. 127].

Інклюзивна освіта в ЗДО – інноваційна система освіти, що дозволяє дітям з ООП розвиватися в умовах повноцінного суспільства. Дана система освіти має на меті рівноправне сприйняття всіх дітей і впровадження індивідуального підходу до навчання, враховуючи особливості кожної дитини. В результаті цього діти стають повноцінними членами суспільства.

Головний вид діяльності дошкільнят – гра. У молодших вікових групах вона включає в себе маніпуляції з предметами, а у старших – сюжетно-рольові уявлення. Вихователь зобов'язаний враховувати не тільки вікові особливості, але індивідуально-психологічні. До кожної дитини потрібен персональний підхід.

Для деяких дітей з ООП для успішного навчання потрібна допомога асистента вихователя. В діяльності асистента вихователя необхідно розрізняти дві різні функції: функцію супроводжуючої особи з метою надання фізичної допомоги дитині; функцію педагога-асистента з метою надання допомоги в навчальній роботі в ЗДО.

Асистент вихователя бере активну участь у навчально-виховному процесі, безпосередньо взаємодіє з дітьми. Асистент вихователя – це всебічна підтримка дошкільнят в навчально-виховному процесі та надання посильної допомоги колегам-вихователям. Асистент вихователя – це перший і головний помічник вихователя, тому до професії пред'являється ряд обов'язкових кваліфікаційних вимог. Асистент вихователя повинен мати вищу педагогічну освіту та пройти курсову підготовку щодо роботи в умовах інклюзивних груп.

Включення дітей з ООП в заклади освіти передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданнями яких є контроль за розвитком дитини, успішність її навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків. Отже, в освітньому просторі повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої корекційної та психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами [6, с. 183].

В даний час фактично кожен в тій чи іншій мірі стикається з інноваціями. Розвиток технологій, техніки використання інновацій та техніки їх конструювання у всіх напрямках нашої життєдіяльності, призводить до того, що вони набувають рис буденності, не сприймаються як явище складне, нестандартне і необхідне для розвитку суспільства, освіти, культури і людських взаємин. Інновації застосовують до різних галузей і сфер діяльності, визначальне місце вони знайшли і в сфері освіти.

Використання в педагогічній діяльності різних освітніх технологій дозволяє педагогам підвищити мотивацію дітей, практичну спрямованість занять, а, отже, домагатися гарантованих запланованих результатів у своїй педагогічної діяльності. На даний момент педагоги застосовують найрізноманітніші педагогічні інновації. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу.

При цьому процес навчання організовується таким чином, що діти вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним та іншими людьми, вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу різноманітних ситуацій, певних завдань і відповідної інформації.

З поширенням інформаційних технічних засобів, прискоренням темпів розвитку суспільства, переходу до постіндустріального та інформаційного суспільства і при введенні освітніх стандартів нового покоління, з метою формування у учнів необхідних загальних і професійних компетенцій, постає проблема оптимізації і технологізації навчального процесу.

Інноваційні технології являють собою нові способи і методи взаємодії педагогів і дітей, що забезпечують ефективне досягнення результату педагогічної діяльності. Застосування і розвиток інноваційних технологій, що включають телекомунікаційні системи і комп’ютерну техніку, в процесі інклюзивної освіти пов’язано з динамічним, інтенсивним характером сучасного суспільства. Дані технології сприяють кращому зближенню людини з соціумом, формуванню і розвитку певного рівня освіти, культури, світогляду, інтелектуальних здібностей [3, с. 87].

Використання інноваційних технологій в процесі навчання осіб з особливими освітніми потребами розкриває можливості розвитку їх комунікативних навичок, підтримки спілкування з викладачами, вихователями, асистентами вихователя та іншими, що сприяє інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в суспільство [1, с. 119].

Можна виділити основні функції інноваційних технологій в інклюзивній освіті:

Компенсаторна. Технічна підтримка з метою полегшення читацької та письмової діяльності.

Дидактична. Викладацька підтримка в застосуванні інноваційних технологій з метою створення відповідної освітньої сфери та освітніх ресурсів.

Комунікаційна. Комунікативна підтримка для участі в системах мережевої взаємодії.

Саме з введенням в освітній процес інноваційних технологій, втілених у комплексному об'єднанні засобів комунікації у сфері інформаційної взаємодії, з'являються передумови формування відкритої освіти. Використання інноваційних технологій в інклюзивній освіті спричиняє підвищення ефективності організації пізнавальної діяльності дітей, яка ґрунтується на такій можливості комп'ютера, як максимальна індивідуалізація процесу навчання з одночасним збереженням його цілісності, за допомогою постійного розвитку навчальних програм.

Використання в рамках інклюзивної освіти інноваційних технологій дозволяє досягти наступних результатів [7, с. 74]: створення єдиного освітнього простору; ефективність взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу; удосконалення методів, змісту та організаційних форм навчання, пов'язане з вимогами сучасного суспільства до рівня освіти особистості та її особливостями; максимальне розкриття інтелектуального потенціалу дитини, формування навичок самостійного придбання знань і здійснення різних видів самостійної діяльності, пов'язаної з обробкою інформації.

Успішність навчання і міцність знань знаходяться у прямій залежності від рівня розвитку пізнавального інтересу дітей до предмету. Одним з важливих моментів на занятті для дітей є розуміння необхідності особистої зацікавленості у придбанні знань, щоб вони могли відчувати свою компетентність не тільки в результаті, але і протягом усього процесу навчання, в цьому і є умова розвиваючого впливу навчання на особистість дитини. Тому навчальне заняття в сучасних умовах повинно бути побудовано в поєднанні зі спеціально організованою діяльністю та звичайним міжособистісним спілкуванням. Таким чином, через особистісний план спілкування на занятті реалізується облік вікових, психологічних особливостей дітей і їх готовність

до розширення кола спілкування, до співпереживання проблем дорослих, прагнення до самоствердження.

Застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі – це перспективна діяльність, але можна зіткнутися з низкою складнощів і проблем. У наявних методичних розробках інноваційні аспекти викладені узагальнено, на високому рівні абстракції і кожен вихователь починає творити по-своєму розумінню, тобто як він це розуміє. Але вихователю не завжди під силу створити теоретично і практично виправдану інновацію, апробувати її в умовах сучасного навчання.

Сучасні освітні організації, що реалізують ідеї інклюзивної освіти, стають інноваційними, так як процес навчання будується на основі оригінальних педагогічних ідей та інноваційних технологій, що являє собою втілення нової освітньої практики в рамках інклюзивної освіти.

На сучасному етапі освіта спрямована, перш за все, на розвиток особистості, підвищення її активності і творчих здібностей, а, отже, і на розширення використання методів самостійної роботи учнів, самоконтролю, використання активних форм і методів навчання, всього цього можна домогтися тільки при наявності інтересу у учнів до навчання. Пізнавальний інтерес означає інтелектуально-емоційний відгук на процес пізнання, прагнення дитини до навчання, до виконання індивідуальних і загальних завдань, інтересу до діяльності викладача та інших дітей. Активізація пізнавальної діяльності – це постійний процес спонукання до цілеспрямованого навчання.

Висновки. Таким чином, використання інноваційних технологій в процесі навчання дошкільників з особливими освітніми потребами відрізняється ефективністю, що виявляється у швидкій інтеграції людини в суспільство, розвитку її комунікативних навичок, освоєнні певного рівня освіти за рахунок варіативності використання в освітньому процесі інформаційно-технічних засобів. Провідним фахівцем у можливостях такої дитини опанувати знаннями, вміннями і навичками для подальшої успішної навчальної діяльності є асистент вихователя. Саме це педагог повинен володіти високою майстерністю для успішної співпраці з дитиною з ООП.

Перспектива подальшого дослідження. Навчання дитини в інклюзивних умовах може бути успішним за наявності адекватних ресурсів і підтримки. Сучасному педагогу у своїй роботі необхідно використовувати різні шляхи

активізації, поєднуючи різноманітні форми, методи, засоби навчання, які стимулюють активність і самостійність дітей, впроваджувати в освітній процес інноваційні педагогічні технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахметова Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. Казань : Изд-во : Познание. Институт экономики, управления и права, 2013. 204 с.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* 2011. № 3. С. 77.
3. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. М. : РООИ «Перспектива», 2011. 139 с.
4. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи. Київ : «Самміт- Книга», 2009. 272 с.
6. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
7. Листопад О. В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2011. № 2. 117 с.
8. Ткачова Н. Г., Булаш І. В., Турчина І. С. *Молодий вчений*. № 11 (63) листопад, 2018 р. С. 113.

Фурдило Марія Сергіївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. психолог. наук, ст. викладач
А. В. Чобанян

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито педагогічні аспекти формування ціннісного ставлення до об'єктів природи молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в процесі виховної роботи; обґрунтовано поняття «ціннісне ставлення до природи» стосовно дітей з інтелектуальними порушеннями як особливий вид суб'єктивного ставлення, що виявляється в емоціях задоволення – незадоволення, радості – суму, захоплення – зневаги в процесі взаємодії з тими чи іншими об'єктами природи; визначено структурні компоненти екологічної культури (когнітивний, емоційний та поведінковий).

Ключові слова: ціннісне ставлення, інтелектуальні порушення, молодші школярі, спеціальна школа.

Furdylo Maria Sergeevna
Master's student majoring in 016 Special Education (Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - Ph.D. psychologist. Science,
art. teacher A.V. Chobanyan

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO NATURAL OBJECTS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

The article reveals the pedagogical aspects of the formation of values to the objects of nature of primary school children with intellectual disabilities in the process of educational work; substantiated the concept of "values of nature" in relation to children with intellectual disabilities as a special kind of subjective attitude, which is manifested in the emotions of pleasure - dissatisfaction, joy - sadness, admiration - contempt in the process of interaction with certain objects of nature; identified structural components of environmental culture (cognitive, emotional and behavioral).

Key words: values, intellectual disabilities, junior high school students, special school.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії людини і природи, а також впливу людської діяльності на довкілля нині значно актуалізувалась. Дана криза зумовлена домінуванням антропоцентричної екологічної свідомості. Саме тому розвиток цивілізації повинен орієнтуватися на вдосконалення особистості, формування гуманістичних ідеалів, корекцію системи цінностей та утвердження моральних позицій щодо використання природи суспільством. Особливе місце в системі неперервного екологічного виховання належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

Система екологічної освіти і виховання займає все більш пріоритетне місце в діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, завданнями яких є навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому [1]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність забезпечити дітей з інтелектуальними порушеннями базовими екологічними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для екологічної поведінки в навколишньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Останніми роками активізувалися педагогічні дослідження в галузі екологічної освіти та виховання України. Вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили З. Плохій, А. Волкова, В. Мезина, В. Бровдій, М. Откаленко, Т. Байбара. Проте їхнє вивчення здійснювалося переважно на матеріалах загальноосвітньої школи та

зорієнтоване лише на предмети природничого циклу. Про важливість і необхідність формування ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. [2; 3].

Необхідність формування в учнів з інтелектуальними порушеннями елементарних екологічних знань і уявлень підкреслюють у відповідних дослідженнях В. Воронкова, Т. Головіна, Є. Ковальова, Т. Ліфанов, Т. Пороцька, Т. Шевирьова та ін. [3].

Мета статті **–** розкрити педагогічні аспекти формування ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у процесі виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел з проблеми формування ставлення людини до світу, в тому числі до природи, дає змогу констатувати, що вивчення ціннісного ставлення до навколишнього середовища неможливе без урахування сучасних природничо-гуманітарних ідей та концепцій. Важливо визнати необхідність докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи, оскільки саме воно визначає дії, вчинки і є основою взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. У працях А. Захлєбного, І. Звєрєва, М. Кисельова, І .Суравегіної розкрито передумови формування гуманістичного ставлення особистості до природи на основі гармонійного співіснування з нею [1; 4].

Формування ціннісного ставлення школярів до природи вивчається як елемент складної системи формування екологічної культури особистості. Молодший шкільний вік – важливий етап у розвитку екологічної культури особистості. У цей період розвивається емоційно-ціннісне ставлення до довкілля; інтенсивно накопичується досвід взаємодії з навколишнім світом, що визначає процес розвитку екологічної культури особистості надалі [2].

Розглядаючи ставлення до природи молодших школярів, безумовно, можна наголосити, що спочатку воно розвивається у сфері емоційно-чуттєвих реакцій і проявляється в елементарних емоційних переживаннях: «подобається – не подобається», «добре – погано». Почуття дітей не можуть виникнути самостійно, а також не є похідними освіченості та інтелекту. Розвиток естетичних та моральних почуттів залежить від засобів та методів виховання, умов життя; емоційний вплив допомагає засвоєнню знань та переведенню їх у сферу дій, які здійснюються самостійно та з інтересом [4].

У дослідженнях, присвячених проблемі формування ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями, останнє характеризується як бережливе, свідоме, ціннісне. Причому ціннісне є найвищою ланкою в системі ставлень. Адже воно передбачає не просто формування розуміння певних етичних і моральних норм поведінки у довкіллі та їх дотримання в діяльності, а й здатності аналізувати взаємодію людини і природи. Ціннісне ставлення передбачає формування певного ідеалу поведінки в довкіллі, потреб, що обумовлені функціями природного середовища, поглядів і переконань, інтересів, мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи, а також світогляду (розуміння цінності природи, розуміння єдності «людина – природа»).

Коли йде мова про емоційну готовність, маємо на увазі не прості підсвідомі емоції (страх, неусвідомлена радість під час спілкування з природою тощо), а ті, що включені до свідомості людини (емоції та екологічні знання), тобто почуття. Почуття – це сталі емоційні ставлення людини до навколишнього світу, які визначають цінність ставлень у зв’язку з потребами особистості. В онтогенезі почуття з’явилися пізніше від емоцій. Вони формуються паралельно з розвитком індивідуальної свідомості [4].

Так. В. Зотов і Т. Зотова розглядають ціннісне ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями як особливий вид суб’єктивного ставлення, що виявляється в емоціях задоволення – незадоволення, радості – суму, захоплення – зневаги в процесі взаємодії з тими чи іншими об’єктами природи [2].

Для формування ціннісного ставлення важливі як позитивні, так і негативні сторони емоційного сприйняття, емоційного ставлення до тих чи інших явищ, ситуацій. Як засвідчує практика спеціальної школи, часто виникає потреба не лише розвивати емоції, але й усувати деякі з них, наприклад, жорстокість, байдужість та інші. При цьому доцільно показати негативний підхід учнів до такої поведінки, викликати почуття любові, турботи до живої істоти в самої дитини, яка вкоїла небажаний вчинок. Як підкреслював В. Сухомлинський, озброєння людини інформацією ціннісного змісту ще не є достатньою умовою для формування в неї усталених переконань. Педагог підкреслював, що справжні емоційно-ціннісні переконання виховуються тільки в процесі реальної діяльності [5].

Для підвищення ефективності процесу формування ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі виховної роботи необхідне створення екологічної програми, розробленої з урахуванням як педагогічних так і психологічних особливостей учнів означеної нозології, яка передбачає можливість реалізації визначених педагогічних умов.

В процесі реалізації екологічної програми для учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями необхідно формувати всі структурні компоненти екологічної культури (когнітивний, емоційний та поведінковий), враховувати облік характеристик даного віку, які виступають психолого-педагогічним підґрунтям даного процесу з урахуванням дотримання принципу комплексного підходу. Комплексний підхід включає в себе взаємодію всіх суб'єктів, що беруть участь в процесі формування ціннісного ставлення: дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, вчителів, вихователів, батьків.

В ході реалізації комплексного підходу до процесу ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями вирішуються наступні конкретні завдання: організація екологічного простору; розробка та реалізація змісту методичної роботи з педагогами, батьками учнів; дидактичне оснащення освітнього та виховного процесу з формування екологічної культури учнів означеної нозології; інформаційне забезпечення і наочна екологічна пропаганда у спеціальному освітньому закладі; використання різних організаційних форм роботи; реалізація міжпредметних зв'язків.

Під час формування ціннісного ставлення потрібно враховувати обмеженість екологічного досвіду молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Тому необхідна систематична робота вчителя з накопичення та збагачення особистого ціннісного досвіду взаємодії з довкіллям. Для цього важливо використовувати приклади реальних зустрічей з певними життєвими ситуаціями, створити в класі обстановку взаємоповаги, емоційної чуйності, переживань інших, вимогливості у стосунках, а також уміти викликати переживання на основі образів уяви. Під впливом педагога у школярів з'являється здатність до співпереживання. Але вчитель повинен пам'ятати, що мало викликати в дитини жалість, співчуття, симпатію; необхідно, щоб вони впливали на вчинки, поведінку учня в природі, стали однією з умов його емоційно-ціннісного досвіду.

Специфікою системи формування екологічних уявлень та еколого-усвідомленого ставлення до природи школярів з інтелектуальними порушеннями є організація їхнього безпосереднього контакту з об’єктами природи, «живе» спілкування з рослинами і тваринами; спостереження та практична діяльність по догляду за ними. Доцільним для цього є організація в спеціальному освітньому закладі розвиваючого предметного середовища – «екологічного простору»:

– «екологічні куточки» – для створення і підтримки необхідних умов для життя рослин, пізнавально-ознайомчої діяльності та спілкування з природою;

– «екологічна стежка» – спеціально обладнаний маршрут на території школи, що включає наступні об’єкти: квіткова клумба, дерева (листяні й хвойні) з годівницями для птахів, галявина, фітогород з лікарськими рослинами, «червоний куток» з посадженими конваліями;

– «куточок незайманої природи» – невелика зелена галявина з кількома чагарниками, яка не піддавалася впливу людини – на ній не стригли траву, не прибирали опале листя.

Одним з найважливіших напрямів програми, спрямованої на підвищення ефективності формування ціннісного ставлення до об’єктів природи у дітей з інтелектуальними порушеннями є екологічне просвітництво батьків. Спільна природоохоронна діяльність (виготовлення і розвішування годівниць, прибирання території, прилеглої до школи, участь батьків у екологічних заходах школи) сприяє зміцненню дитячо-батьківських відносин і надає можливість учням отримати позитивний досвід взаємодії з природою.

Практична діяльність по створенню і підтриманню необхідних умов для життя (робота в «екологічних просторах») сприяє підвищенню активності і самостійності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, вихованню правильного і гуманного ставлення до природи через взаємодію з рослинами і тваринами, допомагає їм практично закріпити засвоєні екологічні знання і уявлення, сприяє вихованню у них еколого-усвідомленого ставлення до об’єктів природи.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження обґрунтовано педагогічні аспекти формування ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у процесі виховної роботи. У реалізації зазначеного процесу необхідно формувати всі структурні

компоненти екологічної культури (когнітивний, емоційний та поведінковий) з урахуванням дотримання принципу комплексного підходу.

Перспектива дослідження. Проблема формування ціннісного ставлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до довкілля в педагогічній теорії і практиці недостатньо розроблена, що є очевидним свідченням недосконалості існуючої системи екологічного виховання, тому вимагає подальшого розкриття педагогічних умов та психологічних механізмів виховання зазначеної якості особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький В. В. Програми для творчих об'єднань позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів : еколого-натуралістичний напрям. Київ : Богдана, 2004. 352 с.
2. Грошовенко О. П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи. *Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів* : *Збірник наукових праць Бар*: БГПК імені М. Грушевського, 2006. С. 223–226.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
4. Плохій З. П. Психолого-педагогічні засади екологічного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Електронна екологічна бібліотека Національної екологічної ліги*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www. ecologue.net/34903999-235. html.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.

Хупавка Надія Миколаївна
вчитель-дефектолог
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано особливості формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами. Визначено різні аспекти вивчення проблеми формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами у дослідженнях науковців. Зазначено роль педагога спеціального закладу загальної середньої освіти у формуванні ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами. Окреслено змістове наповнення основних орієнтирів виховання передбачає формування ціннісних ставлень особистості до себе і людей, суспільства і держави, природи і здоров'я, трудової діяльності та мистецтва.

Ключові слова: цінність, ціннісне ставлення, дитина з особливими освітніми потребами, навчально-виховний процес, формування.

Hupavka Nadiya Mykolayivna
special education teacher
KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»
Zaporozhye regional council

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF VALUE ATTITUDES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the peculiarities of the formation of values in children with special educational needs. Various aspects of studying the problem of formation of value attitudes in children with special educational needs in the research of scientists are determined. The role of a teacher of a special institution of general secondary education in the formation of values in children with special educational needs is indicated. The outlined content of the main guidelines of education involves the formation of values of the individual to himself and people, society and the state, nature and health, work and art.

Keywords: value, value attitude, child with special educational needs, educational process, formation.

Постановка проблеми: Сучасний етап розвитку суспільства висуває перед освітою завдання щодо посилення уваги до виховання й розвитку особистості, підготовці її до самостійного життя. Безперечно, проблема ще більше загострюється, коли мова йде про підготовку до самостійного життя дітей з особливими освітніми потребами. У спеціальному закладі загальної середньої освіти зазначені проблеми розв'язуються в єдності з корекційно-розвивальною роботою щодо формування і розвитку пізнавальної діяльності дітей.

Особлива увага під час розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами приділяється процесу формування і розвитку у них системи ціннісних ставлень до оточуючого світу. Спеціальний заклад загальної середньої освіти має слугувати духовному збагаченню дитини, формуванню її системи ціннісних ставлень та орієнтирів з метою успішної соціалізації тощо [2].

У сучасному освітньому просторі зазначена ідея підпорядковується становленню та впровадженню концепції Нової української школи, за якою метою діяльності освітніх закладів стає виховання через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності тощо. Зазначені цінності визначають завдання навчально-виховного процесу сучасного спеціального закладу загальної середньої освіти.

Актуальність: Науковці у своїх працях розглядають проблеми формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами у різних аспектах: загальнолюдські цінності (О. Киричук, Г. Коберник), ціннісного ставлення до батьківщини (Н. Пташнік) та до рідного краю (Л. Божович, М. Іванчук,

Г. Люблінської, О. Матвієнко), ціннісні ставлення до навчання (С. Лупінович) та до трудової діяльності (Н. Стадненко, Г. Мерсіянова, О. Хохліна), ціннісне ставлення до здоров'я та рухової активності учнів особливими освітніми потребами (Н. Денисенко) та ін. Для практиків важливо систематизувати здобуті науковцями знання для успішного впровадження їх у свою роботу, що й визначає актуальність проблеми формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами [2].

Мета статті – проаналізувати особливості формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Сучасному вихованню має бути повною мірою властива випереджувальна роль, воно має стати засобом розвитку особистості, стимулом пробудження високих моральних якостей та творчої ініціативи тощо; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді; запорукою злагоди в суспільстві.

Основою сучасного виховного процесу є людина як найвища цінність. Провідною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників навчально-виховного процесу: особистості, яка прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на всебічний її розвиток; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у світі.

Головне завдання сучасного педагога – навчитись створювати і використовувати у шкільному житті ситуації, в яких знання і дії були б злиті та дозволили б фіксувати динаміку духовно-морального розвитку дитини, суть якої полягає у вмінні дитини самостійно, а іноді за допомогою вчителя, реалізувати свої здібності до практичної діяльності. Педагог має допомогти дитині розвиватись від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, для якого необхідні самостійність у прийнятті рішень і моральний вибір.

Зазначимо, що змістове наповнення основних орієнтирів виховання передбачає формування ціннісних ставлень особистості до себе і людей, суспільства і держави, природи і здоров'я, трудової діяльності та мистецтва. У роботі з учнями з особливими освітніми потребами увага педагога має акцентуватися на: розвитку творчої особистості дитини; виявленні та становленні індивідуальних її особливостей; рівні особистісно-виховних досягнень учня;

створенні відповідних умов освітнього середовища для всебічного розвитку учня; функціонуванні системи медично-психологічного та соціально-педагогічного забезпечення процесу розвитку підростаючого покоління [3].

Відповідно до цього ціннісне ставлення – загальнонаукове поняття, яке має важливе гносеологічне значення для педагогіки, психології та соціології. Ціннісне ставлення особистості має трикомпонентну структуру: когнітивний компонент – поняття й уявлення про той чи інший бік життя; емоційно-оціночний компонент – переживання даної події, явища, їх оцінка; поведінковий компонент – досвід діяльності, уміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій. Виховання ціннісного ставлення особистості дає змогу, на думку вчених, виявити найзагальніші соціальні детермінанти поведінки, витоки якого слід шукати в моралі, суспільній повсякденній життєдіяльності людини тощо [1].

Сучасний зміст виховання дітей з особливими освітніми потребами – це науково обґрунтована система загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, трудової діяльності, природи, мистецтва, самої себе. Виховання здійснюють для ідентифікації вихованця із загальновизнаними цінностями і якостями та самореалізації його сутнісних сил. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власне ставлення. Визначимо зміст виховної діяльності з формування ціннісних ставлень учнів з особливими освітніми потребами.

Так, ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у патріотизмі, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин. Патріотизм виявляється в любові до Батьківщини, свого народу, турботі про його благо, сприянні становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовності відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею, повазі до українських звичаїв і обрядів, усвідомленні спільності власної долі з долею Батьківщини, досконалому володінні української мовою. Культура міжетнічних відносин передбачає поважне ставлення дітей до прав людини; сформованість інтересу до представників інших народів; толерантне ставлення до їхніх цінностей, традицій, мови, вірувань; вміння гармонізувати свої інтереси з етнічними та релігійними групами заради громадянської злагоди [2].

Залежно від цього у дітей з особливими освітніми потребами формується здатність пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; як учня, жителя міста чи села; виховується любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до рідного слова та державної мови, побуту, традицій, культурних особливостей як рідного, так й інших етносів українського народу.

Ціннісне ставлення до людей виявляється у моральній активності особистості, прояві відповідальності, чесності, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, терпимості до іншого, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності, тактовності; умінні працювати з іншими; здатності прощати і просити пробачення, протистояти виявам несправедливості, жорстокості. Показник моральної вихованості особистості – це єдність моральної свідомості та поведінки, єдність слова і діла, наявність активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

Характер ставлення особистості до соціального довкілля змінюється з віком. У спеціальному закладі загальної середньої освіти учень оволодіває елементарним уміннями та навичками підтримки та збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирного розв'язування конфліктів; здатністю брати до уваги думку товаришів та опонентів; орієнтацією на дорослого, як носія суспільних еталонів та морального авторитету.

Ціннісне ставлення до природи формується у процесі екологічного виховання і виявляється у таких ознаках: усвідомленні функцій природи в житті людини та її самоцінності; почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатності особистості гармонійно співіснувати з природою; критичній оцінці споживацького ставлення до природи, яке призводить до порушення природної рівноваги, появи екологічної кризи; вмінні протистояти проявам такого ставлення доступними способами; активній участі у практичних природоохоронних заходах: здійсненні природоохоронної діяльності з власної ініціативи; посильному екологічному просвітництві [2].

Ціннісне ставлення до мистецтва формується у процесі естетичного виховання і виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних із мистецтвом. Особистість, якій властиве це ставлення, володіє системою елементарних мистецьких знань, адекватно сприймає художні твори, здатна збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва, прагне та вміє здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері.

Естетичне виховання спрямоване на розвиток у підростаючої особистості широкого спектра почуттів – здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва. Важливим є сприймання об'єктів довкілля як естетичної цінності, знання у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність в мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти за інших як ознака духовної зрілості.

Використовуючи мистецтво як основний чинник естетичного виховання, педагог враховує вікові особливості учнів: відкритість до сприймання художніх творів, їхню емоційну готовність з насолодою виконувати творчі завдання.

Ціннісне ставлення до трудової діяльності є визначальною складовою змісту виховання особистості, що спрямоване на формування у неї розуміння особистої значущості праці як джерела саморозвитку і самовдосконалення.

Ціннісне ставлення до трудової діяльності – складний змістовно-синтетичний компонент особистості, який включає в себе ставлення дітей та учнівської молоді до праці, як однієї з важливих життєвих потреб, почуття задоволеності працею й наявності сукупності найважливіших моральних якостей, що визначають ставлення до трудової діяльності загалом (працьовитість, відповідальність, охайність, бережливість, вміння раціонально розподіляти робочий час тощо) [2].

Рівень розвитку трудової вихованості визначає ініціативність й активність учня на уроках, уміння зосередити свої зусилля на подоланні труднощів, пов'язаних із навчальною діяльністю й самоосвітою, умінням знаходити свої місце у працюючому колективі, допомоги ближнім, ставленні до оточуючих, володіння комунікативними навичками, позитивна взаємодія з педагогами, працьовитість у всіх формах трудової діяльності, ретельність та сумлінність виконання доручень, негативне, прояв бережливості в процесі будь-якої діяльності, охайність, уміння раціонально розподіляти робочий час, здатність до продуктивної діяльності, прояв об'єктивного самоконтролю.

Ціннісне ставлення до себе передбачає сформованість у зростаючої особистості вміння цінувати себе, як носія фізичних, духовно-душевних та соціальних якостей. Також є важливою умовою формування у дітей з особливими освітніми потребами активної життєвої позиції.

Ціннісне ставлення до свого фізичного «Я» – це вміння особистості оцінювати свою зовнішність, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, високу працездатність, функціональну спроможність, здатність

відновлювати силу після фізичного навантаження, вольові риси, статеву належність, гігієнічні навички, корисні звички, стан свого здоров'я та турбуватися про безпеку власної життєдіяльності, вести здоровий спосіб життя, активно відпочивати.

Ціннісне ставлення до свого психічного «Я» передбачає вихованість у дітей та учнівської молоді культури пізнання власного внутрішнього світу – думок, переживань, станів, намірів, прагнень, цілей, життєвих перспектив, ідеалів, цінностей, ставлень. Важливо навчити зростаючу особистість сприймати себе такою, якою вона є, знати свої позитивні і негативні якості, сприяти формуванню у неї реалістичної Я-концепції, готовності та здатності до самовдосконалення, конструктивної самокритичності.

Ціннісне ставлення до свого соціального «Я» виявляється у таких ознаках: здатності орієнтуватися та пристосовуватися до нових умов життя, конструктивно на них впливати; визначенні свого статусу в соціальній групі, налагодженні спільної праці з дорослими та однолітками; умінні запобігати конфліктам, справедливому ставленні до інших людей; позиції активного суб'єкта громадянського суспільства тощо [2].

Характер ціннісного ставлення особистості до себе істотно змінюється з віком. У молодшому шкільному віці розвивається рефлексія, формується вміння оцінювати себе як предмет змін. У підлітковому віці формується прагнення до самоствердження, з'являється хворобливе переживання неуспіху, зростає роль самооцінки в регуляції поведінки. У юнацькому віці актуалізується потреба у самовизначенні, оцінці своїх здібностей і можливостей; виникає процес визначення сенсу життя та свого місця в ньому.

Висновки. У сучасному освітньому просторі виховання розглядається як процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя. Цінності є основою морального виховання особистості, проявом ціннісного ставлення до себе, регулятором поведінки, виступають у житті людини значущими орієнтирами діяльності, забезпечують відповідний рівень самосвідомості та організованості особистості.

Змістове наповнення основних орієнтирів виховання передбачає формування цінностей і ставлень особистості до себе і людей, суспільства і держави, природи і здоров'я, трудової діяльності та мистецтва тощо. Із цією метою педагогам спеціального закладу загальної середньої освіти для забезпечення ефективності формування ціннісних ставлень учнів необхідно

враховувати особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Перспектива дослідження. У дослідженні аспектів формування ціннісних ставлень у дітей з особливими освітніми потребами на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутківська Т.В. Цінності від учителя до учня. *Початкова школа.* 1997. № 2.
2. Матвєєва М. П., Миронова С. П. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець-Подільский : Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільського держ. ун-ту, 2005. 164 с.
3. Омельченко Ж. О. Формування загальнолюдських цінностей як мети виховання в працях видатних мислителів. *Педагогіка і психологія.* 1993. № 3. С. 18–24.

Шевчук Тетяна Іванівна
Магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Косенко Ю. М.,** канд. пед. наук, доцент

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

У статті висвітлено особливості організації навчально-виховного процесу школярів із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного класу. Наголошено на складності навчання таких дітей звичайним вчителям. Зазначені групи на які поділяються діти з аутизмом. Підкреслено необхідність дотримання низки умов для успішного навчання таких школярів. До найбільш важливих умов автором віднесені: освітня підготовка вчителів, тісна співпраця педагогів з батьками, толерантність однокласників та інші.

Ключові слова: інклюзія, діти з розладами аутистичного спектру, організація навчально-виховного процесу.

Shevchuk Tetyana Ivanivna
Master's student majoring in 016 Special Education (Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor - **Kosenko Y.M**., Ph.D. ped. Science, docent

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISM IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

The article highlights the peculiarities of the organization of the educational process of schoolchildren with autism spectrum disorders in an inclusive classroom. The difficulty of teaching such children to ordinary teachers is emphasized. These groups are divided into children with

autism. The need to comply with a number of conditions for successful education of such students is emphasized. The most important conditions of the author are: educational training of teachers, close cooperation of teachers with parents, tolerance of classmates and others.

Keywords: inclusion, children with autism spectrum disorders, organization of educational process.

Постановка проблеми. Впровадження ідей інклюзивної освіти в практику загальноосвітніх шкіл дозволяє надавати рівні можливості отримання освіти дітям з особливими освітніми потребами поряд з нормо-типовими школярами.

Активний розвиток інклюзивної освіти призводить до того, що все частіше учасниками навчально-виховного процесу в масових навчальних закладах стають учні зі складними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема й діти з розладами аутистичного спектру (РАС).

Такі школярі є особливою категорією дітей з особливими освітніми потребами. На сьогоднішній день поширеність розладів аутистичного спектру становить близько 1% дитячого населення. Основною проблемою дітей з аутизмом є порушення мовлення, низький рівень розвитку соціальних навичок, сенсорні особливості, специфіка розвитку когнітивної сфери та соціально неприйнятна поведінка.

Навчання дітей з розладами аутистичного спектру є серйозною педагогічною проблемою, яка потребує спеціальної організації навчально-виховного процесу таких осіб.

Актуальність. Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в медичній, психологічній і педагогічній площинах протягом тривалого періоду. Значний внесок у вивчення феномену аутизму внесли закордонні дослідники H. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner та інші. В пострадянський період активно досліджували специфіку розладів аутистичного спектру такі дослідники, як Е. Блейлер, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький та інші. Українськими науковцями-дефектологами (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко) було проведено низку педагогічних та психологічних досліджень, у яких було доведено необхідність спеціальної організації навчання та виховання дітей з аутизмом в інклюзивних групах і класах [1].

Узагальнюючи дослідження вітчизняних і закордонних науковців зазначимо, що корекційна робота з дітьми із розладами аутистичного спектру вимагає від спеціалістів (лікарів, корекційних педагогів, психологів, реабілітологів) і батьків нових прогресивних поглядів на проблему подолання

аутизму в комплексному форматі, що дає обґрунтовані підстави для прогноз розвитку та визначення освітньо-реабілітаційного маршруту, найбільш сприятливого для конкретної дитини.

В. Синьов такий підхід оцінює, як першочерговий і надзвичайно важливий, що відповідає реалізації принципів об'єктивності у діагностиці особливостей викривленого дизонтогенетичного розвитку, а також єдності діагнозу і прогнозу. На думку науковця, в роботі з аутичними дітьми важливо забезпечити саме мультидисциплінарний характер діагностично-прогностичної та корекційно-реабілітаційної діяльності спеціалістів [5].

Мета статті полягає у висвітленні організації навчально-виховного процесу школярів із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. В основі психолого-педагогічної характеристики контингенту учнів із аутизмом лежить класифікація К. Лебединської, яка виділяє п'ять основних груп дітей з розладами аутистичного спектру. Такі діти мають абсолютно різні типи поведінки. Кожен з варіантів відрізняється по тяжкості і характеру аутизму, ступені дезадаптації дитини та її можливостей до соціалізації. Ці групи є певними орієнтирами не тільки для оцінки глибини дезадаптації дитини з аутизмом, але й динаміки нормалізації розвитку взаємодії дитини з середовищем. На думку К. Лебединської, виділення цих груп дозволяє диференційовано підходити до організації навчання дітей з аутизмом. Зокрема вчена диференціює таких осіб на:

- дитячий аутизм при різних захворюваннях ЦНС (органічний аутизм);
- психогенний аутизм виникає переважно у дітей до 3-4 років, які зростають в умовах емоційної депривації;
- діти з аутизмом шизофренічної етіології;
- аутизм при захворюваннях обміну речовин;
- аутизм при хромосомній патології [2].

У таких дітей діапазон вибору освітнього маршруту надзвичайно широкий: від можливості освоєння дитиною масової програми і навчання при спеціальній підтримці в звичайній школі до необхідності формування спеціальної індивідуальної програми освіти.

На нашу думку, для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, мусять бути забезпечені певні умови, інакше таке навчання призведе до ситуації, коли дитина з особливими потребами є лише фізично присутня у масовій школі, але вона, ані не інтегрована соціально, ані їй не забезпечено належної освітньої програми.

Якщо не організувати належних умов навчання дітей з аутизмом інклюзивна освіта може спричинити негативні наслідки та супроводжуватися соціальним випадінням таких дітей, насмішками, а також незабезпеченням освітніх потреб учнів з розладами аутистичного спектру та посиленням соціальних проблем. Така «інклюзія» може бути великим стресом також і для вчителів, які, не маючи належної освіти й умов праці, опиняються у складній ситуації, коли, крім того, що їм треба працювати у класі із великою кількістю здорових дітей, – а це й без того вже чимале навантаження – вони ще й мають додатково забезпечити особливі умови для дитини з розладами аутистичного спектру.

Поведінкові проблеми дітей з аутизмом можуть іноді створювати значну перешкоду в проведенні уроків, й, отже, без належної допомоги спеціалістів (психологів) учителя та інші діти можуть негативно сприймати дитину з розладами аутистичного спектру, що спричинятиме дальше погіршення її проблем. Тому інтеграція справді має бути продуманою і підготовленою.

На нашу думку, для того, щоб інклюзивна освіта дітей з аутизмом була ефективною, в закладах середньої освіти необхідно дотримуватися наступних положень:

– педагоги для роботи з дітьми із особливими освітніми потребами повинні мати відповідну освіту. Це дозволить їм у більшій мірі усвідомити особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, озброїть найбільш ефективними педагогічними технологіями та методиками;

– наявність додаткового персоналу для роботи із дітьми з особливими освітніми потребами (наприклад, дитина може мати додаткового асистента чи ходити на додаткові/паралельні уроки до іншого вчителя, який працює з дитиною індивідуально або з невеликою групою дітей;

– створення умов для застосування сучасних методик навчання (наочність, роздаткові матеріали, інформаційно-комп’ютерні технології, організація робочих місць у класному приміщенні тощо);

– наявність команди фахівців, додаткових фахівців-консультантів, які можуть забезпечити необхідні додаткові втручання (наприклад, психолога для проведення поведінкової терапії у разі специфічних проблем поведінки у школі);

– робота із середовищем здорових дітей (та їхніх батьків) – приготування їх до належного сприйняття дитини з особливими освітніми потребами, сприяння позитивному ставленню, попередження можливих негативних реакцій тощо;

– забезпечення тісної співпраці між батьками дитини з особливими освітніми потребами та педагогами;

– розвиток різних варіантів інклюзії залежно від потреб/особливостей дитини. Щодо цього пункту, то ми маємо на увазі, що існують різні можливості перебування дитини з розладами аутистичного спектру у масовій школі – від повної інтеграції у звичайний клас до часткового перебування в класі з іншими дітьми на деяких уроках (малювання, музика тощо) чи винятково на перерві й аж до навчання в окремому класі для дітей з особливими освітніми потребами [4].

Аналіз наукових джерел свідчить про нестандартність організації навчання дітей з аутизмом. Вчителю необхідно враховувати їх особливий темп роботи, труднощі організації уваги. Їм потрібно відповідне улаштування шкільного життя з ретельно продуманим функціональним простором класу, робочого місця, стійким порядком занять.

Висновки. Отже, особливість психічного розвитку дітей з аутизмом визначає необхідність створення спеціальних форм організації їхнього освітньо-виховного процесу. Важливою є освітня підготовка вчителів, які працюють в інклюзивному класі, тісна співпраця педагогів з батьками, толерантність однокласників по відношенню до дитини з аутизмом та інше.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методик ефективного навчання школярів з аутизмом в умовах інклюзивного класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корекційно-педагогічна робота з аутичними дітьми в умовах центру соціальної реабілітації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://vipsoft.blob.core.windows.net/contest/ae6571e126c84efb9eb5bd0bfb8c6a26.pdf

2. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Москва: МГУ, 1990. 197 с.

3. Никольская О. С., Либлинг М. М., Баенская Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи. Москва: Теревинф, 2007. 288 с.

4. Организация инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://cdk.admsurgut.ru/win/download/1130/

5. Синьов В. М. Мультидисциплінарний (медико-психолого-педагогічний) характер діагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р.* Київ. 2008. С. 527–532.

РОЗДІЛ ІІ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

Аврамчук Юлія Юріївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С Макаренка
Науковий керівник - **Прядко Л. О.** канд. пед. наук, доцент.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено проблему психологічних властивостей та характерних особливостей мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Охарактеризовано, що у дітей з такими особливими потребами гальмуються пізнавальні процеси: пам'ять, сприйняття, мислення, спостерігається недорозвиток мовлення та моторики. Акцентовано на тому, що у дитини з інтелектуальними порушеннями відсутня або дуже збіднена основа, на якій розвивається мислення. А саме несформовані наочні та слухові уявлення, обмежена ігрова діяльність, предметні дії, недорозвиток мовлення. Встановлено, що мислення дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується несформованістю усіх розумових операцій, зниженням активності розумових процесів, неусвідомленістю та хаотичністю дій у процесі вирішення завдань, конкретністю, ситуативністю та ін.

Ключові слова: дитина з інтелектуальними порушеннями, мислення, операції мислення, психологічні властивості.

Avramchuk Julia Yuriyivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenic Pedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
AS Makarenko University
Pryadko L. O. – Candidate of Pedagogical sciences

PSYCHOLOGICAL PROPERTIES AND FEATURES OF THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article highlights the problem of psychological properties and characteristics of thinking of preschool children with intellectual disabilities. It is characterized that children with such special needs inhibit cognitive processes: memory, perception, thinking, there is an underdevelopment of speech and motor skills. Emphasis is placed on the fact that a child with intellectual disabilities lacks or is very impoverished the basis on which thinking develops. Namely, unformed visual and auditory representations, limited game activity, objective actions, speech underdevelopment. It is established that the thinking of children with intellectual disabilities is characterized by underdevelopment of all mental operations, decreased activity of mental processes, unconsciousness and chaotic actions in the process of solving problems, specificity, situationality, etc.

Keywords: child with intellectual disabilities, thinking, operations of thinking, psychological properties.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення інклюзивної освіти в Україні питання успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціальну дійсність є надзвичайно гострим. В умовах реформування та модернізації освітянської галузі все більшого значення набуває вирішення завдання інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями у заклади дошкільної освіти. Зокрема, потребують уваги теоретично-методичні засади організації освітнього процесу для дітей старшого дошкільного віку. Науково обґрунтована корекція мислення дітей даного віку, цілісний психолого-педагогічний супровід їхнього розвитку здатні забезпечити створення міцного підґрунтя та передумови становлення навчальної діяльності та успішної соціалізації. На перший план також виходить потреба формування кардинально нового ставлення й підтримки такої дитини на етапі дошкільного дитинства у виховному процесі. Педагоги, що здійснюють компетентний супровід дитини старшого дошкільного віку з особливостями інтелектуальної сфери, повинні володіти знаннями психологічних властивостей та особливостей її мислення.

Аналіз досліджень і публікацій Принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями було закладено в працях психолога Л. Виготського та знайшли своє продовження в дослідженнях О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, В. Лубовського, В. Синьова, І. Соловйова, Ж. Шиф. Мета, зміст, методи та форми навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями стали предметом вивчення науковців, як от: В. Бондар, Л. Вавіна, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, І. Єременко, М. Козленко, Н. Коломинський, М. Матвєєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун, К. Турчинська, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін. Теоретико-практичні аспекти досліджень у галузі спеціальної дошкільної педагогіки і психології щодо впливу раннього розвитку інтелектуального компоненту на подальше навчання дітей з особливими потребами у школі досліджували Л. Венгер, Г. Вигодська, О. Катаєва, І. Кузава, Є. Леонгард, Є. Стребєлєва, М. Шеремет та ін. Висновки науковців доводять, що рання діагностика відхилень у розумовому розвитку в період дошкільного дитинства є актуальною, оскільки розкриває багато потенційних можливостей для попередження інтелектуальних порушень та організації комплексної корекційної психолого-медико-педагогічної реабілітаційної роботи, що сприятиме найбільш адекватній соціальній адаптації та інтеграції таких дітей.

Метою статті. є з’ясування психологічних властивостей та особливостей мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальні порушення – це група патологічних станів, що характеризується розладами системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами пізнавальної діяльності дитини, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації. У дітей з інтелектуальними порушеннями затримується становлення мислення. Мислення є найбільш узагальненою та опосередкованою формою психічного відображення, що встановлює зв’язки та відношення між об’єктами, які пізнаються.

Розвиток мислення у дошкільному віці відбувається поступово, у процесі предметно-маніпулятивної діяльності та спілкування, засвоєння суспільного досвіду. Послідовними етапами становлення мислення є наступні: 1) наочно-дійове – спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій з предметами; 2) наочно-образне – характеризується опорою на уявлення та закарбовані у пам’яті образи; 3) словесно-логічне мислення – втілюється у поняттях, логічних конструкціях із застосуванням мовних засобів. Отже, мислення дитини проходить становлення від конкретних образів до понять, що позначаються словом.

Спираючись на висновки вчених, охарактеризуємо мислення дитини з інтелектуальними порушеннями. Психологічними властивостями дітей дошкільного віку з нормальним онтогенезом є креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка (А. Богуш) [1]. Однак діти із інтелектуальними порушеннями відрізняються загальмованим розвитком всіх пізнавальних процесів та активності в засвоєнні нових знань. І. Войтюк зазначає, що у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається зниження темпів розвитку сприймання, їм характерна загальмована ініціативність, пасивне сприйняття дійсності, заниженість пізнавальних мотивів, вони мають слабко сформовані процеси мислення (аналіз і синтез), а переважним видом є наочно-дійове мислення. Самостійність також загальмована, передусім навички самообслуговування знаходяться на стадії формування, а предметні дії характеризуються не сформованістю та недосконалістю. [2]. Діти з інтелектуальними порушеннями мають труднощі у регуляції поведінки,

доланні перешкод, завершенні розпочатої справи, у них не виникає потреби в управлінні своєю поведінкою.

У ряді наукових праць (С. Рубінштейн [4], В. Синьов [5], Н. Стадненко [6] та ін.) зауважено, що у дитини з інтелектуальними порушеннями спостерігається дуже низький рівень розвитку мислення, що пояснюється особливостями нервової діяльності дітей та нерозвиненістю мовлення. Дитина погано сприймає звернене мовлення дорослих, зміст казок, оповідань, не може брати повноцінну участь в ігровій діяльності. Уявлення про навколишній світ збіднені, різноманітні об'єкти втрачають у свідомості таких дітей оригінальність, індивідуальність, стають схожими. С. Рубінштейн робить висновок про те, що бідність наочних та слухових уявлень, суттєво обмежені ігрова діяльність, предметні дії, погано розвинене мовлення – позбавляє дитину з інтелектуальними порушеннями тієї необхідної бази, на якій повинно розвиватися мислення [4].

На думку Я. Шевцевої, яка досліджувала особливості порушень психомоторного розвитку дітей, основними характерними ознаками вищої нервової діяльності дітей з порушенням інтелекту є наступні:

1. Слабкість процесів збудження і гальмування, оскільки слабкість замикальної функції кори головного мозку ускладнює формування нових умовних зв'язків, що є причиною повільного темпу навчання; слабкість активного внутрішнього гальмування обумовлює погану якість диференціювання умовно-рефлекторних зв'язків.
2. Часта поява охоронного гальмування.
3. Інертність нервових процесів.
4. Порушення взаємодії першої й другої сигнальних систем [3].

Розглядаючи особливості мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, І. Войтюк вказує, що пізнавальна сфера цих дітей характеризується наступними ознаками: порушення усіх розумових операцій (більшою мірою, абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток мовлення; формування мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дійовий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової

діяльності; значне відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметів та відношень між ними; конкретність та ситуативність мислення; слабкість узагальнень; відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач [2].

Ґрунтовну характеристику пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями дає академік В. Синьов. Він переконує, низький рівень продуктивності та застиглість пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлена інертністю та сповільненістю перебігу нервових процесів, що спричинює низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку [5]. Це обумовлює не сформованість операцій мислення (аналізу і синтезу) у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Діти з інтелектуальними порушеннями швидко втомлюються від роботи, що потребує інтелектуальних зусиль. І, навпаки, тривалий час можуть виконувати нецікаві, монотонні завдання без залучення інтелектуальних зусиль. Часто не в змозі знайти раціональний шлях вирішення проблеми, оскільки мислення характеризується застиглістю. Дітям з інтелектуальними порушеннями характерне критичне мислення, а його ситуативні прояви пов’язані з тим, що ці діти можуть виділити лише ті властивості предметів та явищ, дію яких можуть певним чином відчути. Не критичність мислення призводить до того, що діти з інтелектуальними порушеннями не помічають допущених помилок. Пізнавальні інтереси у них не сформовані, діти рідко звертаються до дорослих із запитаннями, їм властива психічна пасивність.

Операційний аспект мислення дітей з інтелектуальними порушеннями відрізняється бідністю і непослідовністю сформованості аналізу як операції мислення. Дошкільники з інтелектуальними порушеннями часто плутають істотні ознаки предметів з другорядними. Мисленнєва операція синтезу у них також недостатньо розвинена. Діти з інтелектуальними порушеннями можуть отримати неповне, неточне уявлення про предмет та неправильно поєднати ознаки даного предмету. У нормальному онтогенезі на основі операцій аналізу та синтезу розвивається операція порівняння (виділення спільних та відмінних ознак предметів та явищ), однак дітям з інтелектуальними порушеннями операція порівняння дається з великими труднощами. Вони не можуть сформувати критерії порівняння, виділяють малу кількість відмінностей між подібними предметами та явищами, подібність приймають за тотожність.

Таким дітям легше визначати ознаки відмінності, ніж ознаки подібності. Усі проаналізовані операції дітей з інтелектуальними порушеннями (аналіз, синтез, порівняння) відрізняються хаотичністю. Але найбільшою мірою у дітей з інтелектуальними порушеннями виражений недорозвиток мисленнєвих операцій на абстрагування (виокремлення істотних ознак предмета) та узагальнення (об'єднання предметів та явищ, що мають істотні спільні ознаки, до однієї категорії). Н. Стадненко [6] виділяє чотири рівні узагальнень у дітей з інтелектуальними порушеннями: нульовий; ситуативний, узагальнення-угрупування, понятійне узагальнення. В. Синьов наголошує, що «…дитина, яка володіє понятійними узагальненнями, при ускладненні завдання «сповзає» на примітивніше ситуативне. Таким чином, усі названі рівні узагальнення можна спостерігати в однієї дитини, але в різних ситуаціях» [5, с. 200].

Висновки. Отже, мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями вирізняється такими особливостями: не критичністю і ситуативністю, слабкою сформованістю операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Найбільш збереженим видом мислення у цих дітей є наочно-дійове. Крім того, базові психологічні властивості особистості, такі як креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка, які характерні для дошкільника з типовим розумовим розвитком, не є сформованими у дитини з порушенням розумового розвитку.

Перспективами дослідження є практичне розроблення діагностики та психолого-педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку із врахуванням охарактеризованих психологічних властивостей та особливостей мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Монографія. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2008. 272 с.
2. Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2020. 18 с.
3. Дегтяренко Т. В., Шевцова Я. В. Діагностика та корекція психомоторних порушень у розумово відсталих дітей. Одеса : ВМВ, 2015. 216 с.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва : БИНОМ, 2016. 262 с.

5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Частина ІІ. Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

6. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

Бартлевич Юлія Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – Дегтяренко Т. М., д. пед. н.,
професор

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості фізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Підкреслено вплив систематичного виконання адаптивних вправ на фізичний розвиток осіб зазначеної категорії. Проаналізовано новітні дослідження з проблеми та вказано найбільш характерні для цієї категорії дітей порушення фізичного розвитку. Наголошено на необхідності систематичних занять фізкультурою і спортом, урахування особливостей психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: фізичний розвиток, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Bartlevych Yuliya Mykolayivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speec Therapy)
Sumy State Pedagogical Makarenko University
Supervisor - Dr. Ped. Science, Professor T.M. Degtyarenko

PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

The article highlights the features of physical development of children with intellectual disabilities. The influence of systematic performance of adaptive exercises on physical development of persons of the specified category is emphasized. The latest research on the problem is analyzed and the most characteristic for this category of children disorders of physical development are indicated. Emphasis is placed on the need for regular physical education and sports, taking into account the peculiarities of psychophysical development of children with intellectual disabilities.

Keywords: physical development, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я населення, а особливо дітей та підлітків. Дані педагогічних та медичних обстежень школярів свідчать про те, що за період навчання, здоров'я дітей погіршується у 4-5 разів. Серед причин, які впливають на погіршення психічного й фізичного стану учнів – 21% становлять фактори внутрішнього

середовища, 30% – соціально-економічний рівень, 49% – низька рухова активність. Також негативний вплив мають несприятливий психологічний клімат навчальних колективів, інтенсифікація освіти на фоні погіршення соціально-економічного й екологічного станів тощо.

Особливо це стосується осіб із особливими освітніми потребами, зокрема, дітей з інтелектуальними порушеннями, в яких не сформована потреба у самовдосконаленні та відсутня мотивація до занять фізкультурою та спортом.

Актуальність. Проблему фізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували Е. Бєбріш, Р. Бєлов, О. Дмитрієв, М. Козленко, А. Плєшаков, А. Самилічев, В. Туманцев, Є. Чернік та інші. Науковці констатували низький рівень розвитку фізичних якостей у дітей цієї категорії в порівнянні з школярами, які мають нормо-типовий розвиток [2].

О. Дмитрієв оцінюючи фізичний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями виявив, що в показниках довжини й маси тіла, окружності грудної клітки, життєвої ємності легень, ці діти відстають від однолітків у нормі, хоча деякі з них можуть мати перевагу середніх даних учнів масової школи [1].

Л. Харитонова вивчала розвиток координаційних здібностей дрібної моторики рук у дітей зазначеної категорії порівняно з учнями, розвиток яких відповідає нормі. Результати досліджень показали, що з віком у дітей з порушеннями інтелекту координаційні здібності покращуються, хоч і значно відстають від своїх нормо-типових однолітків.

А. Плєшаков досліджуючи фізичний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями наводить наступні результати: спрямованість вікових змін фізичного розвитку у дітей із нормальним і ушкодженим інтелектом збігаються. Ці показники в дітей з інтелектуальними порушеннями з віком змінюються нерівномірно. Порівняння середніх показників фізичного розвитку учнів з порушеннями інтелекту і школярів з нормо-типовим розвитком показало, що діти з інтелектуальними порушеннями в усіх досліджуваних вікових групах відстають від своїх однолітків із масових шкіл, а найбільш суттєві відмінності спостерігаються в середньому віці [3].

Мета статті полягає у висвітленні особливостей фізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У дітей із порушеннями інтелекту значний вплив на фізичний розвиток, рухові здібності, здатність до навчання

і пристосовність до фізичного навантаження впливає тяжкість інтелектуального дефекту, супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної і емоційно-вольової сфери.

Психомоторне недорозвинення дітей із легким порушенням інтелекту проявляється в уповільненому темпі рухів, руховому неспокої і метушливості. Рухи бідні, незграбні, недостатньо плавні. Особливо погано сформовані тонкі і точні рухи рук, предметна маніпуляція, жестикуляція і міміка.

За даними Л. Шипіцина, у дітей з помірними порушеннями інтелектуального розвитку, моторна недостатність виявляється в 90-100% випадків. Страждає узгодженість, точність і темп рухів. Їхні рухи уповільнені, незграбні, що перешкоджає формуванню механізму бігу, стрибків, метань. Навіть в підлітковому віці школярі з важкістю сприймають і утримують задану позу, диференціюють свої зусилля, переключаються на інший вид фізичних вправ.

За даними вченого, в одних дітей рухове недорозвинення виявляється в млявості, незручності, низькій силі і швидкості рухових дій, у інших підвищена рухливість поєднується з безладністю, безцільністю, наявністю зайвих рухів тощо.

Узагальнюючи роботи дослідників, нами було визначено найбільш характерні для цієї категорії осіб порушення фізичного розвитку. Це:

- відставання в масі тіла;
- відставання в довжині тіла;
- порушення постави;
- порушення в розвитку стопи;
- порушення в розвитку грудної клітини і зниження її окружності;
- парези верхніх і нижніх кінцівок;
- відставання в показниках обсягу життєвої ємності легень;
- деформації черепа;
- дисплазії;
- аномалії лицьового скелета.

Низкою дослідників (М. Козленко, А. Плєшаков, А. Самилічев та інші) виявлено порушення в розвитку рухових здібностей:

1) порушення координаційних здібностей (точність рухів у просторі; координація рухів; ритм рухів; диференціювання м’язових зусиль; просторове орієнтування; точність рухів у часі; рівновага);

2) відставання від здорових однолітків у розвитку фізичних якостей (сила основних груп м’язів рук, ніг, спини, живота – на 15-30%; швидкість реакції, частота рухів рук, ніг, швидкість одиночних рухів – на 10-15%; витривалість до повторення швидкої динамічної роботи, до роботи великої потужності, до роботи помірної потужності, до статичних зусиль різних м’язових груп – на 20-40%; швидкісно-силові якості в стрибках і метаннях – на 15-30%; гнучкість і рухливість у суглобах – на 10-20%.

В. Туманцев, Є. Чернік вказують на порушення основних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідники виокремили:

- неточність рухів в просторі і часі;
- грубі помилки при диференціюванні м’язових зусиль;
- відсутність спритності і плавності рухів;
- зайва скутість і напруженість;
- обмеження амплітуди рухів в ходьбі, бігу, стрибках, метаннях тощо.

Відставання у фізичному розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями, ступінь їхнього пристосування до фізичного навантаження залежать не тільки від ураження ЦНС, але й може бути наслідком вимушеної гіпокінезії.

Відсутність або обмеження рухової активності гальмує природний розвиток дитини, викликаючи ланцюг негативних реакцій організму: послаблюється опір до простудних та інфекційних захворювань, створюються передумови для формування слабкого малотренованого серця.

Гіпокінезія часто призводить до надмірної ваги, а іноді й до ожиріння, що ще більше знижує рухову активність. Фахівці відзначають характерне для дітей з інтелектуальними порушеннями швидке виснаження нервової системи, особливо при монотонній роботі, наростаюче стомлення, зниження працездатності, меншу витривалість тощо.

У багатьох дітей із інтелектуальним недорозвиненням зустрічаються порушення серцево-судинної, дихальної, ендокринної систем, внутрішніх органів, зору, слуху, вроджені структурні аномалії зубів і прикусу, вроджений вивих стегна, а також множинні поєднані дефекти. Серед супутніх порушень в опорно-руховому апараті відзначається деформація стоп, порушення постави (сколіози, кіфосколіози, кіфози, лордози), диспропорції статури, функціональна недостатність черевного преса, парези, кривошия тощо.

Необхідно відзначити, що поступовість і доступність при заняттях фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими вміннями, ігровими діями, для розвитку фізичних якостей і здібностей, необхідних в життєдіяльності дитини.

За даними вчених, 80% підлітків з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку до закінчення школи за своїми фізичними та психометричними проявами не значно відрізняються від однолітків з нормотиповим розвитком.

На нашу думку, заняття з фізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно починати з раннього віку. Ці заняття проводити регулярно і безперервно відповідно до віку і особливостей розвитку дитини. Зміст занять не повинен відрізнятися від занять зі здоровими дітьми. Необхідно розуміти, що основною формою допомоги таким дітям буде постійний показ вправ, фізична підтримка при виконанні, багаторазовий повтор тощо.

Важливо пам'ятати, що такі діти швидко втомлюються, тому в роботі з ними рекомендується ігровий характер вправ з опорою на зрозумілі їм образи: походи як ведмедик, пострибай як зайчик, ходимо як гуси тощо.

Діти з інтелектуальними порушеннями можуть успішно займатися багатьма видами адаптивного спорту: плаванням, легкою атлетикою, баскетболом, волейболом, велоспортом, футболом, тенісом, настільним тенісом, лижним спортом. Для людей з інтелектуальними порушеннями проводиться Спеціальна олімпіада (змагання з плавання, легкої атлетики, настільного тенісу).

Висновки. Отже, більшість дітей із порушеннями інтелекту відстає у фізичному розвитку в порівнянні з нормо-типовими однолітками. За умови систематичних занять фізкультурою і спортом, з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей зазначеної категорії, більшість з них до закінчення навчального закладу за своїми фізичними та психометричними проявами не значно відрізняються від однолітків з нормо-типовим розвитком.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ігрового комплексу фізичних вправ з розвитку фізичних якостей для дітей з порушеннями інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. Москва: Академия, 2002. 176 с.

2. Физическое развитие детей с интеллектуальными нарушениями. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://preodoleemvmeste.gov35.ru/fizicheskoe-razvitie-detej-s-intellektualnymi-narusheniyami/

3. Чернявська О. Особливості фізичного розвитку і рухових здібностей дітей із розумовими вадами. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://sport.vnu.edu.ua/ index.php/sport/article/view/1506/1481

Волкова Тетяна Борисівна
Вчитель математики
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті висвітлено особливості засвоєння геометричного матеріалу школярами із порушеннями інтелекту. Зазначені причини низького рівня засвоєння геометричних знань дітьми цієї категорії. Визначено рівнів мислення школярів з порушеннями інтелекту. Описано погляди науковців на зазначену проблему. Підкреслено складність практичного креслення геометричних фігур школярами цієї категорії.

Ключові слова: геометрія, спеціальний заклад середньої освіти, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Volkova Tetyana Borysivna
Teacher of Mathematics
communal institution «Prylutska spetsialna shkola»

FEATURES OF ASSIMILATION OF GEOMETRIC MATERIAL BY STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article highlights the peculiarities of learning geometric material by students with intellectual disabilities. The reasons for the low level of assimilation of geometric knowledge by children in this category are indicated. The levels of thinking of students with intellectual disabilities are determined. The views of scientists on this problem are described. The complexity of practical drawing of geometric figures by schoolchildren of this category is emphasized.

Keywords: geometry, special institution of secondary education, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У наш час геометрія є обов’язковою дисципліною для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Її вивчення сприяє розвитку раціонального стилю мислення школярів із характерними для нього рисами обґрунтованості, критичності, раціональності, алгоритмічності. Разом з тим, геометрична освіта має велике значення для розвитку уяви, інтуїції, які є основою творчої діяльності особистості.

Актуальність. Учні з порушеннями інтелекту відсталості у межах навчальної програми з математики для спеціальних навчальних закладів вивчають наочну геометрію. Саме цей напрямок геометрії на думку науковців (О. Гаврилов, Н. Королько, О. Ляшенко, П. Тішин, О. Хілько, І. Чумакова, К. Щербакова та інші) є доступним для школярів цієї категорії [1].

За даними Б. Ананьєва та І. Якиманської, спостереження за геометричними фігурами, їх розташуванням у навколишньому просторі, їх зв'язками з іншими тілами, величинами й одиницями виміру, виконання вимірювання, креслення, моделювання геометричних фігур, дії з креслярськими інструментами відіграють важливе значення в особистісному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати досліджень Л. Виготського, Г. Дульнєва, В. Ек, Н. Кузьміної-Сиромятнікової, Н. Морозової, М. Перова, Б. Пінського, А. Григор'єва, Р. Муравйової, А. Корнієнка та інших свідчать про незрілість мотиваційної сфери навчальної діяльності в учнів з порушеннями інтелекту: обмеженість мотивів, недостатню сформованість соціальних потреб, відсутність допитливості, слабкий прояв та недовготривалість спонукань до діяльності. Навіть тоді, коли дитина охоче розпочинає виконувати завдання чи грати, вона швидко втрачає будь-який інтерес до заняття. При виконанні одноманітної діяльності у школярів із порушеннями інтелекту спостерігається виснажливість спонукань [2; 3].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки засвоєння геометричних знань учнями з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження та власний педагогічний досвід свідчать про те, що робота школярів із порушеннями інтелекту на уроках геометрії часто носить формальний характер і не відповідає загальним завданням спеціальної школи. Труднощі оволодіння геометричними знаннями такими дітьми носять об'єктивний характер, оскільки їм притаманна уповільненість мисленнєвої діяльності, інертність утворюваних зв'язків, порушення функцій активного сприймання і відтворення, недостатність розвитку пам'яті, уваги, бідність словникового запасу, недорозвиток усвідомлення букв, цифри а в кінцевому рахунку – знака, як особливої форми спілкування, пов'язаний з ним недорозвиток словесно-логічного мислення.

При вивченні геометричного матеріалу в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, розрізняють декілька рівнів мислення:

1) найпростіший рівень, який характеризується тим, що геометричні фігури розглядаються як цілісні об’єкти і розрізняються лише за своєю формою. Тобто, якщо школярам показати круг, квадрат, прямокутник і повідомити їм відповідні назви, то через певний час вони зможуть безпомилково впізнавати ці фігури виключно за їхньою формою (причому ще не аналізованою), не відрізняючи квадрат від прямокутника;

2) середній рівень. На цьому рівні проводиться аналіз форм, які сприймаються та виявляються їхні властивості. Геометричні фігури виступають вже як носії своїх властивостей і пізнаються за ними, але властивості логічно ще не впорядковані і встановлюються емпіричним шляхом. Самі множини фігур також ще не впорядковані, оскільки вони просто описуються, але не визначаються. Цей рівень мислення в області геометрії ще включає структуру логічного розуміння;

3) достатній рівень, на якому учні здатні розуміти зв’язок між властивостями й структурою фігур, пов’язаних між собою самими властивостями, називати фігуру лише за її властивостями.

При вивченні геометричних фігур школярі можуть допускати неточності в процесі їхнього називання. Виділяють такі найбільш суттєві помилки, які при цьому зустрічаються: використання назв геометричного змісту: чотирикутник, трикутник, пряма, вертикальна, горизонтальна, крива, ламана лінії; використання назв предметів, якими учні користувались на уроках математики: лінійка, гумка, олівець, точилка, циркуль, транспортир; використання назв, пов’язаних з словом «фігура»: шахи, шашки, фігури іграшок тощо; віднесення до геометричних фігур інших величин – площі, об’єму тощо.

У дітей цієї категорії недостатній розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки геометричних фігур він несуттєвих. Учні повільно оволодівають вмінням виконувати операцію вимірювання. Вони роблять багато помилок при зніманні розмірів, користуванні вимірювальними інструментами. Часто при наявності достатніх навичок виконання вимірювальних операцій на уроках математики вони не можуть перенести їх у план практичних дій на заняттях із трудового навчання.

Учням з порушеннями інтелектуального розвитку значно легше показати фігуру, накреслити її, а ніж назвати й пояснити її властивості. Це є свідченням того, що на даному рівні спостерігається певна диспропорція у розвитку практично-дійового, наочно-образного і словесно-логічного

мислення: школярам простіше виконати практичну операцію, ніж замінити її словесним формулюванням.

Більшість учнів із порушеннями інтелектуального розвитку відчувають труднощі в процесі впізнавання фігур, розміщених у незвичному ракурсі, виділення та називання фігур із геометричного орнаменту, що є свідченням недостатності зорово-просторового гнозису.

Для школярів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку, які знайомляться з властивостями об'ємних геометричних тіл, виконують з ними операції характерним є те, що вони не називають плоскі геометричні фігури, а використовують їхні об'ємні назви: квадрат – куб, прямокутник – паралелепіпед, круг – куля, трикутник – конус тощо. Це пов'язано з тим, що у школярів з порушеннями інтелекту навіть старших класів спостерігається інертність під час використання засвоєних знань, стереотипність відповідей, небажання прикладати зусилля на пригадування матеріалу. Оскільки в старших класах вивчаються об'ємні геометричні тіла, то й у своєму мовленні діти з порушеннями інтелекту замість назв плоских геометричних фігур використовують об'ємні: квадрат – куб, трикутник - піраміда, круг, коло – куля.

На нашу думку, одним із головних завдань вчителя в процесі організації роботи над вивченням геометричних фігур є формування системи знань про основні їхні властивості, вміння використовувати ці властивості для їх виділення чи впізнавання.

У більшості дітей з порушеннями інтелекту спостерігаються певні порушення моторики. Причому потрібно зазначити, що вони характеризуються різним ступенем складності: від паралічів до незначного порушення дрібної моторики кисті руки. Але навіть ці незначні відхилення моторних функцій призводять до труднощів виконання креслярських операцій на уроках геометрії у старших класах і при вивченні геометричних фігур у молодших. Через це учні повільно оволодівають навичками роботи з креслярським інструментом. Під час креслення відрізків, геометричних фігур, вони тримають лінійку в одному положенні (у більшості випадків горизонтально), а зошит або аркуш паперу крутять кругом лінійки.

При порівнянні кутів учні довго не вміють правильно сумістити вершини кута і косинця. Використовуючи транспортир вони роблять помилки як під час вимірювання величини кутів, так і в процесі їхньої побудови:

неправильно співвідносять точку, яка вказує на нульову шкалу з вершиною кута, вершину кута суміщають не з центром транспортира, а з початком лінійки, не можуть чітко поставити точку у відповідності з визначеним градусом, допускають значні похибки, не вимірюють величину кута, якщо його сторона не торкається до шкали.

Висновки. Отже, геометричний матеріал є досить складним для учнів з порушеннями інтелекту, оскільки для його оволодіння дітям потрібно використовувати такі мисленнєві процеси, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є визначення ефективних прийомів формування геометричних знань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В., Ляшенко О. М. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: курс лекцій. Кам'янець-Подільський: ПП Пантюк С.Д., 2003. 272 с.
2. Эк В. В. О преемственности при изучении некоторых вопросов геометрии во вспомогательной школе. *Дефектология*. 1997. № 6. С. 48–52.
3. Эк В. В., Перова М. Н. Обучение наглядной геометрии во вспомогательной школе : пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 135 с.

Гейко Світлана Валеріївна
вчитель трудового навчання, вчитель-дефектолог,
спеціаліст вищої категорії, «старший вчитель»
КЗ «Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ШВЕЙНОЇ СПРАВИ, ЯК ШЛЯХ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті здійснено огляд проєктної діяльності на уроках швейної справи, як шляху до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено роль трудового навчання у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що мають порушення інтелекту. З'ясовано значення поняття «проєктна методика» та особливості її застосування на уроках швейної справи у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Проаналізовано особливості та специфіку застосування проєктної діяльності на уроках швейної справи, як шляху до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: проєктна діяльність, урок, швейна справа, розвиток, творчість, учні з інтелектуальними порушеннями.

Geiko Svitlana Valeriyivna
teacher of labor training, teacher-defectologist,
specialist higher category, «senior teacher»
KZ «Novoprazhskaya special school
Kirovohrad regional council»

PROJECT ACTIVITIES IN SEWING LESSONS AS A WAY TO THE CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS

The article has a review of the project activity in the lessons of the sewing business, as a path to the creative development of students with intellectual development disorders. The role of labor education in correctional and development work with children with intelligence violations is determined. The meaning of the concept of "proactive technique" and the peculiarities of its application in the lessons of the garment in a special institution of general secondary education are determined. The peculiarities and specificity of application activity in the lessons of the sewing business are analyzed, as a way to the creative development of students with intellectual development disorders.

Key words: prosecution, lesson, sewing business, development, creativity, students with intellectual violations.

Постановка проблеми: Трудове виховання підростаючого покоління є одним з найважливіших завдань українського суспільства. Підготовка молоді до життя, до участі в суспільно корисній праці, до задоволення фізичних і духовних потреб людей здійснюється і в спеціальних закладах загальної середньої освіти. Основною метою цієї підготовки є не вузьке професійне навчання, що дозволяє фахівцю включитися у виробництво, а формування активної, цілеспрямованої особистості, здатної до самореалізації, творчості, задоволення своїх інтересів в обраній справі і самовдосконалення [1].

Трудовому вихованню, тобто залученню здобувачів освіти з особливими освітніми потребами до самостійної і посильної праці та спостереження за працею дорослих, поясненню її значення в житті людей, належить важлива роль у всебічному розвитку особистості дитини. У цьому виняткового значення набуває використання в освітньому процесі проєктної діяльності, зокрема на уроках швейної справи. Це не лише відкритий шлях до майбутнього професійного становлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, але й шлях до творчого розвитку молоді.

Актуальність: Проблемі формування трудових умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені дослідження В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременка, Г. Мерсіянової, В. Синьова, В. Товстогана, 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.

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 зазначеної категорії [2]. Про це свідчать дослідження вчених-дефектологів А. Висоцької, Е. Ковальової, С. Мирського, Б. Пінського, К. Турчинської та інше. Однак питання використання в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти інноваційних технологій, зокрема проєктної діяльності, набуває вагомого значення.

Мета статті – визначити роль проєктної діяльності на уроках швейної справи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Трудове виховання у спеціальному закладі загальної середньої освіти містить багато корекційних можливостей. Цілі і завдання трудового виховання, його зміст та властивості завдяки своїй конкретності і доступності, чуттєвого сприйняття допомагають дітям з порушеннями інтелектуального розвитку виробити вміння співвідносити свої дії з метою праці, вибирати найбільш раціональні прийоми виконання роботи. Виготовлення практично корисних виробів підвищує активність та інтерес до роботи. Необхідно зрозуміти важливість формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку міцних навичок самообслуговуючої праці не тільки як фактора, що сприяє зміцненню порядку і дисципліни в освітньому закладі, але і як засоби виховання таких якостей особистості, як почуття колективізму, взаємодопомоги, зібраності, акуратності тощо.

Процес трудового виховання у спеціальному закладі загальної середньої освіти, перш за все, спрямований на формування в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку різноманітних знань, умінь і навичок, але, безумовно, під час навчання відбувається і виховання, і розвиток учнів. Дуже важливий розвиток трудових умінь в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, оволодіння елементарною культурою праці. Залежно від віку у дітей формуються культурно-гігієнічні вміння, пов’язані з працею з самообслуговування, господарсько-побутовою працею. Саме розвиток трудових умінь передбачає оволодіння елементарною культурою праці, в яку

входять: розуміння мети дій, правильний відбір матеріалів та інструментів, умінням користуватися вибраними інструментами, здійснення дій у певній послідовності, оцінка результатів праці [3].

Трудове виховання для в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку має велике значення: в процесі знайомства з призначеннями, властивостями та якостями матеріалів та інструментів, оволодіння діями з ними, планування послідовності операцій розвиваються сприйняття, уявлення, різні форми мислення і розумові операції. У процесі трудового виховання розширюються і конкретизуються уявлення дітей з порушеннями інтелекту про життя і заняття людей, про користь і результати їх праці.

Згідно програми з професійно-трудового навчання в спеціальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку метою будь- якого напрямку є підготовка учнів після закінчення школи до самостійного виконання нескладних видів робіт на підприємствах, сільському господарстві, формування в них життєвої компетентності тощо [3].

Особлива роль у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що мають порушення інтелекту, відводиться трудовому навчанню. Але корекційно-розвивальний ефект можливий лише за умови спеціальної організації трудового навчання, тобто якщо воно є корекційно спрямованим. Максимально можливий розвиток може бути досягнуто тільки при дотриманні низки умов: застосування адекватної програми і методів навчання, що відповідають реальному віковому періоду та реальним можливостям дітей з порушеннями інтелектуального розвитку й цілям їх виховання, а також упровадження в освітній процес інноваційних форм навчання. Чільне місце серед яких, на нашу думку належить проєктній діяльності.

Сучасні науковці (В. Борзенков, Ю. Громико, Г. Ільїн, Н. Масюкова О. Прикота, В. Слободчиков) під визначенням поняття «проєктна методика» розуміють: спосіб організації, особистісно–орієнтований метод навчання, самостійна творча праця, сукупність навчально–пізнавальних прийомів, комплексний узагальнюючий процес, система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, форма організації навчання, спеціально організований вчителем комплекс дій, організований вчителем підхід навчання у співробітництві, педагогічна технологія, сукупність педагогічних прийомів та операцій, спільна діяльність учителя й учнів, комплексний метод навчання,

цілеспрямована самостійна діяльність учнів, спосіб досягнення дидактичної мети, комплексний навчальний процес тощо [4].

Метод проекту – це спеціальний спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, що передбачає встановлення вимог, формування продукту праці у відповідності до даних вимог, а також результат проведеного дослідження.

Метод проекту – це сукупність операцій оволодіння певною сферою практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання [4].

Сутність проєктного навчання полягає у тому, що учень під час роботи над навчальним проєктом опановує реальні процеси, проживає конкретні ситуації, залучається до проникнення у суть явищ, конструювання нових об'єктів тощо.

Так, дівчаток із порушеннями інтелектуального розвитку, які виявляють значний інтерес до швейної справи, відчувають позитивні емоції, коли їм вдається здійснити відповідну трудову операцію, доцільно залучити до трудової діяльності за допомогою використання проєтної методики.

Застосування проєктної діяльності на уроках швейної справи, як шляху до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, створює лише позитивні зміни у їхньому ставленні до праці та формуванні відповідних трудових вмінь. У ході застосування проєктної діяльності на уроках швейної справи, як шляху до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, відмічається: формування пізнавальної діяльності в цілому; підвищення рівня соціальної компетентності; розширення уявлень про професії; формування й удосконалення трудових (професійних) навичок, які сприятимуть в успішній адаптації цих дітей у суспільство [5].

Під час застосування проєктної діяльності вчитель має враховувати не лише особливості, але і можливості кожної дитини. Особлива увага приділяється формуванню загальнотрудових умінь в учнів; розвитку особових якостей, які будуть потрібні дітям з порушеннями інтелекту на будь-якому виробництві, у будь-якому колективі.

Метою проєктної діяльності на уроках швейної справи є не лише створення додаткової форми розвитку трудових умінь у школярів цієї категорії, виховання і розвиток особистості, а також формування умов для розвитку творчого потенціалу дітей з порушеннями в інтелектуальному розвитку.

Для реалізації поставленої мети щодо використання проєктної діяльності на уроках швейної справи доцільно визначити наступні завдання: прищеплення

любові та поваги до праці та людей праці; формування трудових навичок і умінь у дітей з порушеннями інтелекту; навчання учнів способам і прийомам роботи на швейній машинці та вручну; застосування отриманих знань і вміння на практиці; виховання працьовитості, ощадливості, акуратності в роботі з матеріалами і інструментами; розвиток в учнів навичок культури виробництва розвиток у школярів самостійності; розвиток та корекція мислення, пам'яті, уваги, уявлення, сприймання, дрібної моторики, збагачення словникового запасу тощо [5].

Особливу увагу під час застосування проєктної діяльності на уроках швейної справи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку доцільно звертати на знання і точне дотримання учнями з порушеннями інтелекту правил безпечної праці, виробничої санітарії та особистої гігієни, навчанню їх правилам безпечних прийомів роботи, ознайомленню із заходами запобігання травматизму. Діти систематично мають прослуховувати інструктажі з техніки безпеки, повторювати правила безпечного виконання кожної операції.

Важливою умовою у формуванні й удосконаленні трудових вмінь у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є забезпечення принципу наступності, сутність якого полягає у послідовному розширенні та поглибленні знань і практичних навичок.

Щоб не допустити зниження інтересу до матеріалу, який викладається, доцільно вносити елементи новизни та творчості. Для ефективного розвитку та корекції трудових вмінь слід розробити низку тематичних дидактичних завдань. Завдання передбачають різні дидактичні цілі – пропедевтику, нервово-психологічну підготовку, формування нових знань і практичних вмінь, застосування й корекція трудових умінь, повторення, систематизація.

Застосування проєктної діяльності на уроках швейної справи, як шляху до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає тісну співпрацю учителя та учнів, використання диференційованого та індивідуального підходів, самостійну роботу з виготовлення виробу, що сприяє міцному та ефективному формуванню трудових вмінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Метод проекту – це організація навчання, за якою учні з порушеннями інтелектуального розвитку набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів. Навчальний проект

у спеціальному закладі загальної середньої освіти має свою специфічні особливості організації, які пов’язані з особливостями психофізичного розвитку учнів зазначеної нозології. Застосування проєктної діяльності на уроках швейної справи є успішним шляхом до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перспектива дослідження. У використанні проєктної діяльності на уроках швейної справи, як шляху до творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, на базі Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат І-ІІ ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І., Єременко І. Г. Про удосконалення підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці. *Дефектологія.* 1990. № 3. С. 36–42.
2. Константинів О. В. Трудове виховання як засіб становлення особистості розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2011. Вип. 2. С. 89–97.
3. Мерсіянова Г. М. Корекційна спрямованість змісту трудового навчання швейній справі розумово відсталих школярів. *Теорія і практика олігофренопедагогіки.* К., 2010. Вип. 4. С. 34–39.
4. Нечипоренко В. В. Метод проектів у сучасній школі: Навчально-методичний посібник. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008, 120 с.
5. Сидорова М. М. Проектная деятельность на уроках трудового обучения в школе VIII вида. *Дефектология.* 2005. № 4. С. 77–79.

Герасименко Людмила Миколаївна
Вихователь комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРУ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено аналіз робіт науковців з цієї проблематики. Висвітлено ефективні прийоми використання фольклору у виховній роботі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено види фольклорного матеріалу. Наголошено на важливості морального виховання дітей цієї категорії. Підкреслено необхідність широкого використання наочного матеріалу (іграшок, картин, посібників), за допомогою яких створюється розгорнута картина дій і їх результат.

Ключові слова: фольклор, моральне виховання, школярі з порушеннями інтелектуального розвитку.

Gerasimenko Lyudmila Mykolayivna
Educator of a communal institution
«Pryluts'ka spetsial'na shkola»

THE USE OF FOLKLORE AS A TOOL FOR MORAL EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the work of scientists on this issue. Effective methods of using folklore in the educational work of children with intellectual disabilities are highlighted. The types of folklore material are indicated. The importance of moral education of children in this category is emphasized. The necessity of wide use of visual material (toys, pictures, manuals) by means of which the developed picture of actions and their result is created is emphasized.

Keywords: folklore, moral education, schoolchildren with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших у педагогічній науці та практиці є проблема морального виховання особистості. Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Від рівня моральної вихованості осіб зазначеної категорії залежить ефективність процесу соціальної інтеграції таких осіб, вміння адекватно себе вести в суспільстві, дотримуватися норм, правил, законів тощо.

Актуальність. Теоретичні аспекти проблеми морального розвитку дитини у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях І. Беха, Л. Божович, О. Запорожця, Ю. Ковальчука, С. Максименка, К. Маліченко, І. Мар'єнко, І. Ставицького та інших. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морального становлення особистості. Вченими проведена значна кількість досліджень, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових моральної вихованості тощо.

У спеціальній педагогіці проблема розвитку дитини в процесі морального виховання і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях Л. Виготського, А. Висоцької, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Синьова розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями, передусім інтелектуального розвитку. Результати досліджень з питань прикладного аспекту представлені в роботах О. Гаврилова, А. Капустіна, В. Мачихіної, С. Ніколаєва, Т. Пороцької, Н. Тарасенко та інших. Однак, незважаючи на значущість проблеми морального розвитку дитини із порушеннями інтелекту та проведені дослідження, це

питання й досі залишається недостатньо вирішеним. Моральне виховання учнів цієї категорії на основі фольклорного матеріалу з використанням можливостей позакласної виховної роботи в спеціальній школі є, на нашу думку, малодослідженим, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає у висвітленні методичних прийомів роботи з фольклорним матеріалом у вихованні школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Значне місце у вихованні школярів із порушеннями інтелекту відіграє фольклорний матеріал. Це – казки, приказки, прислів'я, загадки, легенди, думи, пісні, байки та інше. Головне, що повинен врахувати педагог при ознайомленні дітей з різними фольклорними жанрами – це необхідність привнесення елементів артистичності, індивідуальності у виконанні народних творів. Тоді заняття будуть проходити, як яскраве спілкування з дитиною, на очах якого розігрується нереальне дійство. Під час ознайомлення дітей з малими фольклорними жанрами педагогу потрібно звертати увагу на використання предметів народно-прикладного мистецтва і народних музичних інструментів.

При застосуванні приказок і прислів'їв необхідно звертати увагу дітей із порушеннями інтелекту на окремі види діяльності людини та конкретні дії (умивання, одягання, танці і т. д.). Вони повинні якомога частіше звучати в мові педагога, що свідчитиме про систематичний підхід до ознайомлення школярів із навколишнім світом.

У роботі з фольклорним матеріалом необхідно широко використовувати наочний матеріал (іграшки, картинки, посібники), за допомогою яких створюється розгорнута картина дій і їх результату. Показ може бути фрагментарним або повним. Інсценування творів за допомогою наочних засобів сприятиме кращому розумінню змісту. Під час читання фольклорного твору необхідно робити динамічний акцент на фрагментах тексту. Наприклад, «масляна голівонька» – рухається саме ця частина іграшки тощо).

У ході інсценування і прослуховування тексту слід заохочувати і стимулювати дієву участь дитини. Наприклад, «поклич півника», «привітайся з котиком».

Під час опрацювання фольклорного матеріалу педагог повинен емоційно передавати зміст твору. Емоційний виклад спонукає дітей до пізнавальної діяльності: сюрпризна поява, інтонаційна виразність мовлення. Також потрібно

звертати увагу дітей на те, що один і той же персонаж (вовк, лисиця, півень, кіт) може бути різним за характером у багатьох творах.

Важливим аспектом є постійний моніторинг за тим, чи не втратила дитина з порушеннями інтелекту сюжету, нитки розуміння твору в цілому. Обов'язковим правилом є неодноразове повне читання твору. Кожне повторення повинно бути не менш захоплюючим процесом, ніж перше знайомство. Повторювати фольклорні твори потрібно у зміненій формі. Менше уваги педагог повинен приділяти ознайомлювальній частині і більше можливостям засвоїти, запам'ятати і відтворити текст [3; 4].

Знайомлячись з казками, вчитель повинен їх розповідати, а не читати. Дітям означеної категорії розповідати потрібно декілька разів. Необхідно художньо, артистично відтворювати образи персонажів, передавати моральну спрямованість, гостроту ситуації і власне ставлення до події.

Для того, щоб діти слухали казку уважно, треба їх підготувати до цього. Можна використовувати такі прийоми:

- показ казки за допомогою іграшок (настільний театр);
- використання приказок, причому нову казку краще почати зі знайомої приказки, а вже знайому казку – приказкою новою, цікавою;
- бесіди після ознайомлення з казкою, що допомагають визначити жанр, основний зміст, засоби художньої виразності;
- вибіркове читання на прохання дітей;
- розгляд ілюстрацій, книг;
- перегляд діафільмів, кінофільмів після знайомства з текстом;
- прослуховування запису виконання казки майстрами художнього слова [1].

Закінчувати казку можна відомими кінцівками: «Тут і казці кінець, а хто слухав – молодець», мета їх використання – дати дитині зрозуміти, що казка закінчилася. Кінцівками можуть служити і відповідні до змісту казки прислів'я, це закріпить враження про почуте і навчить таку дитину правильно вживати образні народні вирази.

Важливим аспектом роботи з фольклором у спеціальній школі є відгадування загадок. На початковому етапі потрібно вчити дітей із порушеннями інтелектуального розвитку сприймати образний зміст загадок, пояснювати їх. Потім необхідно звертати увагу дітей на соковиту, колоритну мову загадки, формувати вміння розуміти доцільність використання виразно-образотворчих

засобів. Для цього можна запропонувати дітям для порівняння дві загадки, запитати яка з цих двох їм більше сподобалася і чому. Запропонувати підібрати визначення до слова, яке позначає відгадку. Пізніше, коли діти засвоять жанрові особливості метафоричних загадок, можна запропонувати дітям самим придумувати загадки про предмети і явища дійсності.

Висновки. Отже, робота з фольклорними творами виступає важливим інструментом розвитку психічних процесів у школярів із порушеннями інтелекту та сприяє вихованню таких рис характеру, як чесність, відвертість, працелюбність, дружелюбність та інші. Застосування описаних методичних прийомів використання фольклорного матеріалу в роботі з учнями означеної категорії потребує врахування рівня розвитку пізнавальних можливостей таких школярів.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є визначення ефективних прийомів роботи з фольклорним матеріалом, як у молодших, так і в старших класах спеціальних закладів середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Москва: Просвещение, 1999. 168с.
2. Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм. *Дошкольное воспитание*. 1991. №9. С. 16–20.
3. Сухомлинський В. О. Павлишська середня школа. Київ: Радянська школа, 1977. 275 с.
4. Український фольклор: хрестоматія. Київ: Освіта, 1997. 312 с.

Геренко Анастасія Олександрівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито особливості застосування здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями. Сутність розглянутих технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-

педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», покращення якості життя суб'єктів освітнього середовища..

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, рухова сфера, застосування, діти з інтелектуальними порушеннями.

Gerenko Anastasia Alexandrovna
Master's degree in 016 Special Education (Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical A. S. Makarenko University
Supervisor - Ph.D. ped. sciences,
Associate Professor **O.V. Kolishkin**

FEATURES OF USING HEALTH TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

The article reveals the peculiarities of the use of health technologies for children with intellectual disabilities. The essence of these technologies is a comprehensive assessment of the conditions of education and training, which allow to maintain the current state of students, to form a higher level of their health, healthy lifestyle skills, monitor individual development, predict possible health changes and conduct appropriate psychological pedagogical, corrective, rehabilitation measures to ensure the success of educational activities and its minimum physiological "value", improving the quality of life of the educational environment .

Keywords: health technologies, motor sphere, application, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. На початку XXI століття у зв'язку з погіршенням екологічної ситуації, зниженням рівня добробуту суспільства, стрімкою технологізацією життя й пов'язаним із цим зменшенням рухової активності людини проблема здоров'я постає як одна з найбільш гострих. На жаль, у суспільстві виникла і набуває стійкості ситуація, коли педагогіка й медицина заявляють про різке погіршення стану здоров'я вже стосовно дітей дошкільного віку.

Підвищення ефективності фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями 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 [2; 3].

Аналіз досліджень і публікацій. За даними досліджень, які проведені О. Дмітрієвим, С. Вєнєвцевим, О. Колишкіним та ін., 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; 2].

У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у спеціальному освітньому закладі для дітей означеної нозології відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання.

Мета статті – розкрити особливості застосування здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Підвищення ефективності фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями 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.

У навчально-виховному процесі спеціальної школи доцільно реалізувати біологічні потреби школярів не через збільшення кількості уроків фізичної культури, а за рахунок використання рухових дій в позаурочний час в початкових класах спеціальної школи. Саме під час навчальних заняттях діти швидше втомлюються, тому використання оздоровчих технологій сприятиме зниженню навантаження й профілактиці стомлюваності учнів, підвищенню працездатності учнів, допоможе їм уникнути перевтоми, подолання стресів, тривожності.

Останнім часом через різноманітність форм навчання, навчальних програм виникає необхідність вивчення їх впливу на фізичне та психічне здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями. Актуальності і практичної значущості набуває проблема створення педагогічних технологій, які б не тільки зберігали, а й покращували здоров'я дітей означеної нозології.

Причина погіршення здоров'я учнів спеціальних освітніх закладів полягає не стільки в несприятливих умовах життя, скільки в недостатній увазі до створення відповідних умов педагогічного процесу, застосування

здоров’язбережувальних технологій. У зв’язку з цим розклад дня учнів в спеціальній школі повинен будуватися так, щоб правильно дозувалися праця і відпочинок дітей, систематично і кваліфіковано проводилися заняття з фізичної культури та оздоровчі заходи [1].

Реальна фізкультурно-спортивна активність дітей з інтелектуальними порушеннями знижується з кожним роком, що пояснюється не стільки погіршенням соціальної установки до фізичної культури взагалі, скільки негативним ставленням до деяких традиційних форм (кроси, гімнастика, монотонні заняття) проведення фізкультурних занять. Виходячи з цього, можна прийти до висновку, що для підвищення фізкультурно-спортивної активності необхідне збільшення новизни та підвищення збагачуючої ролі занять, створення можливостей для занять за вибором, зменшення ролі традиційних (обов’язкових) заходів [3].

Важкість інтелектуального дефекту, супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної і емоційно-вольової сфери дітей впливає на фізичний розвиток, рухові здібності, здатність до навчання і пристосованість до фізичного навантаження.

У дітей із легкою розумовою відсталістю психомоторне недорозвинення проявляється в уповільненому темпі розвитку локомоторних функцій, непродуктивності рухів, руховому неспокої і метушні. Рухи збіднені, скуті, є недостатньо плавними. Тонкі і точні рухи рук, предметна маніпуляція, жестикуляція і міміка сформовані особливо недостатньо [1; 3].

Системний виклад порушень рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями представлено в класифікації порушень фізичного розвитку та рухових здібностей дітей означеної нозології, яка розроблена А. Дмітрієвим [1]:

1. Серед порушень фізичного розвитку спостерігаються відставання в масі тіла, відставання в довжині тіла, порушення постави, порушення в розвитку стоп; відставання в показниках обсягу життєвої ємності легень, дисплазії.

2. Серед порушень у розвитку рухових здібностей спостерігаються:

а) порушення координаційних здібностей, точність рухів у просторі, координації рухів, ритм рухів, диференціювання м’язових зусиль, просторове орієнтування, точності рухів у часі, рівноваги.

б) відставання від здорових однолітків у розвитку фізичних якостей.

3. Серед порушення основних рухів виділяють неточність рухів у просторі і часі, грубі помилки при диференціюванні м’язових зусиль; відсутність

спритності та плавності рухів, зайва скутість і напруженість, обмеження амплітуди рухів в ходьбі, бігу, стрибках, метаннях.

Специфічні особливості моторики обумовлені насамперед недоліками вищих рівнів регуляції. Це породжує низьку ефективність операційних процесів усіх видів діяльності і проявляється в несформованості тонких диференційованих рухів, слабкій координації складних рухових актів, низькому рівні навчання рухам, недоліках доцільної побудови рухів, утруднення при виконанні або зміну рухів за словесною інструкцією [1; 3].

Відставання у фізичному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, ступінь адаптації до фізичного навантаження залежать не тільки від ураження ЦНС, але і є наслідком вимушеної гіпокінезії. Відсутність або обмеження рухової активності гальмує природний розвиток дитини, викликаючи ланцюг негативних реакцій організму: послаблюють опірність до застудних і інфекційних захворювань, створюють передумови для формування слабкого малотренованого серця. Гіпокінезія часто призводить до надмірної ваги, а іноді до ожиріння, що ще більше знижує рухову активність.

Для школярів з інтелектуальними порушеннями характерне швидке виснаження нервової системи, особливо при монотонній роботі, стомлення яке наростає, зниження працездатності, низький рівень витривалості. У багатьох учнів зустрічаються порушення серцево-судинної, дихальної, ендокринної систем, внутрішніх органів, зору, слуху, вроджені аномалії структури зубів та прикусу, природжений вивих стегна, а також множинні поєднані дефекти [3].

У вирішенні проблеми збереження і зміцнення здоров’я учнів з інтелектуальними порушеннями, необхідно застосовувати комплексний підхід, якій припускає перетворення освітнього середовища в здоров’язбережувальний життєвий простір, що уявляє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома, у соціумі, наповнений навчальною, трудовою діяльністю і різностороннім спілкуванням.

Система здоров’язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями повинна сприяти покращенню протікання компенсаторних процесів у організмі, які, в свою чергу, сприятимуть позитивному фізичному, психічному та соціальному розвитку організму. Використання великого арсеналу засобів та методів здоров’язбережувальних технологій у роботі із учнями з інтелектуальними порушеннями сприятиме подоланню негативних причин, які заважають їм позитивно ставитись до занять

фізичною культурою та спортом, забезпечуючи всебічний розвиток особистості, здобуття самостійності та незалежності, вдосконалення професійної майстерності та, взагалі, досягнення визначних результатів у житті.

Сутність здоров'язбережувальних технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, проводити реабілітаційні заходи [2].

Використання здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями в системі спеціального освітнього закладу передбачає організацію педагогічної роботи за такими напрямами: діагностичний напрям; організація роботи, спрямованої на гігієнічне виховання, пропаганду здорового способу життя, збільшення позитивної мотивації до занять фізичною культурою; організація самостійної роботи, спрямованої на формування в учнів навичок здорового способу життя; організація позакласної виховної роботи; розвиток освітньо-оздоровчої системи.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито особливості застосування здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями, які полягають у здійсненні постійного пошуку індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань, комбінований та ігровий характер занять; позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання й виховання; підкреслення особистого успіху кожного учня; врахування особистісного росту дитини відносно самої себе; створення ситуації успіху.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні напрямів використання здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями.

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. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.

3. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.

Голуб Маргарита Олександрівна
Студентка 4 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р психол.наук,
ст. співроб. **В. В. Кобильченко**

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено аналіз методичних та організаційних аспектів щодо застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціальної освіти. Звертається увага, що дітям з порушеним інтелектом притаманними є недостатність уявлень про рахунок, форму, кількість, розмір предметів, також низький рівень зорового сприйняття, труднощі диференціювання предметів та відсутність інтересу до вирішення пізнавальних завдань. Обґрунтовано необхідність удосконалення засобів процесу формування математичних уявлень в учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Визначено вимоги до комп'ютерних дидактичних ігор для дітей з порушеннями інтелекту. Наголошується на низку дидактичних можливостей, що притаманні комп'ютерним дидактичним іграм.

Ключові слова: комп'ютерні дидактичні ігри, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, математичні уявлення.

Holub Marharyta Oleksandrivna
4th year student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after AS Makarenko
Supervisor - Dr. Psychol Science,
Art. collaborator. **V.V. Kobylchenko**

APPLICATION OF COMPUTER DIDACTICS GAMES FOR FORMING OF MATHEMATICAL PRESENTATIONS FOR STUDENTS WITH VIOLATIONS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF MIDCHILDHOOD.

In the article the analysis of methodical and organizational aspects is carried out in relation to application of computer didactics games in the studies of children with violations of intellectual development in the conditions of the special education. Attention applies, that to the children with the broken intellect inherent is insufficiency of ideas about an account, form, amount, size of objects, also low level of visuognosis, difficulties of differentiation of objects and absence of interest in the decision of cognitive tasks. The necessity of improvement of facilities of process of forming of mathematical presentations is reasonable for students with violations of intellect of midchildhood. Requirements are certain to the computer didactics games for children with violations of intellect. It is marked on the row of didactics possibilities, that inherent to the computer didactics games.

Keywords: computer didactics games, students with violations of intellectual development, mathematical.

Постановка проблеми. Новітній етап розвитку України характеризується глобалізацією, інтеграцією та переорієнтацією суспільних відносин. На різних рівнях піднімаються питання створення сприятливих умов для особистісного розвитку та адаптації осіб з психофізичними порушеннями до навколишнього середовища. За даними Державної служби статистики станом на 1 січня 2019 року кількість осіб з інвалідністю становить 2635,6 тисяч, з яких дітей цієї категорії налічується 163 тисячі. Аналіз відповідних джерел свідчить, що цифри поступово зростають (з 5,3 % у 2001 році до 6,3 % у 2019 році).

Значну частину учнів з особливими освітніми потребами займають діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Перебуваючи в спеціальних школах та інклюзивних класах закладів середньої освіти, учні з порушеннями інтелекту навчаються за спеціально розробленими для них навчальними програмами. Такі школярі потребують відповідної персоналізації – створення індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, що складає певні труднощі для вчителів.

Значні труднощі у навчанні школярів з порушеннями інтелекту відчувають вчителі математики, адже навчальний матеріал насичений великою кількістю абстрактних понять, зміст та обсяг навчального матеріалу не враховує рівня розвитку пізнавальних можливостей кожної дитини, темп навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелекту, працездатність та мотивація також різняться.

Суттєво підвищити рівень засвоєння математичних уявлень в учнів з порушеннями інтелекту, які навчаються в початкових класах можуть інформаційно-комунікаційні технології. Схильність дітей з порушеннями інтелекту до ігрової діяльності, навіть у старших класах, дають підстави вважати, що розроблені та адаптовані комп’ютерні дидактичні ігри математичного змісту змінять ситуацію на краще.

Актуальність. Дослідженням формування елементарних математичних уявлень в учнів з порушеннями молодшого шкільного віку засобами комп’ютерних дидактичних ігор займалися К. Ардобацька, Н. Королько, М. Микитинська, Н. Підгорна, П. Рудик, С. Миронова, М. Перова, В. Єременко, Т. Сак, О. Хохліна, Л. Прохоренко, Л. Ястреб, Н. Гонтаровська, В. Коваленко, Ю. Мануйлова, В. Ясвіна. Науковці відзначають доцільність впровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання новітніх комп’ютерних технологій та

підкреслюють великий інтерес і високий рівень мотивації у школярів з психофізичними порушеннями у процесі взаємодії з комп'ютером.

Метою статті є висвітлення можливостей застосування комп'ютерних дидактичних ігор як засобу формування елементарних математичних уявлень дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу.

У XXI столітті освіта спрямована на формування людини нового типу, яка зможе жити у інформаційному суспільстві та реагувати на стрімкий технічний прогрес. С. Бевз, Т. Савальчук, А. Слюсар та інші зазначають, що на сьогоднішній день спостерігається масове захоплення комп'ютерними іграми, особливо серед дітей та підлітків різних категорій розвиту. Комп'ютерні ігри в наш час розглядаються науковцями, як соціально-психологічний феномен, що посідає важливе місце в житті людини.

Загалом процес формування елементарних математичних уявлень здійснюється під керівництвом вчителя в результаті систематичного проведеної роботи на уроках та поза ними.

На думку В. Заболотного, О. Пішенко, С. Шмакова, В. Скалкіна, В. Трайнєва, комп'ютерна гра – це комп'ютерна програма, яка служить для організації ігрового процесу, зв'язку з партнерами у грі, або сама виступає як партнер [4, с 26].

Для активізації уваги на уроці й пробудження інтересу до навчального процесу дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку можна використовувати ігрову діяльність. Адже відомо, що для продуктивної роботи учнів на занятті потрібна сильна мотивація, та прагнення до роботи самих дітей.

С. Миронова зазначає, що навчальні ігри мають низку дидактичних можливостей, а саме: у грі учні можуть відтворювати ті дії, які відбувають в реальному житті, що може полегшити перенесення досвіду побаченого в життя; навчальна гра дозволяє дітям самостійно виконувати певні проблеми, а не бути спостерігачами; навчальні ігри є психологічно привабливими для учнів з інтелектуальними порушеннями; прийняття рішень в ході гри тягне за собою певні наслідки, на які дітям доведеться зважати; навчальні ігри безпечні для дітей з інтелектуальними порушеннями, на відміну від реальних подій; начальні ігри потребують використання дітьми власного досвіду задля проходження самої гри; після проведення навчальної гри, учні стають більш

активними, намагаються обговорити процес або результати даної гри з друзями, батьками або викладачем.

Використання комп'ютерних дидактичних ігор на уроках математики направлені на активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. На думку науковців В. Рибальського, Е. Семенова, А. Тюкова, В. Хрипко І. Белавина у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку виявляються порушеними складні форми пізнавальної діяльності, пов'язані зокрема з узагальненням та абстрагуванням, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, не достатньо розвиненими є усі пізнавальні функції [1, с 37].

Дидактичні комп'ютерні ігри, якщо їх правильно підбирати та використовувати на заняттях, можуть полегшити роботу педагога, адже в грі присутні не лише абстрактні поняття, а й завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а так як гра, особливо комп'ютерна, є дуже цікавим видом заняття, то діти в процесі її проходження виконують різні інтелектуальні завдання [6, с 17].

За даними С. Миронової, Т. Пулінець мислення таких дітей характеризується ситуативністю, конкретністю та нертністю, а комп'ютерні ігри передбачають неочікуваний спосіб вирішення тих чи інших завдань. Тому за допомогою гри можна активізувати всі мисленнєві процеси, давати ті завдання, які є проблемними для дитини з порушеннями інтелекту, і в якій потрібно діяти по новому.

Н. Гришаєва, І. Ковальчук, Ю. Міхайлюта, Н. Ртіщева зазначають, що комп'ютерні ігри можуть внести вагомий внесок в розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, адже учні знайомляться з новими поняттями в ході гри. Розуміння зверненого мовлення та словесної інструкції необхідні для того, що навчитися грати, а комп'ютерна гра дає не лише велику мотивацію для сприймання почутого, а й на відтворення його в діях [3, с 34].

Науковці стверджує, що діти з інтелектуальними порушеннями відчувають складнощі за початком навчання в школі. Їм тяжко звикати до нових правил, та з роллю учня. У дітей спостерігається різний рівень підготовки, у них відсутня мотивація до навчання й на думку вченого допоможе комп'ютерна гра, яка стимулює пізнавальну діяльність та активність учнів, викликаючи у них позитивні емоції в процесі навчання.

Аналіз робіт О. Гаврилова, С. Миронової, Н. Савінової та інших науковців дає розуміння того, що в процесі комп'ютерної гри у дітей виробляється звичка зосереджуватися, мислити самостійно, розвивати увагу, прагнення до знань. Поринувши в гру діти можуть навіть не помічати що вони в цей момент навчаються, запам'ятовують нове, вчяться орієнтуватися в незвичайних ситуаціях, розвивають фантазію.

У ході комп'ютерної гри учні з інтелектуальними порушеннями непомітно для себе виконують різні вправи, де їм самим доводиться порівнювати, виконувати арифметичні дії, тренуватися в усній лічбі, вирішувати задачі. Гра ставить учнів в умову пошуку, пробуджує інтерес до перемоги, тому діти прагнуть бути швидкими, чітко виконувати завдання дотримуючись правил гри [5, с 114].

Підбір комп'ютерних дидактичних ігор є дуже кропітким, адже всі ігри повинні відповідати певним вимогам:

- правила гри повинні бути простими і зрозумілими для дітей певного віку й категорії;
- зміст ігрових завдань повинен відповідати темі уроку та допомагати дітям закріплювати вивчений матеріал;
- гра повинна бути простою, не занадто яскравою, щоб діти концентрували увагу саме на завданні;
- ігри повинні бути придатними для індивідуальної роботи;
- фактичний матеріал, поняття повинні неодноразово повторюватися у видозміненому вигляді у різних іграх з метою закріплення, корекції і перенесення засвоєних знань у нові умови;
- назви ігор повинні бути цікавими і відображати їх зміст.

С. Галкін зазначає, що найефективнішими дидактичними комп'ютерними іграми є ті, що вимагають самостійності від учнів. Для дитини з порушеннями інтелекту характерними є зневіра в власних знаннях, але щоб сформувати впевненість в свої силах та самостійність, потрібно підбирати такі ігри, які могли б розвивати як математичні уявлення так і формували особистість [2, с 47].

Висновки. За умови правильного підбору та використання комп'ютерні дидактичні ігри полегшують роботу вчителя, адже в грі присутні не лише абстрактні поняття а й завдання на встановлення причинно-наслідкових

зв’язків. Комп’ютерні дидактичні ігри мають низку можливостей, а саме: полегшення перенесення досвіду побаченого в життя, самостійне виконання проблема в ході гри, використання дітьми власного досвіду та обговорення процесу і результатів гри з друзями, батьками або вчителем.

Перспективу представленого дослідження вбачаємо у виявленні стану сформованості математичних уявлень учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту та розробці комплексу комп’ютерних дидактичних ігор з розвитку математичних уявлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белавина И. Г. Сприйняття дитиною комп’ютерних технологій й комп’ютерних ігор. *Питання психології*. 1993. № 4. С. 34–38.
2. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці. *Завуч*. 2004. №42. С. 47–50.
3. Заболотний В. Ф., Пішенко О.В. Дидактична комп’ютерна гра як засіб організації навчально-виховного процесу. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2008. № 4. С. 32–36.
4. Ковальчук І., Гришева Н., Міхайлюта Ю. Програма ігрової психокорекції труднощів спілкування в молодших школярів з порушенням розумового розвитку. *Дефектолог*. 2009. № 4. С. 22–27.
5. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеєва М. П., Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський: К-ПДУ імені Івана Огієнка, 2010. 163 с.
6. Стайном Г. М. Дидактические возможности компьютерных учебных программ и их реализация в технологии обучения. М. : МГАУ им. В.П. Горячкина, 1994. 52 с.

Горбатенко Марина Михайлівна
Вихователь комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті здійснено аналіз робіт науковців із зазначеної наукової проблеми. Висвітлено завдання екологічного виховання в спеціальних навчальних закладах. Розкрито основні педагогічні умови екологічного виховання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Описано специфіку формування екологічної культури в дітей зазначеної категорії в урочний час та під час позакласної корекційно-виховної роботи.

Ключові слова: екологічна культура, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Horbatenko Maryna Mykhaylivna
Educator of a communal institution
«Pryluts'ka spetsial'na shkola»

FEATURES OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE AT PUPILS WITH INFRINGEMENTS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The article analyzes the work of scientists on this scientific problem. The tasks of ecological education in special educational institutions are covered. The main pedagogical conditions of ecological education of schoolchildren with intellectual disabilities are revealed. The specifics of the formation of ecological culture in children of this category during school hours and during extracurricular correctional and educational work are described.

Keywords: ecological culture, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У найважливіших міжнародних і державних документах останнього десятиріччя, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства, велика увага приділяється екологічній культурі і свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію в світі, регіоні, у місці проживання, їх обізнаності з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем, з концептуальними підходами до збереження біосфери і цивілізації.

Сучасні актуальні проблеми взаємостосунків суспільства і природи висувають невідкладні завдання і одне з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її багатства, психологічно готового оберігати природу.

Актуальність. Проблема взаємовідносин людини і природи була предметом вивчення багатьох учених різних галузей наукового знання (В. Аверін, І. Балашова, О. Василюк, Ф. Дістер, В. Левицький, С. Медведєва, М. Мусієнко, А. Неліпа, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, П. Шищенко та інші.

Питання екологічної підготовки та формування екологічної культури учнів досліджували молоді Н. Ясінська, Н. Грейда, О. Пруцаковська, С. Совгіра, М. Шаповал, М. Швед та інші [3].

Закономірностям впливу екологічного виховання на формування екологічної культури присвячені роботи М. Бойчева, В. Грубінко, Н. Пустовіт. Мету, завдання і принципи екологічної освіти вивчали П. Бачинський, Н. Авраменко, І. Звєрєв, М. Бауер, Г. Білявський, С. Павлюченко, О. Мітрясова, В. Танська та інші [4].

Проблемі екологічного виховання дітей з порушеннями інтелекту надавали особливого значення Г. Блеч, О. Грабаров, Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Одинченко, В. Постовська, В. Синьов, Л. Співак, Л. Стожок, С. Трикоз, І. Усвайська та інші.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування екологічної культури в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Екологічне виховання дітей із порушеннями інтелекту – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у таких учнів екологічної культури. Екологічне виховання і екологічна освіта здійснюються на всіх етапах навчання і виховання школярів і реалізують такі завдання:

а) засвоєння головних ідей, основних понять і наукових факторів, на базі яких визначається оптимально допустимий вплив людини на природу, не переступаючи законів її саморегулювання;

б) розуміння багатогранної цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства;

в) оволодіння прикладними знаннями, практичними уміннями і навичками раціонального природокористування, розвиток уміння оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильне рішення щодо його покращення, передбачати негативні наслідки своїх дій і не допускати їх у всіх видах суспільно-трудової діяльності;

г) свідоме дотримання норм поведінки у природі, яке виключає нанесення їй шкоди, забруднення чи руйнування природного середовища;

д) розвиток потреби у спілкуванні з природою, в її облагороджуючому впливові на емоційну сферу людини, потяг до пізнання навколишньої природи у поєднанні з морально-естетичними переживаннями;

е) активізація діяльності людини щодо покращення природного середовища, виховання непримиренного ставлення до дій людей, які завдають йому шкоди, пропаганда природоохоронних ідей.

За С. Мироновою основними педагогічними умовами екологічного виховання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є:

– комплексний підхід до вивчення природи з використанням міжпредметних зв’язків (природознавство, географія, біологія, фізика та хімія);

– урахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх стану здоров'я, пізнавальних можливостей у процесі екологічної освіти і виховання;

– організація безпосередньої участі учнів у охороні та покращанні природної сфери своєї місцевості під час навчальної і суспільно-корисної праці;

– вибір оптимальних форм, методів і прийомів екологічного виховання;

– вплив учителя і вихователя на учнів власним прикладом бережливого ставлення до навколишньої природи;

– єдність дій всього педагогічного колективу школи в екологічному вихованні школярів [1].

Передусім екологічне виховання в спеціальній школі здійснюється на уроках: читання, «Я досліджую світ» (у молодших класах), природознавства, географії, біології, фізики та хімії (у старших класах). Завдяки цьому в учнів з порушеннями інтелекту формуються первинні уявлення про навколишній світ, екологічні знання, потреба у спілкуванні з живою природою та переконання у необхідності збереження і охорони навколишнього середовища.

Важливо, щоб на уроках у дітей формувалися не лише певні знання, а й позитивне ставлення до природи, навички її збереження. Для цього необхідно окремі уроки проводити у вигляді навчальних екскурсій, використовувати інтерактивні методи навчання, давати завдання практичного характеру. Вагомим аспектом є інтегрування екологічної освіти у позакласну роботу.

На нашу думку, у процесі позакласної корекційно-виховної роботи з метою екологічного виховання школярів необхідно використовувати різні форми: бесіди («Ліс – наше багатство», «Рослини й тварини в українській пісні», «Хто охороняє річки», «Сторінками Червоної книги»), рольові ігри (наприклад, «Як берегти ліс»), уявні подорожі («Охорона поверхні суші і земних надр»), вікторини («Ліс і його мешканці», «Упізнай за пером», «Лікарські рослини»), екскурсії в природу («Як природа готується до зими», «Життя річки влітку», «Як поводити себе в лісі навесні»), прогулянки, гуртки («Юний натураліст», «Блакитний патруль»), робота санітарних загонів захисту довкілля, групи швидкої допомоги птахам у зимовий період, куточки живої природи в школі, свята («Зустріч птахів навесні», «День саду»).

Найбільшої користі набувають ті заходи, у процесі яких учні означеної категорії безпосередньо виконують практичну діяльність екологічного змісту, адже саме тоді учні мають змогу актуалізувати наявні знання, закріпити їх на

практиці, виявити позитивні емоції у діяльності. Такий комплексний вплив формує дійсну екологічну культуру, сприяє використанню набутої поведінки у самостійному житті. Ця комплексність є однією з умов корекційного характеру екологічного виховання, оскільки дозволяє коригувати розрив між свідомістю та поведінкою учнів з інтелектуальними порушеннями.

Під час формування екологічної культури, низка вчених (І. Дмитрієва, В. Липа, О. Ляшенко, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов) пропонували застосовувати переважно практичні форми організації педагогічної взаємодії. Вагому роль при цьому відіграють екологічні тренінги; екологічні екскурсії; екологічні десанти, експедиції; активні види робіт у межах арттерапії, психотерапії, природотерапії; прийом «вживання в ситуацію» з екологічним навантаженням і вимогою особистого розв'язання пропонованої екологічної проблеми тощо [2].

Висновки. Отже, формування екологічної культури в дітей з особливими освітніми потребами відбувається на основі екологічного виховання та екологічної освіти. Екологічне виховання і екологічна освіта здійснюються на всіх етапах навчання і виховання школярів і реалізують такі завдання, як засвоєння головних ідей, основних понять і наукових факторів, на базі яких визначається оптимально допустимий вплив людини на природу, не переступаючи законів її саморегулювання; розуміння багатогранної цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства; оволодіння прикладними знаннями, практичними уміннями і навичками раціонального природокористування.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ефективної технології формування екологічної культури в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський держаний університет, 2008. 204 с.
2. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. 2008. Вип.11. С. 3–8.
3. Юрченко Л. І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки : монографія. Київ: Парапан, 2008. 296 с.
4. Яницкий О. Н. Экологическая парадигма как элемент культуры. *Социологические исследования*. 2006. № 7. С. 83–92.

Гриценко Ірина Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито педагогічні аспекти використання засобів рухової діяльності в процесі корекції психомоторної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору. Констатується, що доцільним є використання гімнастичних, акробатичних, легкоатлетичних вправ, засобів психічного вправляння, дихальних вправ, вправ на розслаблення, гімнастики для очей, а також рухливих ігор, що здійснюють цілеспрямований вплив на компоненти психомоторики, використання яких на уроках фізичної культури та в процесі позаурочної діяльності спрямовано на покращення стану сенсорики, моторики та когнітивної сфери учнів означеної нозології.

Ключові слова: засоби рухової діяльності, корекція, психомоторна сфера, діти з інтелектуальними порушеннями.

Gritsenko Irina Mikolaivna
Master's degree in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical A. S. Makarenko University
Supervisor - Ph.D. ped. sciences,
Associate Professor **O.V. Kolishkin**

USE OF MOTOR ACTIVITY IN THE PROCESS OF CORRECTION OF THE PSYCHOMOTOR SPHERE IN CHILDREN WITH INTELLIGENT VIOLATIONS

The article discloses the pedagogical aspects of the use of motor activities in the process of correction of the psychomotor sphere in children with intellectual disorders in the context of modern educational space. It is stated that it is expedient to use gymnastic, acrobatic, athletic exercises, mental exercises, respiratory exercises, exercises for relaxation, gymnastics for eyes, as well as moving games that carry out targeted effects on the components of psychomotorics, the use of physical culture in the process of physical culture and in the process. Extraurial activity is aimed at improving the state of sensor, motility and cognitive sphere of students of the identified nosology.

Key words: means of motor activity, correction, psychomotor sphere, children with intelligent violations.

Постановка проблеми. Впровадження нових форм фізичного виховання в галузі корекційної психопедагогіки має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей з інтелектуальними порушеннями, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури

компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Відставання у фізичному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, ступінь адаптації до фізичного навантаження залежать не тільки від ураження центральної нервової системи, але і є наслідком вимушеної гіпокінезії. Відсутність або обмеження рухової активності гальмує природний розвиток дитини, викликаючи ланцюг негативних реакцій організму [1; 3].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень, які проведені А. Дмітрієвим, Є. Черник, С. Вєнєвцевим 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 [2; 4].

Проблема розвитку психомоторних здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі фізичного виховання вивчена недостатньо. Мають місце лише поодинокі дослідження окремих елементів їх психомоторної діяльності. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами дітей означеної нозології та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції психомоторних порушень засобами фізичного виховання та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції.

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти використання засобів рухової діяльності в процесі корекції психомоторної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Особливості фізіологічного, фізичного та психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку обумовлюють для спрямованого впливу на сенсорику, моторику та когнітивну сферу на уроках фізичної культури доцільним використання засобів психічного вправляння, які адаптовані до потреб психомоторного

розвитку, дихальних вправ, вправ на розслаблення, гімнастики для очей, «Пальминг», ігор «Дартс» та «Настільний теніс», а також рухливих ігор, що здійснюють цілеспрямований вплив на компоненти психомоторики.

Серед засобів фізичного виховання необхідно застосовувати засоби гімнастики. Гімнастичні вправи володіють широким спектром можливостей впливу на усі елементи психомоторики, піддаються адаптації до умов проведення занять з дітьми з інтелектуальними порушеннями, а також мають широкі можливості диференціювання навантажень. Загалом, одні засоби гімнастики впливають на діяльність конкретного компоненту психомоторики, інші – здійснюють комплексний вплив на групи компонентів сенсорики та когнітивної сфери [2].

Під час виконання прикладних вправ найбільш чітко проявляються особливості рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Широке їх використання сприяє нівелюванню негативних психомоторних наслідків при порушеннях інтелекту. Задля уникнення травм та доступності для учнів даного засобу, вправи в рівновазі необхідно виконувати у такій послідовності: на місці з опорою на ноги та в змішаній опорі, в русі, вправи на обмеженій площині на місці та в русі, вправи на підвищенні на місці, в русі, з предметами. Різноманітні стійки на зменшеній опорі (стопи на одній лінії, на носках), на гімнастичній лавці, повороти, присідання і вставання, упори на колінах, пересування з подоланням перешкод, перенесення предметів, покращує м’язову чутливість, вимагає посиленої діяльності вестибулярного аналізатора.

Акробатичні вправи (перекати, перекиди, стійки) здійснюють розвиваючий вплив на функціонування напівкружних каналів вестибулярного аналізатора. Виконання нових акробатичних вправ вимагає від учнів високого рівня координованості рухів, передбачає фіксацію певної пози, утримання рівноваги, чіткості та точності виконання рухів, стимулює розвиток м’язових відчуттів. Для успішного виконання вправ такого роду необхідною є висока сконцентрованість уваги [2; 4].

Легкоатлетичні вправи також володіють широким спектром можливостей впливу на психомоторну сферу. Так, стрибки з місця та з розбігу, метання на дальність та на точність вимагають посиленої роботи вестибулярного та пропріорецептивного аналізаторів, стимулюють розвиток рухової пам’яті. Метання на точність розвиває окомір.

Засоби легкої атлетики використовуються як для безпосереднього впливу на компоненти психомоторики, так і виступають у ролі фонових (допоміжних) вправ. Функціональні зміни в організмі учнів, що відбуваються після бігу на короткі дистанції сприяють прояву функцій зорового вестибулярного та м'язового аналізаторів. Біг на середні та довгі дистанції веде до розвитку втоми, що є засобом ускладнення спеціальних психологічних вправ з розвитку сенсорики та когнітивних елементів.

Спортивні ігри є найефективнішим засобом стимулювання психомоторного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями на етапі удосконалення міжфункціональних взаємодій у структурі психомоторики. Виконання технічних елементів спортивних ігор та участь у двосторонніх іграх є засобами комплексного впливу на цілий ряд компонентів сенсорики та пізнавальної сфери. Техніка взаємодій з партнером та суперниками сприяє вдосконаленню мисленнєвих процесів та уваги, периферійного зору. Сприяють вдосконаленню психомоторики позитивний психоемоційний фон ігрової та змагальної діяльності. У процесі вивчення техніки гри та ігрової діяльності вплив на ті чи інші компоненти психомоторики посилюється за допомогою методичних прийомів стимулювання сенсорики та когнітивної сфери.

Засоби психічного вправляння адаптуються до умов фізичного виховання і використовуються як самостійні вправи розвитку елементів психомоторики та включаються у зміст окремих вправ, рухливих ігор та естафет. Для вдосконалення у дітей аналітичних здібностей необхідно пропонувати вправи з вимогою співставити один з одним окремі елементи об'єкта, знайти в них спільні ознаки, розподілити предмети на групи на основі виділених в них спільних ознак. Завдання спрямовані на те, щоби об'єднувати предмети і явища за їх спільними і суттєвими ознаками використовують для набуття навиків узагальнення.

Тренування пам'яті здійснюється за допомогою спеціальних психологічних вправ, які передбачають короткочасне та довготривале, мимовільне та довільне збереження в пам'яті цифр, слів, розташування предметів, власне місце розташування. Розвиток рухової пам'яті відбувається через точне відтворення незвичних рухів, положень тіла та рухових характеристик. Покращенню процесів запам'ятовування також сприяє високий рівень розвитку уваги [1].

Розвиток уваги відбувається за допомогою використання спеціальних засобів, що передбачають: концентрацію уваги на виконанні завдання протягом

певного часу; відшукування серед інших обумовленого об’єкту; виявлення у предметах і явищах малопомітних, але суттєвих ознак і властивостей (спостережливість); різке переключення з одного об’єкту (виду діяльності чи предмета) на інший (вид діяльності чи предмет).

При формування корекційно-розвиваючих програм слід враховувати характер і рівень супутніх відхилень у стані здоров’я дітей з інтелектуальними порушеннями. Порушення роботи ССС та дихальної систем, якими характеризуються учні з інтелектуальними порушеннями, доцільно корегувати засобами дихальної гімнастики. До того ж, дихальні вправи здійснюють прямий та опосередкований вплив на функціонування компоненти психомоторики. Через удосконалення рефлекторно-гуморальних механізмів регуляції дихання та покращення доступу кисню в клітини мозку розширюються фізіологічні механізми пристосування організму до розумових навантажень [1; 4].

Поряд із вищезазначеними засобами для впливу на психомоторику дітей з інтелектуальними порушеннями використовуються також рухливі ігри з вираженим впливом на компоненти психомоторики, гра «Дартс», настільний теніс. Рухливі ігри, естафети та вправи змагального характеру наповнені відповідним змістом, є важливим та ефективним елементом впливу на компоненти сенсорики та компоненти когнітивної сфери, а також сприяють вдосконаленню міжфункціональних взаємодій у структурі психомоторної діяльності.

Висновки. Таким чином, використання засобів рухової діяльності в процесі корекції психомоторної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями спрямовано на сенсорику, моторику та когнітивну сферу на уроках фізичної культури учнів означеної нозології, серед яких доцільним є використання гімнастичних, акробатичних, легкоатлетичних вправ, засобів психічного вправляння, дихальних вправ, вправ на розслаблення, гімнастики для очей, а також рухливих ігор, що здійснюють цілеспрямований вплив на компоненти психомоторики, спеціальних технічних засобів навчання. У процесі запровадження ігрової діяльності вплив на ті чи інші компоненти психомоторики посилюється за допомогою методичних прийомів стимулювання сенсорики та когнітивної сфери.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до використання засобів рухової діяльності в процесі корекції психомоторної сфери дітей означеної нозології.

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. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина І. 238 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.

Зименко Людмила Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РУЧНОЇ ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито педагогічні аспекти використання засобів ручної праці в процесі розвитку пізнавальної активності дітей З інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього закладу. Констатується, що засоби ручної праці в процесі розвитку пізнавальної активності дітей З інтелектуальними порушеннями позитивно впливають на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток довільності поведінки, її регуляції та саморегуляції. Корекційна робота повинна реалізовуватись в розвитку ряду умінь, необхідних для виконання трудових завдань: орієнтуванні в завданні і здійсненні контролю за своєю роботою.

Ключові слова: пізнавальна активність, засоби ручної праці розвиток, діти з інтелектуальними порушеннями, трудове навчання.

Zymenko Lyudmyla Mykolayivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences,
Associate Professor **O.V. Kolishkin**

USE OF HANDMADE TOOLS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

The article reveals the pedagogical aspects of the use of handicrafts in the development of cognitive activity of children with intellectual disabilities in a modern educational institution. It is

stated that the means of manual labor in the development of cognitive activity of children with intellectual disabilities have a positive effect on the activation of interest in the world around them, the development of arbitrary behavior, its regulation and self-regulation. Corrective work should be implemented in the development of a number of skills needed to perform work tasks: task orientation and control over their work.

Key words: cognitive activity, means of manual labor development, children with intellectual disabilities, labor training.

Постановка проблеми. У спеціальній освіті проблема формування активної особистості з інтелектуальними порушеннями 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, але і інші види діяльності, в які включена дитина даного віку – гра, спілкування і праця впливають на її особистісний розвиток.

Для успішного засвоєння програмового матеріалу потрібен фундамент, який складається з належного рівня розвитку психічних процесів школярів. У зв'язку з цим виникає потреба в застосуванні на уроках різноманітних прийомів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів. В процесі роботи необхідно досягти того, щоб учні збагачувалися знаннями не лише через ознайомлення та сприйняття запропонованої нової інформації, а й вели самостійну пошукову роботу, училися аргументовано відстоювати власні погляди й переконання.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти пізнавальної активності осіб з інтелектуальними порушеннями у спеціальній психології та корекційній педагогіці розглядалися у працях А. Колупаєвої, Т. Сак, В. Синьова, С. Тарасюк, О. Хохліної та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток пізнавальної активності особистості можливий лише за умови її власної активності, що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності [1; 2].

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти використання засобів ручної праці в процесі розвитку пізнавальної активності дітей 3 інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Основою пізнавальної активності, її внутрішніми стимулами виступають пізнавальні потреби, тобто потреба в набутті нових знань, у поглибленні тих, що вже набуті, в тому, щоб осягти

духовну культуру суспільства, потреби в самовиявленні. Два основні чинники визначають пізнавальну активність як умову подальшого успішного навчання: природна дитяча допитливість і стимулювальна діяльність педагога [3].

Ручна праця у спеціальній школі спрямована на досягнення освітньої (засвоєння знань, вмінь, навичок) та корекційно-розвивальної (виправлення порушень розвитку, психофізичний розвиток у цілому) мети. Ручна праця сприяє розвитку сенсомоторики – узгодженості в роботі очей і руки, вдосконаленню координації рухів, гнучкості, точності у виконанні дій. Праця з папером і картоном надає великий вплив на розумовий розвиток учнів, на розвиток їх мислення, уваги. Праця з виготовлення виробів з паперу та картону сприяє розвитку особистості [1].

При роботі з папером та картоном із учнями молодших класів спеціальної школи можна використовувати наступні види практичної роботи: виготовлення пакету з паперу для зберігання виробів, прикраса його аплікацією; виготовлення рахункового матеріалу у формі смужок, квадратів, трикутників, кіл; розмітка паперу і тонкого картону за шаблонами. Обклеювання картону кольоровим папером з одного боку; розмітка за шаблоном, змазування клеєм паперу по всій поверхні при обклеюванні картону; різання картону ножицями по лініях розмітки, синхронність роботи обох рук при різанні по прямих і кривих лініях.

Формування в учнів практичних умінь з обробки даних матеріалів здійснюється в процесі виготовлення виробів. З дошкільного періоду дітям відомі прийоми різання паперу ножицями, з’єднання деталей клеєм. У початковій школі учні розширюють знання і освоюють нові уміння, наприклад вони вчаться складати по розмітці деталі з паперу та картону згинанням за шаблоном, за допомогою вимірювальних інструментів, прийоми різання картону ножем, різні способи оформлення виробів аплікацією, фарбуванням, з використанням інших видів матеріалів [3].

Папір та картон є матеріалами, при роботі з якими закладаються основи графічної грамотності. Учні отримують загальне уявлення про технічний малюнок, ескізи, креслення. В основу програм спеціальної школи з обробки паперу та картону покладена певна послідовність практичних завдань, які включають в себе групи виробів, що подібні за конструктивним особливостям і технологічними операціями. Молодші школярі виготовляють такі види

виробів: іграшки, листівки, сувеніри, панно, дидактичний матеріал найпростіші наочні посібники, блокноти та ін. [1].

Розвитку мислення учнів з інтелектуальними порушеннями сприяє включення в різні етапи уроку спостереження; з наступним, узагальненням досвіду, вирішення завдань щодо вдосконалення технологічного процесу виготовлення запропонованого вчителем виробу або його конструкції з подальшим внесенням, змін в технологічний процес. Поповнення і систематизація знань учнів про папір та картон, їх відмінні властивості сприяє спеціально організовувані вчителем спостереження, бесіди, найпростіші досліди і лабораторні роботи [2].

У процесі всієї цієї пізнавальної діяльності учнів дізнаються, що людина навчилась надавати різним матеріалам потрібні йому властивості, наприклад: робити папір більш-менш щільним або гладким [1]. У питаннях ознайомлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями з найважливішими елементарними властивостями паперу та картону немає необхідності в засвоєнні докладної і точної класифікації всіх властивостей, так само як можна допустити і деякі спрощення у визначеннях і практичних характеристиках цих властивостей.

При роботі з учнями молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями найбільш придатними для застосування є наступні види паперу: газетний папір, з якого можна робити різні моделі; креслярський папір, який використовується для розфарбовування; кольоровий альбомний папір, який необхідний для багатьох видів робіт.

Реалізація при навчанні ручній праці освітніх, корекційно-виховних та практичних завдань в умовах спеціальної школи можлива лише при здійсненні тісного зв’язку викладання ручної праці з іншими навчальними предметами. Особливо з розвитком усного мовлення на основі ознайомлення з предметами і явищами навколишньої дійсності, математикою, образотворчим мистецтвом.

Навчання має будуватися таким чином, щоб формувалася стійка зацікавленість в отриманні знань. Для цього необхідно застосовувати такі методичні прийоми, які привертають увагу, зацікавлюють кожну дитини. Найбільша складність трудового навчання *у* спеціальній школі полягає у формуванні узагальнених умінь – здатності виконувати трудові завдання не тільки в певній ситуації, але і при зміні умов [2]. Така особливість навчання обумовлена інтелектуальною недостатністю учнів.

Зміст занять ручної праці вимагає від учнів у першому класі знань про підготовку природних матеріалів до роботи, правил наклеювання і скріплення деталей, побудову композиції. У другому класі діти повинні знати рослини, придатні для засушування, і способи засушування рослин, у тому числі занесених до Червоної книги, вміти підбирати деталі з природних матеріалів і фон для сюжетної аплікації відповідно з ідеєю та кольоровою гамою, побудувати рослинний орнамент, вміти різати соломку, пов'язувати її в пучки і сплітати, знати найпростіші базові фігури орігамі та способи складання з них фігурок відповідно до карти інструкції, володіти технікою аплікації, мозаїки [1].

В третьому класі необхідно знати основи побудови композиції, деякі відомості про символіку рослин, різні види природних матеріалів та їх використання в декоративно-прикладному мистецтві, вміти монтувати аплікації (колажі) на тканині за власним задумом. В четвертому класі учні вже мають знати правила користування інструментами (кусачками, плоскогубцями, шилом, приладом для випалювання), вміти виготовити гербарій, квіти з крепірованого паперу зі стеблом з дроту, панно з використанням берести, вміти читати схеми, креслення, карти інструкцій і виконувати відповідно з ними завдання зі складання фігурок [3].

Педагогіка співробітництва вчителя і учня, учнів між собою (пліч-о-пліч, очі в очі) при виготовленні деяких виробів, при підготовці колективних макетів, панно на виставки, при оформленні школи до свят є , найбільш успішною при здійсненні злагодженої роботи спеціалістів. Ручна праця допомагає продовжити відпрацювання методичних прийомів і таких активних форм проведення уроків, як змагання з орігамі, конкурс на кращого ткача, ярмарок народних ремесел, подорожі в казку та ін. [2].

Спеціальним завданням трудового навчання, яке вирішується на уроках ручної праці є корекція недоліків розумової діяльності учнів. Корекційна робота повинна проявлятись в розвитку ряду умінь, необхідних для виконання трудових завдань: орієнтування в завданні, попередньо планувати хід роботи над виробом (встановлювати логічну послідовність дій); контролювати свою роботу (визначати правильність дій і їх результатів.

Ручну працю необхідно використовувати для розвитку пізнавальної активності: спостережливості, уяви, просторового орієнтування. Увага вчителя повинна бути спрямована на виховання в учнів уміння цілеспрямовано і планомірно спостерігати, представляти образ майбутнього виробу,

спираючись на особливості матеріалу, орієнтуватися на обмеженій площині (аркуша паперу, поверхні столу) а також у навколишньому просторі.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито педагогічні аспекти використання засобів ручної праці в процесі розвитку пізнавальної активності дітей З інтелектуальними порушеннями, які передбачають позитивний вплив на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток довільності поведінки, її регуляції та саморегуляції, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе і оточуючих, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності. В процесі використання засобів ручної праці у дитини з інтелектуальними порушеннями розвивається здатність дитини до вольової поведінки, самостійність, впевненість у своїх силах.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до засобів ручної праці в процесі розвитку пізнавальної активності дітей означеної нозології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І., Рейда К. В. Особливості формування трудової компетенції розумово відсталих учнів : навч. посіб. К. : «МП Леся», 2010. 168 с.
2. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографі. – Кам’янець-Подільский : Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
3. Рейда К. В. Методика дослідження дидактичних основ підготовки учнів спеціальних шкіл до самостійної праці. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 32–36.

Каленіченко Валентина Іванівна
Вихователь комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

У статті наголошено на важливості організації формування в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здорового способу життя. Здійснено аналіз робіт науковців із зазначеної наукової проблеми. Звернуто увагу на режимні моменти другої половини дня функціонування спеціального закладу середньої освіти. Виділено найбільш ефективні форми організації здорового способу життя: фізкультхвилинки, спортивно-туристичні години, ігри на перервах, прогулянки, суспільно-корисна праця, спортивні секції.

Ключові слова: спеціальний заклад середньої освіти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, здоровий спосіб життя.

Kalenichenko Valentina Ivanovna
Educator of a communal institution
«Prylutska spetsialna shkola»

ORGANIZATION OF A HEALTHY LIFESTYLE FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article emphasizes the importance of organizing the formation of a healthy lifestyle in children with intellectual disabilities. The analysis of works of scientists on the specified scientific problem is carried out. Attention is paid to the regime moments of the second half of the day of functioning of the special institution of secondary education. The most effective forms of organization of a healthy way of life are allocated: physical training minutes, sports and tourist hours, games on breaks, walks, socially useful work, sports sections.

Keywords: special institution of secondary education, children with intellectual disabilities, healthy lifestyle.

Постановка проблеми. Сучасну дитину оточують умови, в яких вона нерідко перебуває у стресових станах, інформаційному та емоційному перенапруженні, під впливом екологічно несприятливих факторів. Виховання здорового способу в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку – одне із завдань школи поряд із розумовим і культурним розвитком. Тільки прищеплений з дитинства здоровий спосіб життя сприяє формуванню здорової особи.

Навчальні заклади мають вплив на стан здоров'я школярів. Формування фізичного і психологічного здоров'я учнів має відбуватися як на програмно-нормативному, так і на позаурочному рівні. Тому впровадження здоров'язберігаючих технологій у наш час є актуальною проблемою сучасної спеціальної освіти.

Актуальність. Проблему зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя дітей з порушеннями інтелекту знайшла відображення в багаточисленних дослідженнях низки вчених. Обґрунтування зв'язку психічного та фізичного здоров'я людини досліджувалося в роботах І. Бериташвілі, В. Бехтєрєва, С. Боткіна, Л. Лур'є, А. Рахнера. Проблема психологічного здоров'я підлітків вивчалася в працях Л. Абрамян, А. Запорожця, А. Леоньєва, Т. Репіної. Принцип взаємозв'язку психічного та фізіологічного розвитку відображений в дослідженнях Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Важливість проблеми формування уявлень у школярів про здоровий спосіб життя описано в працях А. Венгера, В. Давидова, А. Мудрика, І. Подласого, В. Сластеніна та інших.

Мета статті полягає у висвітленні організації здорового способу життя учнів із порушеннями інтелекту в спеціальному закладі середньої освіти в позаурочний час.

Виклад основного матеріалу. Навчально-виховний процес в спеціальних освітніх установах прийнято поділяти на два види. У першій половині дня проводиться навчальна робота, організована вчителями по засвоєнню школярами навчальної програми. Друга половина дня присвячена виховній роботі й спрямована на формування особистості дитини. Забезпечуючи цілеспрямованість, комплексність і безперервність виховного впливу на дітей із порушеннями інтелекту, вихователь створює в групі продовженого дня обстановку, сприятливу для розвитку кожної дитини [4; 5].

У спеціальних закладах середньої освіти в другій половині дня існує певний режим. Дотримання режиму дня є важливим завданням збереження здоров'я учнів.

Режим продовженого дня передбачає певну тривалість і чергування різних видів діяльності школярів: навчання і спортивні заняття, прогулянки і художня діяльність, прийом їжі та самообслуговування.

Визначеність режиму вказує на його сталість. Звичайно, час від часу щось у режимі змінюється. Іноді трапляються тимчасові відступи від режиму, наприклад, захворів музичний керівник, і дітям подовжили час прогулянки.

Точність режиму передбачає пунктуальне дотримання всіх часових меж, прагнення не затягувати одні заняття на шкоду іншим.

Обов'язковість режиму означає, що всі без винятку учасники освітнього процесу як діти, так і дорослі, включаючи батьків повинні строго слідувати режимним вимогам.

Крім того, режим продовженого дня повинен обов'язково включати регулярне дворазове харчування дітей, заняття на свіжому повітрі не менше 3 годин (дві прогулянки), щоденні організовані заняття фізичними вправами і спортом (за рахунок однієї прогулянки, тому переважно на повітрі).

Прогулянка є обов'язковим компонентом режиму спеціальної школи. Рух – це не прояв пустощів, а спонтанна потреба опанувати власним тілом, випробувати свої фізичні можливості. Досить поширеним в наш час стає трофологічний синдром, який характеризується дисгармонійним фізичним розвитком, зниженням функціональних резервів організму дітей, затримкою

статевого розвитку. Серед багатьох чинників, які можуть впливати на здоров'я школярів зазначеної категорії в режимі продовженого дня, на першому місці за інтенсивністю впливу виявляється рухова активність.

Діти, які навчаються в спеціальній школі, часто знаходяться в приміщенні 8-9 годин щодня. Як правило, до позаурочних форм занять спортом залучається незначна кількість дітей, а основна маса відвідує тільки уроки фізкультури, які компенсують, за даними фізіологів, приблизно одну п'яту рухової потреби школярів [1].

На нашу думку, збільшення рухової активності школярів із порушеннями інтелекту в режимі продовженого дня можливо тільки при організації системи фізкультурно-оздоровчої роботи. Така система повинна включати в себе щодня:

- гімнастику до занять (10 хвилин);
- фізкультхвилинки на кожному уроці і на заняттях самопідготовки, на заняттях гуртків, факультативів тощо (1,5-2 хвилини);
- спортивно-туристичні години (45-50 хвилин);
- ігри на перервах (5-10 хвилин);
- рухливі ігри під час прогулянок (30-40 хвилин).

У поєднанні з уроками фізкультури, передбаченими навчальним планом, і заняттями в спортивних секціях (не рідше двох разів на тиждень) всі складові цієї системи забезпечать дітям необхідний обсяг рухової активності (12-14 годин на тиждень).

У режимі продовженого дня 2-2,5 години щодня відведено занять на повітрі. Вони проводяться в трьох основних формах: спортивна година, прогулянка і суспільно-корисна праця дітей. Фізкультурні заняття, умовно названі спортивним часом, вихователь проводить щодня, переважно на свіжому повітрі, за рахунок однієї прогулянки. Спортивні години не повинні повторювати зміст і методику уроків фізкультури. Їхня мета – зняти у дітей втому від малорухомої діяльності на уроках, викликати у кожного стійкий інтерес до окремих видів спорту (легкої атлетики, гімнастики, спортивних ігор), дати навички загартовування, щоденних оздоровчих вправ для занять вдома [2].

Важливу роль в позаурочній діяльності дітей відіграє – прогулянка. Це – педагогічно організована форма активного відпочинку дітей. Прогулянки є головним засобом боротьби з гіподинамією, мають оздоровче значення, де

організовуються ігри в м’яч, спортивні естафети. Оздоровче завдання прогулянки є провідним і визначальним, але вона повинна реалізовуватися завжди в поєднанні з різноманітними проявами пізнавальної, художньої, соціальної діяльності школярів із порушеннями інтелекту й не тільки в рухливих і спортивних іграх, а й у вільному спілкуванні дітей, у їх творчості.

Необхідно зауважити, що прогулянка – це заняття на повітрі, тобто за межами шкільного приміщення, а значить, в тісному спілкуванні з природою, людьми на вулиці, один з одним і з вихователем в інший, більш природній обстановці [3].

Одну з провідних ролей у формуванні здорового способу життя, на нашу думку, відіграє суспільно-корисна праця школярів на повітрі. Це – прекрасний засіб боротьби з гіподинамією. Його руховий зміст дуже різноманітний і найголовніше, включає природні рухи.

Висновки. Отже, для формування здорового способу життя в школярів із порушеннями інтелектуального розвитку в позаурочний час необхідно використовувати різні форми цієї роботи. Найбільш популярними в умовах спеціального закладу середньої освіти є фізкультхвилинки, спортивно-туристичні години, ігри на перервах, прогулянки, суспільно-корисна праця, спортивні секції тощо.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних рекомендації щодо організації здорового способу життя учнів з порушеннями інтелекту в позаурочний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитриев А. А., Веневцев С. И. Проблемы укрепления здоровья и психофизического развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) школ. Красноярск: РИО КГПУ, 1999. 44 с.
2. Задорожная А. И. Формирование здорового образа жизни младших школьников с умственной отсталостью. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://infourok.ru/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-mladshih-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu-2466010.html
3. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми. Москва: Просвещение, 2000. 128 с.
4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам’янець-Подільський держаний університет, 2008. 204 с.
5. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. 2008. Вип.11. С. 3–8.

Каліновська Олена Вікторівна
вчитель інформатики, вчитель-дефектолог,
спеціаліст КЗ «Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ТА ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено специфіку впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку здібностей та інтересу до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано цілі застосування інформаційно-комунікаційних технологій у корекційно-освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти. Визначено можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення окремих предметів учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено роль педагога щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку здібностей та інтересу до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: розвиток, учні з інтелектуальними порушеннями, інтерес до навчання, інформаційно-комунікаційні технології, урок.

Kalinovska Olena Viktorivna
computer science teacher, special education teacher,
specialist KZ «Novoprazka special school
of Kirovograd regional council »

DEVELOPMENT OF ABILITIES AND INTEREST IN LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT BY MEANS OF IMPLEMENTATION INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article highlights the specifics of the introduction of information and communication technologies as a means of developing abilities and interest in learning students in intellectual development disorders. The objectives of the application of information and communication technologies in the correction and educational process of the special institution of general secondary education are analyzed. The possibilities of using information and communication technologies during the study of individual subjects of disciples of intellectual development are determined. The role of the teacher on the introduction of information and communication technologies as a means of development of abilities and interest in learning students with intellectual development disorders is outlined.

Key words: development, students with intellectual violations, interest in learning, information and communication technologies, lesson.

Постановка проблеми: У наш час одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасного освітнього процесу є поєднання його з наукою та технікою, упровадження інновацій в навчання, виховання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами, застосування інформаційних технологій тощо.

Інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) називають сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, який забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності.

Аналіз змісту наукових публікацій з проблеми дослідження у спеціальній педагогіці дозволив дійти висновку, що використання інформаційних технологій розглядається у кількох напрямах, серед яких ми виокремили такі: 1) застосування інформаційних технологій під час підготовки корекційних педагогів; 2) обґрунтування доцільності застосування ІКТ в роботі з учнями з особливими освітніми потребами; 3) упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес як одного з шляхів удосконалення опанування учнями змісту освіти і контролю за якістю їх знань; 4) застосування комп'ютерних технологій як засобу корекційної роботи і засобу корекції порушень дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 12–13].

Актуальність: Зростає потреба в нових, інформаційних технологіях, які б забезпечили відповідний рівень знань, вмінь та навичок. Педагоги дедалі частіше звертаються до використання інноваційних технологій на уроках, які сприяють підвищенню мотивації та активності учнів у засвоєнні навчального матеріалу, забезпечують розвиток здібностей та інтересу до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Головне місце серед них займають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Простежити досвід використання ІКТ у загальній дидактиці можна в працях В. Беспалька, В. Володіна, І. Володіної, Ю. Дорошенка, М. Жалдак, В. Корольського, Т. Крамаренко, Н. Морзе, В. Руденко, С. Шокалюк та інших. Різні аспекти науково-педагогічної проблеми інформатизації і комп'ютеризації навчального процесу спеціальних закладів освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлено у працях Н. Глазкової, О. Кутепової, О. Легкого, С. Миронової, Ю. Сакуліної та інших. При цьому науковці виділяють два напрями досліджень: 1) можливості використання комп'ютера як засобу навчання; 2) доцільність і можливість навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти [4].

Аналіз застосування інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті показує, що результати освітньої діяльності учнів, рівень їх пізнавальної активності, творчих здібностей та інтересу до навчання значною

мірою залежать не тільки від змісту програмового матеріалу, а й від форм та методів навчання, які обирає вчитель.

Мета статті – дослідити специфіку впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку здібностей та інтересу до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології можна використовувати для більш ефективного розвитку навичок читання і письма, для моделювання навчальних задач і ситуацій, для розвитку і корекції психічних процесів, розвитку творчих здібностей та інтересу до навчання. При організації роботи з комп'ютерною технікою украй важливим є те, щоб вона стала могутнім психолого-педагогічним засобом формування потребо-мотиваційного плану діяльності школярів, засобом підтримки і подальшого розвитку їхнього інтересу до навчальної діяльності та розвитку загалом.

Важливо відзначити можливості комп'ютерної техніки і як засобу, що дозволяє педагогу здійснювати контроль за діяльністю дітей (комп'ютер може дати найбільш об'єктивний і повний аналіз умінь і навичок), а також як засобу формування й удосконалення навичок різних видів самоконтролю учнів.

Комп'ютер може використовуватися для психологічного, педагогічного і лінгвістичного тестування учнів на початку навчання, у ході його і на завершальних етапах з метою оптимального планування навчально-виховного процесу, керування їх і комплектування навчальних груп.

Однієї з основних цілей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у корекційно-освітньому процесі є орієнтація на найбільш повне використання тих фізичних можливостей, що маються в дітей. Зокрема, це відноситься до таких пристроїв введення і виводу даних, що розраховані на збережені аналізаторів. Для цих цілей розробляються і створюються спеціальні пристрої, що дозволяють особам з особливими освітніми потребами працювати з комп'ютером у режимі, що відрізняється від звичайного, наприклад вводити інформацію за допомогою мови, руху очей (завдяки створенню детектора, що керує рухом ока) чи просто доторкаючись до екрана монітора (завдяки використанню спеціальної сенсорної трубки). Це розширює можливості навчання осіб з важкими і складними порушеннями опорно-рухового апарату, а також з комбінованими порушеннями. При навчанні сліпих використовуються комп'ютери, оснащені додатковою специфічною периферією: клавіатурою, що дозволяє при натисканні на

клавішу з буквеним чи цифровим позначенням почути, яка клавіша натиснути, і у випадку виявлення помилки внести відповідні виправлення; друкувальним пристроєм, що виводить текст по системі Брайля [5].

Результати проведених досліджень засвідчують, що інформаційно-комунікаційні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості школи для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Таким чином, можна стверджувати, що інноваційні технології несуть у собі потужний корекційний потенціал, вміле використання якого в процесі корекційно-розвиткового навчання сприятиме більш успішній соціалізації та соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Однак нині не розроблено єдиної системи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Дослідниками розглядалися лише можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення окремих предметів учнями певних вікових категорій: трудового навчання у п’ятому класі (Ю. Сакуліна), російської мови у восьмому та дев’ятому класах (О. Кутепова), біології у восьмому класі (О. Легкий). Результати досліджень показали, що фрагменти деяких навчальних комп’ютерних програм, розроблених для дітей із нормотиповим розвитком, досить успішно можуть бути використані при навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями [2].

Н. Савінова наголошує, що у працях О. Гончарової, О. Кукушкіної, М. Малофєєва обґрунтовано доцільність і цінність використання комп’ютера як нового засобу навчання, його місце і роль на різних уроках та індивідуальних заняттях на всіх етапах шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами, розкрито корекційну спрямованість уроків у комп’ютерному класі. Вчені віддають перевагу використанню спеціалізованих програмно-апаратних і програмованих засобів, розроблених з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини з особливими потребами. Вони також вважають правомірним використовувати в корекційному навчанні існуючі програмні засоби загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор, «LOGO» та ін.) за умови розробки дефектологами спеціального методичного підходу, що враховував би загальні закономірності й специфічні особливості розвитку дитини. Водночас учені

рішуче виступають проти бездумного впровадження в практику спеціальної школи масових програмних продуктів, що вступає в суперечність із самим поняттям «корекційне навчання».

Вочевидь, вирішення навчальних і корекційних завдань за допомогою комп'ютерних засобів навчання вбудовується у систему корекційної роботи відповідно до індивідуальних можливостей і корекційно-освітніх завдань. Їх реалізація здійснюється при першорядній ролі корекційного педагога за принципом потрійної взаємодії: педагог – комп'ютер – дитина [5].

На думку С. Миронової, умовами успішного використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці є: знання вчителем індивідуальних особливостей учнів, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знання педагогом вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання; знання комп'ютерних програм і вміння ними користуватися. Необхідним є врахування особливостей психіки дітей з особливими потребами. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розпорошена увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи. Інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи [3].

Як зазначає В. Чудна, Г. Басай у спеціальному закладі загальної середньої освіти використання інформаційно-комунікаційних технологій при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами визначається наступними завданнями: при використанні комп'ютера з дидактичною метою є можливість одночасно задіяти в корекційній роботі всі компенсаторні механізми та збережені аналізатори; можливість досягнення вищої мотивації під час роботи з комп'ютером, ніж в традиційних умовах; досягнення навчального ефекту в коротші, порівняно із традиційним навчанням, терміни; індивідуалізація процесу виконання завдання за рахунок використання комп'ютерних технологій.

Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості для вчителів та учнів, спрощуючи доступ до освітньої та професійної інформації; покращує функціональні можливості та ефективність управління засобами навчання; сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу; сприяє доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури.

Компенсаторна властивість нових технологій дозволяє дітям з особливими потребами брати активну участь у навчальному процесі попри порушення різної етіології. Завдяки використанню інформаційно-

комунікаційних технологій, ці діти здатні подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі, а також демонструвати свої навчальні досягнення. Цінним є те, що під час роботи з комп'ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до детального аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові фундаментальних мисленнєвих операцій. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень і результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня [6].

На думку Г. Щербанюк, ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій засобів на уроках залежить від рівня професійної компетентності педагога, його уміння визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів, ступінь їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знань і вимог до навчальної програми та спеціальних методик викладання предметів для дітей з особливими потребами. Відповідно до цього слід акцентувати увагу на особливостях психіки дітей з інтелектуальними порушеннями, насамперед тих, що можуть спричинити труднощі у роботі з технікою, а саме: підвищена втомлюваність, уповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи, розпорошена увага. Відповідно до власних спостережень та досвіду професійної діяльності, зазначаємо, що включення дітей в освітній процес за допомогою засобів інформаційних технологій підвищує їхню мотивацію пізнавальної діяльності, працездатність, зосереджує увагу і значно прискорює темп роботи.

Поєднання традиційних та інтерактивних засобів навчання на уроці дає додаткову можливість вчителю підвищувати власну продуктивність праці, самостійну складову роботи учнів, стимулює процес мислення, роблячи при цьому навчання цікавим, насиченим, яскравим та різноманітним. Звертаємо увагу на те, що включення у зміст уроку електронних тестів і діагностичних комплексів дозволяє педагогу за короткий термін часу одержати об'єктивну оцінку рівня засвоєння навчального матеріалу усіма учнями, проаналізувати, встановити проблеми та своєчасно скоригувати процес їх усунення.

Це забезпечує можливість вибору рівня складності завдань для конкретно визначеного учня [7].

Висновки. Таким чином, головними завданнями застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках в спеціальному закладі загальної середньої освіти є: забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета; подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей дітей з особливими освітніми потребами; подальший розвиток психічних процесів учнів; формування позитивних рис особистості; розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів, інтересу до навчання тощо.

Перспектива дослідження. У висвітленні методичних рекомендацій щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку здібностей та інтересу до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на базі Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяренко Т.М. Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги / Т.М. Дегтяренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6 (20). Режим доступу http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html.
2. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія.* 2002. № 1. С. 36–39.
3. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С.Миронова // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 41–44.
4. Савінова Н. В. Інформаційно-комунікаційні технологій у корекційній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 30. С. 156–164.
5. Тарасенко Н. В., Соколова Л. І. Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку. *Управління в освіті:* збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14-16 квітня 2011 року. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 301–302.
6. Чудна В. І., Басай Г. Г. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України:* зб. наук. пр. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2014. С. 236–240.
7. Щербанюк Г. М. Використання інноваційних технологій навчання на уроках української літератури та в позакласній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/04/statja_20190404_6.pdf.

Капечуленко Ніна Іванівна
Вчитель початкових класів комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено аналіз робіт науковців з проблеми розвитку пізнавальної активності учнів з порушеннями інтелекту засобом дидактичних ігор. Подано визначення поняття «дидактична гра». Наголошено на значному корекційному впливі навчально-ігрової діяльності дітей, особливо в молодшому шкільному віці. Підкреслено позитивний вплив дидактичної гри на розвиток і активізацію в означеної категорії дітей уваги, мислення, пам'яті, пошуково-орієнтувальної діяльності, сприяє виникненню інтересу до навчання.

Ключові слова: дидактична гра, розвиток пізнавальної активності, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Kapechulenko Nina Ivanivna
Primary school teacher communal institution
«Prylutska spetsialna shkola»

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITY IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the work of scientists on the development of cognitive activity of students with intellectual disabilities through didactic games. The definition of the term "didactic game" is given. Emphasis is placed on the significant corrective impact of educational and play activities of children, especially in primary school age. The positive influence of the didactic game on the development and activation of attention, thinking, memory, search-orientation activity in the specified category of children, promotes the emergence of interest in learning is emphasized.

Keywords: didactic game, development of cognitive activity, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Новітній етап реформування і модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується поглибленим і всебічним дослідженням особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями з метою створення максимально ефективних умов для успішної соціалізації у суспільство. Особливого значення набуває ця проблема для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, адже серед усіх видів дитячих порушень психофізичного розвитку згадана патологія є найбільш поширеною.

У дітей цієї категорії порушені вольові процеси. Для них характерні безпосередні, імпульсивні реакції на зовнішні враження, необдумані дії і вчинки, невміння протистояти волі іншої людини, підвищена сугестивність.

Виникає необхідність використання в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями особливого педагогічного інструментарію, який би дозволив

розвивати пізнавальну активність і пізнавальні процеси в учнів цієї категорії, надавав процесу навчання привабливості та значимості в очах дітей. На нашу думку, дієвим інструментарієм розвитку пізнавальної активності може бути дидактична гра.

Актуальність. Одним із таких засобів освітнього процесу вважається навчально-ігрова діяльність, яка спрямовує навчання на продуктивне засвоєння учнями знань, умінь і навичок (Н. Анікеєва, М. Болдирєв, Н. Конишева, Г. Ляпіна, П. Підкасистий, О. Селецька, Г. Щукіна та інші). Провідна роль дидактичної гри в навчанні дітей з порушеннями інтелекту полягає в цілеспрямованому керуванні навчанням учнів, що й обумовлює визнання її в якості предмета дослідження в педагогічній науці (Ф. Блехер, Г. Бородова, О. Газман, М. Кларін, Б. Нікітін, Т. Сак, Є. Удальцова, С. Шмаков, О. Янківська та інші).

Мета статті полягає у висвітленні дидактичної гри, як засобу розвитку пізнавальної активності в школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У словникових джерелах поняття «дидактична гра» розглядається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентація ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними позитивними інтелектуальними емоціями [4].

Мотиви, які спонукають учнів активно брати участь у дидактичних іграх, досліджувалися Ф. Фрадкіною, яка зазначала, що з процесу діяльності, що є типовим для дитячої гри, мотивація переміщується на її результат – перемогу в змаганні. Вчена виокремлювала наступні мотиви: реалізація власних здібностей і потенційних можливостей, які не знаходять застосування в інших видах навчальної діяльності; отримання високої оцінки; прагнення до самовираження; вирішення комунікативних проблем; самооцінка, яка у деяких іграх є провідною, бо діти зацікавлені в інтелектуальних зусиллях і отримують задоволення від їх розв’язання. Автор відмічала й ігрові мотиви, зокрема усвідомлення себе у новому становищі в уявній ситуації, у ролі, взятій на себе тощо.

У роботах А. Андрасян, С. Мельникової, Л. Яворовської одним із провідних мотивів вважається емоційний фактор. На думку дослідників, включення емоцій у діяльність призводить до активізації механізмів, які спонукають до

участі у грі, активізують увагу, пошуково-орієнтовну діяльність, сприяють виникненню інтересу до дидактичних завдань.

Для розвитку пізнавальної активності в учнів 1-х класів з порушеннями інтелектуального розвитку В. Воронкова та З. Смірнова пропонували використовувати дидактичні ігри. Вони повинні домінувати над іншими (особливо у добукварний період), а заняття повинні за своїм характером наближатися до цікавої для дітей ігрової діяльності. Вчені допускали можливість використання з деякою адаптацією окремих загальновживаних ігор. У наступних класах, на їх думку, доречно застосовувати ігрові моменти, вправи, завдання, які можна організувати як змагання між рядами, командами, окремими учнями з обов'язковим оцінюванням. Дослідниці вважали, що слід використовувати дидактичні ігри і на додаткових заняттях у роботі з групою дітей.

За спостереженнями Н. Андрющенко, особливі труднощі в першокласників пов'язані із відсутністю мотивації до навчання, неготовністю до зазначеного виду провідної діяльності. Частковому подоланню цих проблем сприяють дидактичні ігри, розвиваючи такі процеси, як увагу, мислення, інтерес до навчання тощо. Автор вважає обов'язковим використання різної наочності у дидактичних іграх, що сприяє підготовці дітей до кращого сприймання матеріалу під час вивчення тем із різних навчальних предметів, збагачує активний словник, закладає підвалини для формування уявлень про навколишній світ тощо. Дослідниця засвідчує, що з 1 по 4 класи необхідно використовувати дидактичну гру як один із методів подання нового матеріалу та закріплення вивченого на уроках в початкових класах [1].

У своєму дослідженні В. Стратан підкреслює корекційний вплив методу дидактичних ігор на орієнтувальні дії школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, зазначає необхідність добору ігор таким чином, щоб вони були доступними і цікавими, тісно пов'язаними з програмним матеріалом і темою уроку, займали не більше 5-7 хвилин уроку, поступово ускладнювались, готуючи дітей до подальшої роботи [3].

За даними Т. Пулінець, активна ігрова діяльність учнів спеціальної школи підвищує їх творчі можливості, розвиває пізнавальну активність, впливає на всебічний розвиток дитини, створює зону найближчого розвитку. Використання дидактичних ігор забезпечує позитивне ставлення учнів до навчальної діяльності, формує інтерес до знань. На думку вченої, саме дидактична гра сприяє кращому засвоєнню програмового матеріалу з різних видів художньої

творчості, а для ефективної реалізації її корекційного потенціалу потрібно ретельно підбирати засоби та умови проведення ігор, враховуючи психофізичні, вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [2].

Схожі погляди висловлювала Г. Плешканівська, зазначаючи, що під час закріплення вивченого матеріалу ефективним є використання дидактичних ігор. Обов'язковою умовою, на думку дослідниці, є участь в іграх усього класу і проведення їх у вигляді змагань.

На корекційному значенні дидактичних ігор наголошував А. Григор'єв, стверджуючи, що дидактичні ігри впливають на емоційну сферу учнів із порушеннями інтелектуального розвитку: активізують волю, відповідальність за власні дії, за роботу товаришів, колективу, а також розвивають потребу у знаннях і пізнавальну активність у навчанні. За спостереженнями вченого, участь школярів у дидактичних іграх із урахуванням індивідуальних можливостей і навчальних навантажень допомагає їм у оволодінні змістом навчальних предметів, полегшує трудову і соціальну адаптацію випускників спеціальних шкіл.

Висновки. Отже, дидактична гра має корекційно-розвивальне значення у навчально-пізнавальній діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку включно до старших класів, впливаючи на їх розумовий, психічний та емоційно-вольовий розвиток. На думку багатьох науковців, дидактична гра є дієвим засобом розвитку пізнавальної активності у школярів зазначеної категорії, сприяє розвитку в них мотивації до навчання та інтересу пізнання окремих навчальних предметів і тем.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій щодо застосування дидактичних ігор у навчанні дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Н. П. Взаємодія ігрової та навчальної діяльності. *Дефектологія*. 2007. № 1. С. 38–40.

2. Пулінець Т. Корекційно-розвивальні ігри як метод навчання у спеціальній педагогіці. *Дефектолог*. 2010. № 2. С. 26–27.

3. Стратан В. С. Использование дидактических игр и упражнений на уроках ручного труда во вспомогательной школе. *Дефектология*. 1984. № 2. С. 53–59.

4. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку. Київ: Радянська школа, 1985. 144 с.

Кляцька Любов Вікторівна
заступник директора з навчальної роботи
КЗ «Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради», вчитель-дефектолог,
спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті визначено особливості освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вивчення проблеми особливостей педагогічного процесу в спеціальній школі. Окреслено принципи забезпечення корекційної спрямованості навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на взаємозв'язку процесів навчання і виховання у розвитку особистості учня з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: освітній процес, навчання, виховання, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальна школа.

Klyatska Lyubov Viktorivna
deputy director of education works
of KZ «Novoprazka special school
of Kirovograd regional council» , teacher defectologist,
specialist of the highest category, methodist teacher

PECULIARITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A SPECIAL SCHOOL FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The article defines the peculiarities of the educational process in a special school for children with violations of intellectual development. An analysis of psychological and pedagogical literature analysis on the study of the problem of the peculiarities of the pedagogical process in a special school. Principles of ensuring correctional orientation of learning and upbringing students with special educational needs are outlined. The attention is emphasized on the relationship between the processes of training and education in the development of a student's personality in violation of intellectual development.

Key words: educational process, training, education, students with intelligent violations, special school.

Постановка проблеми: Необхідність інноваційного наукового погляду на особистість дитини з особливими освітніми потребами, пошук психологічно-педагогічних шляхів її формування, а також гуманне ставлення до неї стають сьогодні початком удосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних закладах (В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Єременко, Г. Мерсіянова, А. Капустін, В. Липа, В. Синьов, В. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

У сучасній спеціальній освіті визначилися основні підходи до навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Однак багато

питань, що стосуються всебічного розвитку особистості, успішної соціалізації, підготовки її до самостійного дорослого життя, професійного становлення потребують детального вивчення.

Актуальність: У ході аналізу принципів навчання та виховання учнів спеціальної школи зазвичай виходять із розуміння цієї діяльності, як корекційно-розвивального процесу (Л. Виготський, Г. Дульнєв, В. Синьов, Н. Стадненко та ін.). Мова йде про необхідність формування активної, всебічно розвиненої особистості, підготовленої до життя, посильної участі у суспільно корисній діяльності, особистості здатної до успішної адаптації і соціалізації [1; 2; 5; 6].

Привертає на себе увагу вузька варіативність поведінки дітей з особливими освітніми потребами, оскільки їх соціальний досвід бідніший і формується інакше, ніж у однолітків з нормотиповим розвитком. Тому завдання вихователів і вчителів школи – допомогти учням подолати неадекватність установки і стереотипи, щоб набути певних навичок соціальної поведінки. Це допоможе учням почуватися впевненіше, швидше пристосовуватися до нового соціального середовища після школи, до його вимог.

Серед проблем спеціальної освіти завжди були актуальними питання особливостей освітнього процесу для дітей, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. Пошуки оптимальних шляхів її реалізації, удосконалення форм і методів спеціального навчання, розробка корекційних технологій продовжується і в XXI ст.

Мета статті – дослідити особливості освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблеми особливостей педагогічного процесу в спеціальній школі досліджувалася багатьма вченими. Зокрема Г. Дульнєв, розвиваючи вчення Л. Виготського, сформулював основну мету і принципи корекційно-виховної роботи, визначив корекційну роль навчання в спеціальній школі, співвідношення між навчанням, вихованням та корекцією порушень розвитку дітей [1; 2].

І. Єременко, вивчаючи пізнавальні можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, особливості навчального процесу в спеціальній школі, відмітив засоби корекції у навчанні. В. Баудіш описав сутність виховної

роботи, конкретизуючи її напрями і методичні прийоми; Є. Ковальова уточнювала сутність корекції у навчально-виховному процесі; Б. Тупоногов розглядав питання взаємозв'язку виховання і корекції; В. Липа розкрив спеціально-педагогічні аспекти формування цілей корекційного навчання і виховання, принципи побудови корекційних програм; О. Хохліна ґрунтовно узагальнила психологічно-педагогічні основи корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами; С. Миронова розкрила специфіку реалізації принципу індивідуального та диференційованого підходу до дітей зазначеної категорії в процесі навчання.

У свою чергу В. Бондар, С. Вавіна, В. Гулак, І. Дмитрієва, Є. Ковальова, Т. Кузнєцова, В. Луценко, Г. Мерсіянова, Л. Співак, Л. Стожок, Н. Тарасенко, В. Турський та багато інших українських учених-дефектологів досліджували питання корекційної спрямованості навчально-виховної роботи учнів спеціальної школи.

Найфундаментальніші розробки щодо дослідження освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснені І. Єременком, В. Липою, В. Синьовим та ін. Дослідники сформували сутність, принципи, педагогічні прийоми навчання і виховання учнів спеціальної школи, охарактеризувавши умови належної корекційної роботи, дослідили й узагальнили теоретичні та практичні аспекти корекції порушень інтелектуального розвитку школярів [3; 4; 5].

У окресленому напрямку роботи погляди вчених одностайні – корекційна спрямованість становить сутність навчально-виховного процесу в спеціальній школі і не може розглядатися як окрема ділянка або додаток до основного змісту діяльності навчального закладу, адже є його складовою. О. Граборов називає корекційно-виховну роботу стрижнем педагогічного процесу спеціальної школи.

У дослідженнях І. Єременка, І. Дмитрієвої, А. Капустіна, В. Липи, В. Синьова та ін. доведено, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами необхідним є дотримання наступного:

– принципу корекційної спрямованості, що мас цілісно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелектуального розвитку у їх системній єдності;

– корекційний ефект роботи спеціальної школи повинен бути пов’язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптивних засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних можливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, а з іншого – із спрямованості цих засобів на максимально можливий розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями до оволодіння елементами соціальної культури у неадаптованому вигляді;

– педагогічний процес має переважно спрямовуватися на формування у дітей психічних функцій із забезпеченням їхньої усвідомленості та довільності тощо [3; 5].

Провідною метою навчальної та вихованої роботи в спеціальній школі є підготовка дитини з особливими освітніми потребами до суспільно-корисної діяльності. Зрозуміло, що учень з порушеннями інтелектуального розвитку може бути підготовленими до суспільно-корисної діяльності за умови, якщо школа і родина зможуть виправити хоча б частково порушення його інтелектуального і фізичного розвитку, сформувати у нього правильне відношення до праці і надати необхідний мінімалізм загальноосвітніх і професіонально-трудових знань і навичок.

Відомо, що всі учні спеціальної школи мають порушення розвитку пізнавальних процесів. Тому корекція і формування усіх психофізичних процесів життєдіяльності дитини є основним завдання навчального закладу. Так, значна частина часу в житті учня проходить в навчально-виховному процесі закладу освіти, що відбувається на уроках і позаурочній діяльності, у підготовці та виконанні навчальних завдань, під час проведення позакласних заходів тощо.

Навчання одночасно є і виховним процесом (Г. Дульнєв, А. Капустін, В. Липа, В. Петрова, Н. Тарасенко та ін.) фактором у формуванні різних якостей особистості дитини. Однак, виховне значення навчання не є першочерговим, основним є результат навчальної діяльності. Взаємозв’язок між навчанням і вихованням найскладніший, а головне він може змінюватися вчителем, тобто ефект виховного впливу навчання на дитину може бути більшим чи меншим, в залежності від того, в якій мірі вчитель передбачає в своїй роботі цю сторону педагогічного впливу на дитини.

Для того щоб конкретніше розглянути виховне значення навчання, слід визначити основні фактори, які окреслюють процес навчання: зміст навчання, тобто характер і об’єм загальноосвітніх і професійно-трудових знань, умінь і

навичок, які повідомляються учням; методи навчання і особливості організації навчання, зокрема характер з'єднання навчання дітей з продуктивним, суспільно-корисною працею; психофізичні особливості школярів, без урахування яких не можливо збудувати належним чином навчально-виховного процесу спеціальної школи; особистість вчителя, його ставлення до учнів, його педагогічна майстерність [1; 2; 5; 6].

Усі вказані фактори, які визначають виховне значення освітнього процесу, знаходяться в певній залежності. Так, зміст навчання, повинен бути доступним, зрозумілий учням, з другого боку, методи навчання визначаються як змістом учбового предмету так і особливостями учнів. Отже, в практиці навчання усі зазначені фактори діють в єдності, взаємозв'язку. Звідси, як підсумок освітнього процесу, тобто характер засвоєння знань дітьми, так і виховне значення навчання залежить від правильного їх обліку.

Працюючи над навчальним матеріалом, добиваючись усвідомленого засвоєння його учнями, учитель сприяє одночасно й інтелектуальному розвитку дитини. Процес засвоєння знань, будь-то грамота (Н. Тарасенко), елементарна лічба (С. Дубовський), ручна праця (Г. Мерсіянова), постійно вимагають аналітико-синтетичної діяльності. Учні мають порівнювати, визначати подібне і відмінне в навчальному матеріалі, класифікувати за її суттєвими ознаками (Л. Співак, Л. Стожок), установлювати за допомогою вчителя причинно-наслідкові зв'язки (В. Синьов), уточнювати свої знання, накопичувати нові, які потім залучаються до активної інтелектуальної діяльності. Далі, у процесі навчання, безперервно вправляються у запам'ятовуванні і відтворенні навчального матеріалу, засвоюють вміння використовувати в своїй практичній діяльності засвоєні знання.

Специфіка представленої діяльності у спеціальній школі полягає в тому, що: по-перше, вчитель повинен в своїй роботі орієнтуватися на дуже обмежений недиференційований запас уявлень у дитини з інтелектуальними порушеннями, розширювати і уточнювати цей запас шляхом використання системи практичних вправ в аналітичному плані, навчаючи дитину операціям порівняння, визначення подібного і відмінного; по-друге суттєві й індивідуальні порушення інтелектуального розвитку вимагають від вчителя індивідуального підходу до кожного учня щодо підбору навчальних завдань.

Не менш важливим моментом у навчально-виховному процесі спеціального закладу є правильне урахування сфери найближчого розвитку

дитини. Ці можливості учня частіше лежать в основі його практичної діяльності. Тому вчителі-дефектологи підштовхують учнів до вирішення задач, що потребують логічних операцій через систему практичних вправ, які спираються на предметно-наочні дії.

Розглядаючи біологічне та соціальне в їх єдності, динамічній взаємодії, Л. Виготський відводить соціальним факторам, середовищу вирішальне значення у формуванні вищих психічних функцій, у багатьох свої роботах науковець підкреслював, що виховання дитини з особливими освітніми потребами є за своєю основою – соціальне виховання. А. Леонтьєв вважає, що однією із причин відставання у розвитку є недостатність формування мозкових систем, ступінь розвитку яких залежить, насамперед, від факторів екзогенних, тобто факторів середовища. До того ж підкреслюється, що процес мислення передбачає взаємозв'язок двох компонентів – знань та дій [1].

У цьому плані вагомий корекційний потенціал має правильно організована корекційно-розвиткова робота, яка сприяє не тільки розвитку та вихованню учнів з інтелектуальними порушеннями, а й прискоренню їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Виховання в процесі корекції не зводиться лише до техніки виправлення порушень, що вже склалися, в розвитку, а одночасно з цим направлено на формування нових якісних утворень в учнів. При цьому коригуюча дія виявляється і на сенсорну, і на інтелектуальну сфери.

Під впливом досліджень, що відкрили велике розвиваюче і коригуюче значення навчання (Л. Занков, М. Гнєзділов, Г. Дульнев, В. Лубовський, В. Петрова та ін.), висунутий і теоретично обґрунтований принцип корекційно-розвиваючого навчання. Визнана мала ефективність занять по сенсомоторної культурі і встановлена доцільність злиття корекційної роботи з освітнім процесом у спеціальній школі. Завдяки цьому були створені найсприятливіші умови для максимального використовування значення навчально-виховного процесу спеціального закладу загальної середньої освіти.

Вагомою ознакою освітнього процесу спеціальної школи є його системність. Психічна структура за порушеннях інтелектуального розвитку є надзвичайно складною і дуже суперечливою системною мозаїкою відносин і взаємозалежності між сенсорними й інтелектуальними процесами, первинними і вторинними порушеннями, головним симптомом і ускладненнями, що генетично раніше і пізніше сформувалися підсистемами. Практично

неможливо собі уявити якого-небудь одиничного порушення поза зв'язком з іншими, зміни однієї властивості поза зміною інших.

Унаслідок цього жоден корекційний засіб, взятий поза зв'язком з іншими засобами, не дає очікуваних результатів, навіть за майстерного його використання. Необхідна добре продумана система корекційних дій, спрямованих на учнів, розрахована на довгий час, яка робить вплив на всю особистість в цілому. Істотними компонентами цієї системи є: єдність педагогічних і медичних дій на вихованців; узгодженість виховних дій спрямованих на кожного вихованця з боку педагогічного і медичного персоналу; дотримання послідовності і наступності в корекційно-виховній роботі; суворе дотримання єдиного режиму в школі і сім'ї.

Як вже наголошувалося, в повсякденній педагогічній практиці корекційні засоби використовуються з таким розрахунком, щоб забезпечувалася дія на всі сторони підростаючої особистості з особливими освітніми потребами. Іншими словами – корекційний вплив освітнього процесу має здійснюватися не за окремими психічними процесами, а цілісно, тобто адресуватися до всієї особистості в цілому з урахуванням її задатків і можливостей, сфери найближчого розвитку.

Висновки. Таким чином, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від виду порушення.

Перспектива дослідження. У вивченні практичного досвіду опрацювання особливостей освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. *Основы дефектологии.* СПб., М. : Изд-во «Лань» 2003. С. 101–106.
2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М., 1984. 178 с.
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К., 1985. 328 с.
4. Липа В. Н. Основы коррекционной педагогики. Донецк : Лыбидь, 2001. 327 с.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. К. : Знання, 2008. 359 с.
6. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Кам'янець-Подільський, 2002. 200 с.

Ковтун Лілія Миколаївна
вчитель трудового навчання, вчитель-дефектолог,
спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист
КЗ «Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті означено основні завдання курсу соціально-побутового орієнтування у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Проаналізовано специфіку формування та розвитку компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування шляхом застосування інтерактивних технологій. На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено корекційно-розвивальний потенціал уроків соціально-побутового орієнтування. Окреслено специфіку формування навичок самообслуговування на уроках соціально-побутового орієнтування в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: формування, розвиток, компетентність, здобувач освіти, порушення інтелектуального розвитку, урок, соціально-побутове орієнтування.

Kovtun Lilia Nikolaevna
teacher of labor training, teacher-defectologist,
specialist highest category, teacher-methodologist
KZ «Novoprazhskaya special school
Kirovohrad regional council»

FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN EDUCATORS WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN THE LESSONS OF SOCIAL HOUSEHOLD LIFE

The article describes the main tasks of the course of social and domestic orientation in a special institution of general secondary education. The specifics of the formation and development of competencies in education for intellectual development in the lessons of social and domestic orientation are analyzed through the use of interactive technologies. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the correctional and development potential of socio-domestic orientation lessons is determined. The specifics of the formation of self-service skills in the lessons of social and domestic orientation are outlined for education in violations of intellectual development.

Key words: formation, development, competence, education claim, intellectual development, lesson, social and domestic orientation.

Постановка проблеми: Соціально-побутове орієнтування – це спеціальні корекційні заняття, орієнтовані на практичну підготовку дітей до самостійного життя та праці, формування у школярів необхідних навиків самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування

в навколишньому оточенні, а також формування та розвиток життєво важливих компетентностей. У процесі навчання прищеплюються морально-етичні норми поведінки, виховуються навики спілкування, котрі бувають необхідними при відвідуванні різних закладів чи організацій, розвивається художній смак учнів. Школярі отримують елементарні економічні знання (вартість товарів та послуг, бюджет сім'ї). Передбачене практичне знайомство і формування умінь в учнів користуватися послугами різноманітних організацій, підприємств, служб торгівлі, транспорту, медичної допомоги.

Першочерговою метою уроків соціально-побутового орієнтування є формування знань, умінь та навичок, що сприяють соціальній адаптації випускників спеціальних закладів освіти, підвищення рівня загального розвитку учнів та їх всебічна підготовка до майбутньої самостійної життєдіяльності. Спеціальні корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування формують в учнів знання та вміння, сприяють реабілітації та їх загальному розвитку, розширенню кругозору, розвитку елементарних творчих здібностей, тобто всі необхідні компетентності для дорослого життя [1].

Актуальність: Якість навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою залежить від того, як на тому чи іншому етапі розвитку спеціального закладу загальної середньої освіти визначаються й розв'язуються завдання корекції порушень пізнавальної діяльності, обумовлюється зміст корекційної роботи, визначаються й реалізуються дидактичні аспекти корекції пізнавальної діяльності учнів.

Питанню формування та розвитку компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку присвячено роботи вітчизняних дефектологів: В. Засенка, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, О. Хохліної, С. Федоренко та ін. Однак, незважаючи на значущість проблеми формування та розвитку компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування шляхом застосування інтерактивних технологій та значну кількість присвячених їй досліджень, зазначене питання ще й досі залишається недостатньо розробленим в теоретичному та практичному плані.

Мета статті – проаналізувати особливості формування та розвитку компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування шляхом застосування інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних завдань курсу соціально-побутового орієнтування у спеціальному закладі загальної середньої освіти є формування в учнів з інтелектуальними порушеннями навичок самообслуговування, тобто відповідних компетентностей: виховуючої та розвиваючої направленості навчання; систематичності та послідовності; зв'язку навчання із життям; корекції в навчанні; наочності; свідомості та активності учнів; індивідуального та диференційованого підходу; міцності знань, умінь та навичок.

Програма з соціально-побутового орієнтування пропонує практичні заняття з формування навичок самообслуговування, орієнтованих на: особисту гігієну, одяг та взуття, кулінарію, сім'ю, культуру поведінки, житло, транспорт, торгівлю, засоби зв'язку, медичну допомогу, заклади, організації, підприємства, економіку домашнього господарства, профорієнтацію та працевлаштування [7].

Формуючи в учнів навички самообслуговування, важливо виховувати в них такі особисті якості, як доброзичливість, уважність, піклування, прагнення надати послугу, допомогу. Тим самим виховується емоційне позитивне відношення до оточуючих, що має велике значення для успішності процесу інтеграції дитини в суспільство.

Не менш важливе значення для організації людиною незалежного і достойного способу життя має і сформованість у неї вольових якостей та вмінь: самостійності, відповідальності, ініціативності, активності, рішучості, уміння переборювати труднощі і доводити справу до кінця.

Можливість організації людиною незалежного, самостійного способу життя у значній мірі залежить від впевненості її в собі, своїх силах, уміннях, можливостях. Впевненість в своїх силах виникає, коли людина знає і вміє. У свою чергу, людина, яка вірить у себе, швидше розвивається і оволодіває необхідними знаннями та вміннями. Тому наявність у дітей віри у свої можливості, свою успішність в організації побуту – умова і одночасно засіб ефективного формування навичок самообслуговування.

Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження останніх десятиліть доводять значні можливості корекційного впливу соціально-побутового орієнтування на розвиток пізнавальної, емоційно-вольової, особистісної сфер здобувача освіти з порушеннями інтелектуального розвитку за умов спеціальної організації навчально-виховного процесу, зокрема застосування інтерактивних технологій (О. Граборов, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, Н. Павлова, О. Хохліна) [6].

Із метою формування та розвитку компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування доцільно використовувати різні засоби і форми інтерактивного навчання.

Адже організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем. Інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Під час інтерактивного навчання учні навчаються бути толерантними в спілкуванні з іншими людьми, мислити, приймати рішення.

Обов'язково на уроках, у залежності від теми, класів слід використовувати книги, підручники, посібники, довідники. Через медіазасоби є можливість опрацьовувати тести, схеми, таблиці. Використовувати на уроках соціально-побутової орієнтації слід інформаційні картки, різний роздавальний дидактичний матеріал; застосовувати парне, індивідуальне, колективне, фронтальне, диференційоване навчання.

Сутність технології інтерактивного навчання полягає у впровадженні різноманітних методів: пояснення, коментоване читання тексту підручника, дискусія, робота з рисунками, моделями, демонстрування презентацій, практичні роботи тощо. Навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель в є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Доречно використовувати ІКТ-технології, технології проблемного навчання та метод проектів та вправи «Включення понять», «Одна хвилина», «Висловлювання думки іншими словами» тощо.

Корекційно-розвиваючі задачі передбачають цілеспрямований розвиток мислення учнів з інтелектуальними порушеннями (пам'яті, уваги, емоційно-вольових якостей, працездатності). Учитель прагне на основі реального життєвого матеріалу формувати в учнів здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У школярів з'являються вміння аналізувати, порівнювати, робити умовиводи, узагальнювати. Також коригується моторно-координаційна сфера. З'являється досвід соціально-емоційної поведінки, комунікативні навички.

Під впливом навчання в учнів з інтелектуальними порушеннями й поступово формуються навички та вміння, вдосконалюється інтелектуальна

діяльність і більш відчутною стає їх соціальна адаптація. У дослідженнях Г. Дульнєва, Ж. Шиф, В. Петрової доведено, що з переходом із класу в клас в учнів з інтелектуальними порушеннями настають суттєві зрушення в їх психічному розвитку в сторону самостійної організації навчальної діяльності та вплив порушення послаблюється під дією навчання [5].

Формування навичок самообслуговування будується по концентричному принципу, що дає можливість здійснювати корекцію інтелектуальної діяльності учнів. Особливістю навчальної програми по соціально-побутовому орієнтуванні є своєрідність змісту матеріалу, що вивчається, а також його розподіл, який дозволяє постійно повертатися до пройдених розділів. Це сприяє більш міцному і усвідомленому засвоєнню предмету, що вивчається. Розподіл матеріалу у програмі забезпечує послідовність переходу від легкого до більш складного. Таким чином, відбувається підвищення рівня навченості, а оволодіння матеріалом минулих років постійно використовується та закріплюється, переходячи у міцні уміння та навички.

Самообслуговування потребує вміння аналізувати майбутню роботу, планувати її, здійснювати самоконтроль. Навчаючи школярів життєвим компетентностям, вчитель не лише формує у них самостійність в домашній праці, а й вирішує важливу задачу спеціальної школи – корекцію недоліків інтелектуальної діяльності учнів [2].

Таким чином, аналіз спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що в учнів з інтелектуальними порушеннями всі пізнавальні процеси протікають і формуються повільніше та з певними особливостями, ніж в однолітків у нормі. Ці та інші фактори негативно впливають на формування знань, вмінь та навичок на уроках соціально-побутового орієнтування.

У дослідженнях науковців підкреслюється корекційно-розвивальний потенціал соціально-побутового орієнтування у формуванні пізнавальної активності в учнів, що сприяє утворенню необхідних навчальних умінь та навичок, стимулює мовленнєву діяльність, мислення, пам’ять та інші психічні процеси в соціально-побутового орієнтування.

Соціально-побутове орієнтування базується на практичній діяльності учнів. Основоположна роль на уроках соціально-побутового орієнтування відводиться формуванню життєвої компетентності учнів, яка розглядається як здатність застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові

навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації [4].

Добір змісту уроків соціально-побутового орієнтування для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється з урахуванням компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів достатності (необхідності) для навчання праці і корекції порушень розвитку у дітей означеної категорії з метою їх підготовки для самостійного життя та доступності для сприймання і засвоєння цією категорією дітей [3].

Рекомендується спрямовувати учня на обов'язкове застосування набутих знань (санітарно-гігієнічні вимоги, правила безпеки праці та ін.) у його повсякденній життєдіяльності. У процесі соціально-побутового орієнтування вчитель максимально застосовує свій творчий потенціал та значну увагу має приділяти підтримці позитивної мотивації в учнів, усвідомленості ними техніко-технологічних знань, умінь та навичок, формуванню життєвої компетентності школярів.

Висновки. Важливою ланкою підготовки здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя є засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування за програмою спеціального закладу загальної середньої освіти. На уроках соціально-побутової орієнтації відбувається фізичний, інтелектуальний і етичний розвиток дитини, створюються умови для підготовки учнів до самостійної праці та соціальної адаптації у сучасному суспільстві, тобто формуються і розвиваються життєво важливі компетентності особистості.

Перспектива дослідження. У продовженні практичного вивчення інтерактивних технологій формування та розвитку компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування на базі Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронкова В. В., Казакова С. А. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 247 с.

2. Гладкая В. В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: Методическое пособие. – 2 е изд. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2006. 192 с.

3. Єременко І. Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі К. : Рад. шк., 1996. 130 с.

4. Новіков Н. І. Проблеми трудового виховання учнів. *Педагогіка і психологія.* 1999. № 2. С. 103–107.

5. Петрова В. Г., Белякова И. В. К вопросу о разнообразии форм обучения детей с нарушениями интеллектуального развития. *Дефектология.* 1995. № 3. С. 19–22.

6. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К. : Пед. думка, 2000. 286 с.

7. Чеботарьова О. Удосконалення змісту трудового виховання у спеціальних шкільних закладах для дітей із розумовою відсталістю. *Дефектологія.* 2011. № 2. С. 34–37.

Коршунова Наталія Іванівна
заступник директора з виховної роботи
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ОГЛЯД ФУНКЦІЙ ПЕДАГОГА У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано функції педагога у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Акцентовано увагу на значенні професіограми у становленні педагогічної діяльності. Визначено особливості здійснення діагностичної; орієнтаційно-прогностичної; конструктивно-проектувальної; організаторської; інформаційно-пояснювальної; комунікативно-стимуляційної; аналітико-оцінної; дослідницько-творчої та корекційної функцій. Зазначено особливості професійного становлення педагога для здійснення роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: педагог, фахівець, функції, учні з інтелектуальними порушеннями, розвиток.

Korshunova Natalia Ivanivna
Deputy Director for Education works
of KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»
Zaporozhye regional council

REVIEW OF THE FUNCTIONS OF THE TEACHER IN WORKING WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the functions of the teacher in working with students with intellectual disabilities. Emphasis is placed on the importance of the professional profile in the formation of pedagogical activity. Peculiarities of diagnostic implementation are determined; orientation and prognostic; constructive and design; organizational; informational and explanatory; communicative and stimulating; analytical and evaluation; research and creative and correctional functions. The peculiarities of professional development of a teacher for working with children with intellectual disabilities are indicated.

Keywords: teacher, specialist, functions, students with intellectual disabilities, development.

Постановка проблеми: Реалізація прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту розглядається у якості одного з найважливіших завдань державної політики в галузі освіти сьогодні. Отримання дітьми зазначеної категорії якісної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації у різних видах професійної та соціальної діяльності тощо.

Очевидно, що в сформованій ситуації реальна практика навчання дітей з особливими освітніми потребами визначає актуальність вирішення теоретичних та практичних проблем, які стосуються не тільки організації навчального процесу, але й вимагають професійної підготовки майбутніх педагогів, які будуть працювати з дітьми особливими освітніми потребами [3].

У зв'язку із цим особливої значимості набуває вивчення рівня готовності педагога до навчання школярів з особливими освітніми потребами, що забезпечує придбання цими учнями знань, умінь і навичок відповідно до вимог навчальних програм, а також їхній особистісний розвиток. Парадигма сучасного розвитку освіти в рамках концепції Нової української школи вимагає пошуку нових цінностей, які визначають професійну готовність педагога до навчально-виховної діяльності у світлі ідей гуманної педагогіки.

Актуальність: Ефективне функціонування спеціальної освіти в умовах динамічної соціально-політичної і економічної трансформації нашого суспільства, забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами знаходиться у прямій залежності від рівня компетентності педагога. Особлива увага у фаховій підготовці педагога, який працюватиме з дітьми з інтелектуальними порушеннями, належить забезпеченню реалізації функцій у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку [1].

У спеціальній освіті різними аспектами проблеми підготовки педагогів для роботи з учнями з особливими освітніми потребами присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, С. Федоренко, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін. Автори наголошують на винятковій важливості функціональної реалізації педагога у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку, пов'язаної з корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей зазначеної категорії.

Мета статті – описати функції педагога у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Вища педагогічна освіта будується на засадах професіограми педагога. **Професіограма** є своєрідним паспортом, який

містить сукупність **особистісних** якостей, педагогічних і спеціальних знань, та умінь, необхідних для педагога. Саме на базі професіограми складають навчальні плани, за **якими** визначають кількість і диференціацію навчального часу за предметами, вимоги до знань, умінь і навичок майбутнього педагога, закладені у програмах і підручниках. Професіограма – система вимог, які **ставить** професія до людини. У професіограмі відбиті морально-психологічні риси, які є необхідними для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми особливими освітніми потребами, які слід розвивати в процесі самовиховання і навчання [2].

Розглянемо функції педагога, який працює з дітьми з особливими потребами і **ті вимоги до** нього, які зумовлені їх змістом. У навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) педагога: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимуляційна; аналітико-оцінна; дослідницько-творча; корекційна [4].

Діагностична функція (від гр. diagnosis – розпізнавання, вибачення) педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Оцінка знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку учня дає змогу глибше вивчити протікання навчально-виховного процесу, встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис і якостей особистості; визначити фактори, які сприяють успішному здійсненню цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності уміння «вимірювати» знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища.

Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати (гр. prognosis – передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом **життєвих уявлень,** який учнівський досвід буде сприяти глибшому прони**кненню в** суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють **неправильно.** Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якост**ей учнів,** які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. **Дана** функція педагогічної діяльності вимагає уміння

педагога п**рогнозувати** розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі **і** поведінки, враховувати можливі відхилення у розвиткові; прогнозувати хід **педагогічного** процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, при**йомів і** засобів навчання та виховання.

Конструктивно-проектувальна функція діяльності педагога органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть у конструюванні та **проектуванні** змісту навчально-виховної роботи, в доборі способів **організації** діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають **захоплення** учнів спільною діяльністю. Вона вимагає від педагога вмінь: переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; ураховувати потреби й інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; **планувати** способи створення особистісно-розвивального **середовища.**

Організаторська функція діяльності педагога потребує умінь залучати учнів до р**ізних** видів діяльності й організовувати діяльність колективу. Для цього **учителю, вихователю необхідно вміти:** розвивати в учнів, вихованців стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності; формувати потребу в знаннях, озброювати основами наукової організації навчальної праці; організовувати соціально-орієнтовані етичні, трудові, естетичні, екологічні, спортивні та інші виховні справи; розвивати в учнів ініціативу планувати спільну роботу, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків [4].

Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя спричинена **базуванням** навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння **знаннями,** світоглядними і морально-етичними ідеями **є** найважливішою умовою розвитку і формування особистості учня. Учитель у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної і морально-етичної інформації. Тому велике значення у професійній підготовці вчителя має глибоке знання предмета, який він викладає, науково-

світоглядне переконання педагога. Від того, як сам учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами. Ерудований учитель знає найновіші наукові ідеї і вміє доступно донести їх до учнів.

Комунікативно-стимульована функція педагогічної діяльності пов'язана з великим впливом, що його здійснює на учнів особистісна чарівність педагога, його моральна культура, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності. Ця функція в діяльності педагога включає любов до дітей, теплоту і турботу про них, що в поєднанні характеризує стиль гуманних взаємовідносин. Функція досить гостро ставить проблему професійного росту вчителя, його сумлінної роботи над підвищенням свого наукового рівня і набуттям рівня моральної досконалості [4].

Аналітико-оцінна функція діяльності педагога пов'язана з необхідністю **аналізувати** результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому **позитивні** сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з **поставленими** цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити **необхідні** корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень **пов**'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її [4].

Такими є суть і система функцій педагогічної діяльності та комплекс умінь педагога, зумовлений ними. Професійно обумовлені вимоги до педагога в педагогіці виражаються термінами «професійна придатність» і «професійна готовність». Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. Під професійною готовністю – психологічну, **психофізіологічну,** фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога.

Для забезпечення зазначених вище функцій педагог має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методики викладання навчальних

предметів, високим рівнем майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи. Тобто корекційний педагог повинен отримати не лише загальну професійну, але й фахову підготовку зі спеціальної педагогіки та психології.

Висновки. Отже, від особистості педагога, рівня його професійних умінь і навичок, уміння працювати з батьками залежить ефективність його виховної, педагогічної діяльності та корекційної роботи. Модель корекційно-педагогічної діяльності зорієнтована на підготовку багатопрофільного фахівця, який може працювати з дітьми з особливими освітніми потребами не лише у дошкільних навчальних закладах чи спеціальних закладах загальної середньої освіти, але й у інклюзивно-ресурсних та реабілітаційних центрах, закладах організації дозвілля, службах роботи з сім'єю тощо.

Перспектива дослідження. У практичному дослідженні реалізації функцій педагога у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С. Системний підхід до організації та змісту багаторівневої професійної підготовки корекційного педагога. *Вища освіта України.* 2008. № 3 С. 107–109.
2. Основи корекційної педагогіки : Навчальна програма для педагогічних спеціальностей вищих закладів освіти / Укл. В. М. Синьов. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2006. 245 с.
3. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1988. 325 с.
4. Пєхота О. М., Кіктєнко А. З. Освітні технології : Навчально-методичний посібник. К. : А.С.К., 2001. 256 с.

Лотиш Лариса Валеріївна
Вчитель початкових класів
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»

ПРИЙОМИ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено аналіз робіт науковців з проблематики формування й розвитку навичок читання у молодших школярів із порушеннями інтелекту. Висвітлено методичні прийоми, які дозволяють покращити техніку читання в учнів зазначеної категорії. Наголошено на причинах, які заважають якісно й швидко розвивати досліджуванні

навички в учнів спеціальних шкіл. Підкреслюється необхідність кропіткої, довготривалої та систематичної роботи у цьому напрямку.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелекту, методичні прийоми, удосконалення навичок читання.

Lotysh Larysa Valeriyivna
Primary school teacher
communal institution «Prylutska spetsialna shkola»

TECHNIQUES FOR IMPROVING READING SKILLS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the work of scientists on the formation and development of reading skills in primary school children with intellectual disabilities. Methodical methods that allow to improve reading technique in students of this category are highlighted. Emphasis is placed on the reasons that prevent high-quality and rapid development of research skills in students of special schools. The need for painstaking, long-term and systematic work in this direction is emphasized.

Keywords: children with intellectual disabilities, methodical methods, improvement of reading skills.

Постановка проблеми. Вміння дитини читати свідчить не тільки про її розвиток, але й можливості більш глибше пізнати оточуючий світ, бути цікавим співрозмовником у спілкуванні, мотивувати себе до подальшого знайомства з цікавим для себе колом питань тощо. Серед дитячої популяції певний відсоток належить дітям, які мають порушення інтелектуального розвитку. У наш час така категорія школярів може навчатися, як в спеціальних закладах середньої освіти, так і в інклюзивних класах звичайних шкіл.

Для дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку навчання читанню набуває особливого корекційно-педагогічного напрямку, який є актуальним для більшості дітей цієї категорії протягом всього терміну навчання в школі. Формування вміння читати сприяє інтелектуальному й мовленнєвому розвитку дітей, збагачує активний та пасивний словники. Питання початкового навчання читання школярів із порушеннями інтелекту набуває особливого значення в рамках означеної проблеми.

Актуальність. Проблему підвищення якості формування навичок читанню дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досліджували А. Аксьонова, М. Гнєзділова, О. Граборов, Р. Колеватова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, В. Петрова, Н. Сорокіна. Науковці зазначають, що процес формування техніки читання у дітей з порушеннями інтелекту протікає значно важче, ніж у їх однолітків з нормо-типовим розвитком. Під час читання школярі цієї категорії допускають багато помилок (не дочитують закінчення слів, спостерігаються пропуски,

спотворення і перестановки на рівні звуків, складів, слів у реченні тощо). Також дослідники відзначали значні труднощі, які відчувають діти з інтелектуальними порушеннями при розумінні тексту чи його аналізі.

Мета статті полягає у висвітленні найбільш ефективних прийомів удосконалення навичок читання в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Вчителі, які працюють із учнями з порушеннями інтелекту повинні в обов'язковому порядку вводити в структуру уроку форми роботи пов'язані з читанням і розвитком мовлення. На нашу думку, робота з відпрацювання техніки читання в спеціальній школі може дати позитивні результати лише в тому випадку, якщо вона буде проводиться регулярно.

Для формування повноцінної навички читання у таких дітей необхідно використовувати корекційно-розвиваючі прийоми та ігрові вправи, які систематизовані й диференційовані нами на групи за принципом корекційної та розвиваючої спрямованості:

- розвиток артикуляційного апарату;
- розвиток дихання;
- розвиток зорового сприйняття, уваги, пам'яті, розвиток фонематичного слуху у дітей.

Одним з ефективних прийомів у відпрацюванні техніки читання є спеціальні систематичні вправи, які сприяють відтворення складових структур і слів, що викликають труднощі у учнів з інтелектуальними порушеннями. Техніка читання повинна постійно перебувати на контролі вчителя.

За даними А. Аксьонової, оптимальний темп читання, це – 120-150 слів за хвилину. Саме в цьому темпі досягається краще розуміння змісту прочитаного. При зниженні темпу читання знижується і розуміння змісту прочитаного. Швидкість читання є важливим фактором, що впливає на успішність. На нашу думку, щоб домогтися таких результатів, необхідно:

- збільшити частоту читання;
- розширювати кут периферичного зору;
- підвищувати стійкість уваги;
- поліпшувати оперативну пам'ять;
- удосконалювати артикуляційний апарат (для цього виконується артикуляційна гімнастика).

Нами розроблено методичні рекомендації з використання прийомів навчання читанню дітей з порушеннями інтелекту:

1. Важлива не тривалість, а частота тренувань.

Людська пам'ять влаштована таким чином, що запам'ятовується не те, що постійно перед очима, а те, що миготить, то з'являючись, то зникаючи. Саме воно створює роздратування і запам'ятовується. Тому якщо ми хочемо допомогти дітям довести якісь навички до автоматизму, потрібно щодня, через певні проміжки часу проводити з ними невеликі за обсягом вправи.

2. Колективне читання. Це читання, коли всі учні читають одночасно вголос напівголосно, кожен зі своєю швидкістю протягом 5 хвилин.

3. П'ятихвилинки читання. Незалежно від уроку, в кожної дитини на парті повинна лежати книга для читання. Будь-який урок починається з того, що діти відкривають цю книгу й 5 хвилин читають в режимі колективного читання.

4. Розвиток оперативної пам'яті. Науковцями доведено, що розвиток техніки читання часто гальмується через низький рівень розвитку оперативної пам'яті в учнів з порушеннями інтелекту. Читаючи речення з 6-8 слів, дитина, дочитавши до третього-четвертого слова, забуває перше слово. Тому школяр не може вловити сенс прочитаного.

Необхідна робота з розвитку оперативної пам'яті в таких учнів. Робиться це за допомогою зорових диктантів. Після запису тексту з дітьми проводиться порівняння з текстом на дошці (самоперевірка).

5. Багаторазове читання. Такий вид читання проводиться в режимі колективного читання. При цьому необхідно враховувати, що швидкість читання у дітей різна, тому орієнтуватися потрібно не на рівний за обсягом уривок, а на однаковий проміжок часу.

Учитель пропонує дітям протягом 1 хвилини читати один і той же уривок з тексту. Після закінчення хвилини, кожен з учнів повідомляє, до якого слова він встиг дочитати. Потім потрібно повторити процес читання цього ж уривка тексту. Природно, що вдруге дитина прочитає вже більше. Збільшення темпу читання стимулює інтерес дитини. Не рекомендується читати один і той же уривок більш 3-х разів.

6. Читання в темпі скоромовки. Ця вправа спрямована на розвиток артикуляційного апарату, вимоги до виразності читання повинні бути знижені, але підвищені вимоги до чіткості прочитання закінчень слів. Вправа триває не більше 30 секунд. Проводиться в режимі колективного читання.

7. Стимулювання учнів. Час від часу необхідно проводити перевірку засвоєного, тобто заміряти швидкість читання.

Щоб підвищити швидкість читання, важливо тренувати дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприймати склад, як єдине ціле, як основу прочитання слова. Для таких вправ необхідні спеціальні таблиці складів.

Варто пам'ятати, що в процесі читання має значення кількість знаків, які потрапляють в поле зору дитини. Для швидкого читання необхідно розвивати периферичний зір. Він дозволяє охопити більше інформації за одиницю часу.

Як показали дослідження, очі людини при читанні знаходяться в одному з двох станів: фіксації (зупинення) чи зміни точок фіксації (рух). Сприйняття тексту відбувається тільки в момент зупинки, або фіксації, очей. Природно, що швидкість переробки інформації в цих умовах залежить від того, яка кількість буде сприйнято в момент зупинки погляду. Відповідно, підвищення швидкості читання – це збільшення обсягу сприйнятої інформації при зупинці очей під час читання. Різниця між людиною, читаючою швидко, і людиною, читаючою повільно, полягає не в швидкості руху очей, а в кількості матеріалу, який сприймається в момент фіксації. Тому для підвищення швидкості читання необхідно зменшити число зупинок очей на рядку і їх тривалість. При цьому важливо збільшувати число букв, слів, що сприймаються за одну фіксацію. Крім того, необхідно мати добре розвинений периферичний зір.

Висновки. Отже, систематичне застосування запропонованих нами методичних прийомів сприятиме підвищенню ефективності техніки читання дітьми з порушеннями інтелекту, розуміння ними прочитаного, розвиватиме усне зв'язне мовлення, збагачуватиме активний і пасивний словник.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методики переказу прочитаних текстів школярами з порушеннями інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Москва: Просвещение, 2002. 680 с.
2. Воронкова В. В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников. *Дефектология*. 1997. № 5. С. 32–37.
3. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. Москва: Инион, 2002. 246 с.
4. Сорокина Н. К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов. *Вопросы олигофренопедагогики*. 1977. №3. С. 44–47.

Люта Людмила Іванівна
Магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Чобанян А. В.**, канд. психол. наук

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ»

У статті висвітлено сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність», її компоненти, рівні розвитку. Вказуються ознаки людей, які володіють цими навичками комунікації. Наголошено, що ця компетентність є однією із найбільш важливих рис кожної особи в сучасному світі. Підкреслено, що удосконалення цієї якості лягло в основу розвитку інноваційних ідей, передових технологій, сучасних теорій. Соціально-комунікативна компетентність особистості є невід'ємною здатністю людини в побудові правильного, раціонального, ефективного, успішного контакту з іншими особами, а також входить в поняття «людська культура».

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, особистість, компоненти та рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Lyuta Lyudmyla Ivanivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - Ph.D. psychologist. Science, art. teacher
A.V. Chobanyan

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE INDIVIDUAL»

The article highlights the essence of the concept of "social and communicative competence", its components, levels of development. The signs of people who have these communication skills are indicated. It is emphasized that this competence is one of the most important features of every person in the modern world. It is emphasized that the improvement of this quality formed the basis for the development of innovative ideas, advanced technologies, modern theories. Socio-communicative competence of the individual is an integral ability of man to build the right, rational, effective, successful contact with others, as well as included in the concept of "human culture".

Keywords: social-communicative competence, personality, components and levels of development of social-communicative competence.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти відмічається тенденція введення компетентнісного підходу не лише в нормативну, але й практичну складову навчально-виховного процесу,

обґрунтовується та уточнюється номенклатурний перелік, розробляється опис змістових характеристик змісту освіти (компетентність, компетенція тощо).

Більшість науковців розглядають соціально-комунікативну компетентність, як мету або результат освіти, що формується в соціумі та визначається, як сукупність вмінь орієнтуватися в будь-якому соціальному середовищі, вмінні розв'язувати ситуації в тому числі й конфліктні в процесі соціальної взаємодії.

Актуальність. Значний внесок у дослідження цього питання зробила Л. Петровська. Вона розглядала комунікативну компетентність з різних сторін, спочатку трактуючи її як здатність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми на основі сукупності знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу, а в подальшому порівнюючи її з компетентністю спілкування.

А. Старєва у визначенні сутності поняття «компетентність» виділяла такі її складові, як «діяльність», «цінність» та «мотивація». Автор підкреслювала, що, по-перше, на відміну від знаннєвої характеристики («що»), акцентується увага на способі й характеристиці дії («як»); по-друге, науковець відзначала важливість ціннісної основи цього поняття для суспільства, держави, людства; по-третє, виокремлювала особистісні, зокрема мотиваційні характеристики компетентності, такі, як інтерес, ставлення тощо [5].

Досліджували проблему соціальної компетентності Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, С. Петрушин, В. Куніцина, Н. Обозов та інші. Аналіз наукових робіт цих вчених свідчить про високу значимість соціально-комунікативної компетентності особистості в усіх сферах життя. Ці дослідники наголошують на тому, що значною проблемою в наш час є те, що в сучасному світі людям потрібно контактувати з іншими особами для вирішення власних завдань, але вони не знають, як це робити правильно і з користю для себе. На їхнє переконання, здатність встановлювати й утримувати контакт людей між собою для досягнення необхідних цілей і вирішення певних завдань і є соціально-комунікативною компетентністю особистості. Людина набуває це вміння через досвід, розвиток кругозору, пробу спеціальних наукових методик, а також через мистецтво, живопис тощо [4].

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття «соціально-комунікативна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Протягом всього життя людина удосконалює власні соціально-комунікативні компетентності, адже в наш час умови швидко змінюються. Цей процес повинен концентруватися на осмисленні своєї поведінки індивідом в конкретних ситуаціях, а також застосуванні особистісних навичок та вмінь в спілкуванні для досягнення необхідного результату [1].

Можна виділити якості людей, що володіють соціально-комунікативною компетентністю: моментальний, точний, правильний розбір необхідної ситуації взаємодії з партнерами; готовність розуміння людей в певній ситуації [8].

Метою кожної взаємодії між людьми є сприятливе, шанобливе, зацікавлене спілкування; обізнаність і розуміння того, що відбувається навколо, прояв ініціативи в спілкуванні; здатність згуртувати будь-який колектив, створити сприятливу дружню атмосферу; вміння отримувати задоволення від спілкування, а також необхідну інформацію, відомості і що важливо, позитивні емоції; вміння правильно вибудовувати діалоги у відповідності зі своєю соціальною роллю в різних ситуаціях; високе положення і популярність в різних колективах.

Розвиток соціально-комунікативної компетентності дає людям можливість мати знання, які надають можливість висловлювати власну авторитетну думку, управляти різними ситуаціями у взаємодії з іншими людьми і реалізовувати свою компетентність у всіх сферах.

На нашу думку, на сучасному етапі розвитку суспільства, соціально-комунікативна компетентність є елементом сучасної освіти, адже спрямована на розвиток світогляду, освіченості, освіти, становлення людини як особистості, формування її поведінки і культури.

Для вдосконалення цих якостей особистості необхідно знати її компоненти. Елементами соціально-комунікативної компетентності особистості є:

1) знання правил етикету і норм спілкування;
2) правильна презентація себе партнеру;
3) наявність мовленнєвих навичок, необхідний обсяг знань в певній галузі;
4) знання невербальних прийомів спілкування;
5) вміння обертати ситуації на свою користь, отримувати вигоду;
6) уміння вибудовувати стратегію, план спілкування, щоб досягти цілей;
7) вміння переконувати людей, нав’язувати їм свою думку, свою позицію;

8) здатність розбиратися в людях, в їх справжні наміри;

9) уміння користуватися наявною інформацією.

Розвиток цих якостей полягає в самовдосконаленні, здобутті нових знань шляхом самостійного вивчення різної інформації. Цей процес тісно пов'язаний із загальним розвитком особистості.

Соціально-комунікативний досвід накопичується не тільки в зв'язку зі спілкуванням між людьми, але також через засоби масової інформації, кіно, де особа може спостерігати комунікацію людей з боку і робити відповідні висновки.

Науковці пропонують різні варіанти рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості. Наприклад, Л. Булигіна виділяє такі рівні становлення соціально-комунікативної компетентності:

1) рецептивний рівень. Самостійність особистості дуже низька, орієнтується вона лише на позиції партнера по діалогу, на його висловлювання, точку зору, а також теми діалогу;

2) конформний рівень. Особистість орієнтується на власні потреби і мету, а також враховує зовнішні чинники, мотиви діалогу іншої особи тощо;

3) репродуктивний рівень. Особистість здатна будувати діалог для досягнення власної вигоди, але це не завжди виходить;

4) продуктивний рівень. Діалог будується так, щоб особистість досягала поставлених цілей і реалізовувала свої потреби;

5) креативний рівень. Цей рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості характеризується здійсненням своїх задумів під час комунікації із застосуванням різних знань, умінь, творчого підходу [2; 7].

У С. Титової дещо інші погляди. Вона виділяє:

– перший рівень, неусвідомлений для особи. Людина є несамостійною, допомога інших людей виключає її помилки;

– другий рівень характеризується застосуванням у ході спілкування деяких лінгвістичних знань, а також алгоритмів, що збереглися в пам'яті;

– третій рівень, людина вже опанувала багатьма знаннями і вміннями і може застосовувати такі методи, як аналіз, синтез, систематика різних ситуацій;

– четвертий рівень, характеризується, тим, що в ході комунікації особистість вже здатна застосовувати всі свої навички, а також необхідний творчий підхід до спілкування, щоб досягти найбільшої результативності [6].

На нашу думку, з метою міжособистісної взаємодії необхідно прогнозування своєї поведінки, візуалізація певних життєвих ситуацій, моделювання певних обставин. Для цього у людини повинно бути чітке уявлення картини бажаної мети, а також своїх можливостей.

Розвитку діалогу можуть сприяти певні риси характеру особистості: відкритість, під якою мається на увазі вміння вести себе природно під час діалогу, бути самим собою, а також безпосередньо розповідати про свої наміри; проникність, як здатність особистості розуміти і приймати позиції інших людей, а також власну, не як єдино істинну; співробітництво, тобто готовність людини сприяти іншим людям, підтримувати їх, проявляти співчуття, допомагати; рівність позицій взаємодіючих сторін, пильну увагу до учасників діалогу, вміння слухати і чути, намагаючись зрозуміти позиції всіх учасників комунікації.

А. Занковський стверджує, що перш ніж приступати до вдосконалення власної соціально-комунікативної компетентності, потрібно виявити свої проблеми в спілкуванні (такі як пасивність, ворожість, монополізація дискусії та інші) Формування, розвиток та корекція соціально-комунікативної компетентності особистості здійснюється в процесі розвитку людини, під час перебування її в родині, в школі, в закладах професійної освіти тощо [3].

Висновки. Отже, соціально-комунікативна компетентність особистості є невід'ємною здатністю людини розбудовувати правильну, раціональну, ефективну, успішну комунікацію.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методів і форм організації та самоорганізації ефективних способів освоєння багатства комунікативної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверченко Л. К. Управление общением: теория и практикумы для социального работника. Москва: Инфра-М, 1999. 216 с.

2. Булыгина Л. Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников. М., 2010. С. 149–152.

3. Занковский А. Н. Психология деловых отношений. Социально-коммуникативная компетентность. Москва: Академия, 2008. 384 с.

4. Маланов И. А., Шустикова М. В. Сущность социально-коммуникативной компетентности личности. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/malanov_i._a._124_128_6_34_2020.pdf

5. Старєва А. М. Організаційно-педагогічні умови впливу предметно-методичної компетентності вчителя суспільствознавчих дисциплін на формування суспільствознавчих компетенцій учнів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 160–164.

6. Титова С. В. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности. СПб.: Питер, 2009. 176 с.

7. Уровни социально-коммуникативной компетентности учащихся. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016. № 5, С. 20–23.

8. Шумилова Е. А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования. Челябинск, 2011. 258 с.

Марущенко Катерина Сергіївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. психол. наук Чобанян А.В.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Авторкою статті розглядаються можливості використання інноваційних підходів до організації екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Виокремлено особливості розвитку та сприйняття навколишнього середовища дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Розглянута технологія проектної діяльності, як найбільш ефективна і затребувана інноваційна технологія екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: екологічне виховання, навколишнє середовище, природа, інноваційні технології, технологія проектної діяльності, порушення інтелектуального розвитку, старший дошкільний вік.

Marushchenko Kateryna Serhiyivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - Ph.D. psychologist. Science, art. teacher
A.V. Chobanyan

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISORDERS

The author of the article considers the possibilities of using innovative approaches to the organization of ecological education of older preschool children with intellectual disabilities. Peculiarities of development and perception of the environment by older preschool children with

intellectual disabilities are highlighted. The technology of project activity is considered as the most effective and demanded innovative technology of ecological education of children of senior preschool age.

Key words: ecological education, environment, nature, innovative technologies, technology of project activity, intellectual development disturbance, senior preschool age.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти зумовлює потребу розв'язання проблем екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Застосування традиційних підходів не завжди гарантує ефективність виховного процесу в аспекті формування екологічного виховання дітей зазначеної категорії.

Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку має велике значення для всієї системи екологічної освіти. З одного боку, воно є фундаментальною основою формування екологічної культури особистості, так як в старшому дошкільному віці закладаються основи розвитку психічних процесів. З іншого боку, воно охоплює значну частину дорослого населення – педагогів і батьків, і ставить за мету підвищення їх екологічної культури, як необхідної умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Актуальність. Формування екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку пов'язане з необхідністю розвитку ціннісного ставлення до природи рідного краю, збагаченням уявлень дітей про навколишнє їх середовище, розвитком естетичних і патріотичних почуттів до об'єктів природи рідного краю, що особливо важливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Позаяк наявність інтелектуального порушення зумовлює відповідні обмеження та можливості дошкільників щодо обсягу й змісту засад екологічного виховання. В сучасних умовах педагог в межах професійної діяльності повинен вміти вирішувати питання раннього виявлення і корекції недоліків розвитку.

Дослідженням в галузі екологічного виховання дошкільника приділяли увагу багато вітчизняних та зарубіжних вчених і педагогів, таких як Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, (розвиток почуття природи кожної дитини), К. Ушинський (вплив природи на формування особистісних якостей дитини), В. Сухомлинський (природа як «вічне джерело думки» і добрих почуттів дітей).

Великий внесок у вирішення проблем екологічної освіти і виховання в розвиток екологічної культури у сучасній педагогічній теорії внесли А. Захлібний, І. Звєрєв, І. Гайсин, Е. Гірусов, І. Лаптєв, Н. Мамєдов, А. Миронов,

Л. Моісеєва, Н. Реймерс, І. Суравегіна, М. Якунчев та ін. Вони обґрунтували принципи, цілі, завдання, форми організації та методи екологічної освіти, розробили основи її змісту, рекомендації щодо формування екологічних знань, умінь та навичок поведінки в природі, визначили умови реалізації ідей екологічної освіти в різних аспектах [3].

В спеціальній педагогіці проблема екологічного навчання дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку висвітлена в дослідженнях низки відомих українських вчених, зокрема: В. Бондар, Г. Блеч, О. Вержиховська, І. Кряж, Н. Лисенко, А. Льовочкіна, В. Синьов, Л. Співак, В. Скребець, А. Таранець, Ю. Швалб Н. Яришевої та ін. Екологічне виховання зазначається вченими складовою екологічної освіти і розглядається як відносно новий напрямок спеціальної педагогіки, що істотно відрізняється від традиційного ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з природою. В їх роботах акцентується увага на факторах, що стримують ефективність процесу навчання і виховання зазначеної категорії осіб, пропонуються напрямки його оптимізації.

Мета статті – розглянути теоретичні основи інноваційних підходів до організації екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Виховне значення природи важко переоцінити. Спілкування з природою позитивно впливає на людину, робить її добрішою, ніжнішою, пробуджує в ній найщиріші почуття. Особливо велика роль природи у вихованні дітей. З пильної уваги до природи, з прихильності до місця дитячих ігор виникає і розвивається любов до свого краю, до рідної природи, до Батьківщини, виховується почуття патріотизму.

Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з природою – це засіб утворення в їх свідомості певних реалістичних знань про навколишнє середовище, заснованих на чуттєвому досвіді і вихованні правильного ставлення до неї [1, с. 78].

У дітей з порушенням інтелекту розвиток сприйняття відбувається нерівномірно, засвоєні зразки виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Достатньо складними є взаємини між сприйняттям властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням даної властивості і можливістю виробляти на її основі найпростіші узагальнення [7, с. 181].

У дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку швидкість виконання ряду перцептивних операцій нижче, ніж у тих, що нормально розвиваються. Крім того, їм властиві недоліки орієнтовної діяльності і в окремих випадках – вибір неефективної стратегії рішення перцептивної задачі. Знижені в порівнянні з нормою показники впізнання частково можуть бути витлумачені як ознака деякої недостатності пам'яті. Підвищена взаємодія інтерферуючих чинників означає, що діти із порушенням інтелекту якщо не вбачають, то, по крайній мірі, помічають набагато менше оточуючих візуально сприймаючих об'єктів, ніж їх нормально розвиваючі однолітки [4, с. 112].

Дітям старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку потрібно набагато більше часу, ніж нормально розвиваючим одноліткам, для того щоб пізнати знайомий об'єкт. Це пов'язано з характерним для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку уповільненням процесів аналізу і синтезу, обумовленим істотним зниженням рухливості коркових процесів.

Повільність темпу сприйняття поєднується зі значним зниженням обсягу сприймаємого матеріалу. Дослідження М. Нудельмана показало, що в одному і тому ж видимому через вікно міському пейзажі діти з порушеннями інтелектуального розвитку «вбачали» менше предметів, ніж нормальні діти. Це дає підставу говорити про те, що багатопредметна ділянка дійсності виявляється для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку малопредметною. Ця слабкість огляду пояснюється особливостями руху погляду. Те, що нормальні діти бачать відразу, діти з порушеннями інтелектуального розвитку бачать послідовно, пише І. Соловйов. Вузькість сприйняття заважає дитині з порушенням інтелектуального розвитку орієнтуватися в новій місцевості, в незвичній ситуації. При огляді дійсності діти з порушеннями інтелекту погано вбачають зв'язки у відносинах між об'єктами [2, с. 158].

Дослідження К. Євлахової показали, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку не розрізняють вирази облич людей, зображуваних на картинах. Взагалі, розуміння сюжетних картин становить значні труднощі для сприйняття: вони не розуміють перспективи, не розрізняють світлотіні, часткових перекриттів. Дані багатьох експериментальних досліджень говорять

про те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку погано розрізняють подібні предмети при їх впізнаванні.

Без наближення дітей до природи і широкого використання її в виховно-освітній роботі закладу дошкільної освіти (ЗДО) для дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку не можна вирішувати завдання всебічного розвитку.

Освітня діяльність в ЗДО, перш за все, стимулює розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу – сприйняття і відчуттів. Саме свіжістю та гостротою сприйняття відрізняються діти старшого дошкільного віку. Навколишнє середовище, що розкриває з кожним днем все нові горизонти, діти старшого дошкільного віку сприймають з підвищеним інтересом і цікавістю [6, с. 83].

В умовах сьогодення кожен педагог шукає нові підходи, ідеї, форми і методи у своїй педагогічній діяльності, які були б цікаві дітям старшого дошкільного віку і найбільш ефективно вирішували педагогічні, освітні та виховні завдання, так як впровадження інновацій в роботу освітнього закладу – найважливіша умова вдосконалення і реформування системи дошкільної освіти.

Сучасні педагогічні форми та методи допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід до дітей старшого дошкільного віку, забезпечуючи індивідуалізацію, диференціацію педагогічного процесу з урахуванням їх здібностей і рівня розвитку. Також інноваційні форми і методи сприяють розвитку пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку. Адже в умовах швидко мінливого життя від людини потрібно не тільки володіння знаннями, але і в першу чергу вміння добувати ці знання самій і оперувати ними, мислити самостійно і творчо.

У період дошкільного дитинства у дитини відбувається інтенсивний соціальний розвиток, який здійснюється при її взаємодії з оточуючими, однолітками і дорослими. Період становлення основ майбутньої особистості – старший дошкільний вік.

Діти старшого дошкільного віку найактивніші, найдопитливіші. У них дуже багато питань, на які вони негайно хочуть почути відповідь. Саме тому першочергове завдання педагогів ЗДО – використовуючи найбільш ефективні засоби навчання і виховання на основі сучасних методик і освітніх технологій,

ненав’язливо допомогти дітям старшого дошкільного віку знайти відповіді на всі їхні запитання [5, с. 114].

Інноваційні технології отримали свій новий розвиток в екологічній освіті, оскільки характер екологічних знань обумовлює не тільки різноманітні форми об’єднання суміжних предметів, а й інтеграцію різних областей виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку.

У ЗДО педагоги використовують різні види методів: пояснювально-ілюстративний; метод проблемного навчання: питання, що розвивають логічне мислення; моделювання проблемних ситуацій; експериментування; дослідно-дослідницьку діяльність; рішення кросвордів, шарад, головоломок і так далі. Всі ці та багато інших педагогічних форм і методів успішно об’єднує в собі технологія проектної діяльності, як найбільш ефективна і затребувана інноваційна технологія в умовах реформування освіти.

Проектна діяльність для дітей старшого дошкільного віку – це можливість:

- робити самостійно дещо цікаве в групі або одному;
- вирішити цікаву проблему, сформульовану дітьми старшого дошкільного віку у вигляді мети і завдань;
- максимально використовувати свої потенціальні можливості;
- проявити себе, спробувати власні сили, перевірити свої знання;
- принести певну користь;
- публічно продемонструвати досягнутий власний результат і т.п.

Ряд авторів (Л. Кисельова, Т. Лагода, М. Зуйкова) розглядають проектну діяльність як варіант інтегрованого методу навчання дітей старшого дошкільного віку, як спосіб організації педагогічного процесу, що заснований на взаємодії педагога і дитини, як поетапну практичну діяльність щодо досягнення поставленої мети.

Н. Виноградова визначає проектну діяльність як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності; сукупність прийомів, операцій оволодіння певною областю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; спосіб досягнення дидактичної мети за допомогою детальної розробки технології, яка повинна завершитися реальним, відчутним практичним результатом, що оформлений тим чи іншим чином.

Отже, проектна діяльність – це одна з інноваційних технологій екологічного виховання, що застосовується в дошкільній освітній практиці, так як в основу методу проектів закладена ідея спрямованості пізнавальної

діяльності дітей старшого дошкільного віку на відповідний результат, який досягається в процесі спільної роботи педагога та дітей над тією чи іншою практичною проблемою або темою.

Висновки. Систематичне ознайомлення дітей старшого дошкільного віку із навколишнім середовищем привчає їх придивлятися, помічати його особливості і призводить до спостережливості, формування екологічної компетентності дітей, а значить, є вирішенням одного з найважливіших завдань, а саме впровадженням інноваційних підходів екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. У зв'язку з цим перед ЗДО постає важливе завдання формування екологічної культури і природоохоронної свідомості підростаючого покоління.

Використання технології проектної діяльності, як найбільш ефективної і затребуваної інноваційної технології екологічного виховання викликає інтерес і пізнавальну активність дітей старшого дошкільного віку, підвищуючи тим самим її освітню ефективність, значимість для дітей, педагогів і батьків.

Перспектива дослідження. Перспективи подальших досліджень екологічного виховання дітей старшого віку з порушеннями інтелектуального розвитку можуть бути пов'язані з процесами організації та реалізації інноваційних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєнька Г. В. Дошкільнятам про світ природи. Старший дошкільний вік [Текст] : навч.-метод. посіб. / Г. В. Бєлєнька, Т. С. Науменко, О. А. Половіна. - К. : Генеза, 2013. - 106 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Захлебный А.Н., Дзятковская, Е.Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования // *Экологическое образование: До школы. В школе. Вне школы.* 2007. № 3.
4. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
5. Моисеева Л.В. Экологическая субкультура детства: проблемы становления и развития: монография / Л.В. Моисеева, В.А. Зебзеева, Е.В. Михеева.– Ек., 2009. – 306 с
6. Ніколаєнко В.М. Екологічне виховання в ДНЗ. 2-6 років. [Текст] / В.М.Ніколаєнко – Х.: Вид.Група «Основа», 2010. – 207 с.
7. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник для вищих закладів освіти / Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2007. – Ч. 1. – 238 с.

Моргун Анна Сергіївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено теоретичні аспекти процесу формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями. Розкрито психолого-педагогічні особливості засвоєння естетичних норм учнями означеної нозології, основними з яких є: недостатній взаємозв'язок свідомості та поведінки, характеру і почуттів, розходження між словом і ділом, намірами, бажаннями і реальними вчинками, розумом і емоційними проявами. Процес формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями буде дієвим лише тоді, коли він комплексно впливатиме на формування знань, переконань, світогляду; формування навичок моральної поведінки; формування позитивних рис характеру і волі; формування моральних почуттів.

Ключові слова: естетична культура, формування, моральні цінності, учні з інтелектуальними порушеннями.

Morhun Anna Serhiyivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROCESS OF FORMATION OF AESTHETIC CULTURE IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article highlights the theoretical aspects of the process of formation of aesthetic culture in students with intellectual disabilities. psychological and pedagogical features of assimilation of aesthetic norms by students of the specified nosology are revealed, the main ones of which are: insufficient interrelation of consciousness and behavior, character and feelings, difference between word and deed, intentions, desires and real actions, mind and emotional manifestations. The process of formation of aesthetic culture in students with intellectual disabilities will be effective only when it will comprehensively influence the formation of knowledge, beliefs, worldview; formation of skills of moral behavior; formation of positive traits of character and will; formation of moral feelings.

Key words: aesthetic culture, formation, moral values, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови української незалежної держави національне виховання спрямоване на формування в дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв тощо. Головна мета цього процесу – набуття учнями соціального

досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення культури міжнаціональних взаємин; формування незалежно від національності особистісних рис громадян, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

На основі активізації та корекції розумової діяльності учнів спеціальних закладів освіти можна підвищити якість засвоєння ними соціальних норм і оцінок, що позитивно відобразиться на суспільно-значущій поведінці. Проблема засвоєння цінностей, формування ціннісних орієнтацій як регуляторів життєвої поведінки вимагає посиленої роботи з дітьми відповідного віку [1; 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема виховання естетичної культури у дітей різного віку є пріоритетною у роботах В. Білоусової, К. Журби, В. Киричок, К. Чорної, котрі доводять, що гуманістичні цінності визначають зміст сучасного виховання етичної культури, які мають відігравати випереджальну роль у розбудові Української держави. У працях зарубіжних педагогів Д. Фоутс, К. Страйк відображені закономірності виховання естетичної культури у дітей через формування моральних і естетичних потреб та інтересів [1; 3].

Використання національних надбань вимагає активних пошуків нових засобів, форм та методів їх впровадження у навчально-виховний процес освітніх закладів. Формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями – складний процес, основою якого є прищеплення дітям гуманістичних якостей і цінностей, системи світоглядних координат, вищих цілей і відповідних до них поведінкових і етикетних норм, спрямованих на самореалізацію сутнісних сил і здібностей дитини.

Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти процесу формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Центром педагогічної системи, побудованої на принципах народної педагогіки, є дитина, її складний, розмаїтий світ думок і почуттів, мрій і надій. Як цілісна система знань, ідей, форм і методів вона ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність виховання і самодіяльність зростаючої особистості, гуманізм, виховання у праці, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, єдність вимог і поваги до неї, віра у її сили та можливості.

Норми є моральними цінностями, що мають об’єктивний суспільний характер. Засвоєння та прийняття моральних цінностей – це двосторонній процес, який охоплює діяльність суб’єкта та об’єкта виховання і в якому активну участь бере сама особистість. Виховна роль моральних норм полягає в тому, що

вони не лише містять зразок поведінки, а й виступають як внутрішній регулятор поведінки особистості. Складовими морально-етичної поведінки є моральні знання, мотивація та поведінкова дія (вчинок) [1].

Процес засвоєння естетичних норм є складнішим, коли об'єктом виступає особа, яка має розумову відсталість. Процес формування морально-етичних цінностей учнів з інтелектуальними порушеннями містить широке коло питань, який передбачає не тільки формування моральної свідомості, моральних почуттів, а й навичок, звичок поведінки.

Дитина з інтелектуальними порушеннями не володіє достатнім запасом моральних уявлень і понять для аналізу норм і правил поведінки. Вона не може порівняти свою поведінку з поведінкою оточуючих, ясно собі уявити наслідки того чи іншого вчинку, дати правильну оцінку моральним спонуканням. Все це нерідко призводить до порушення норм поведінки, до аморальних вчинків.

Однак у процесі навчання, у зв'язку з розвитком мислення, мовлення, інтересів і пізнавальних здібностей, дитина з інтелектуальними порушеннями морально розвивається. Чим більшим колом знань вона опановує, тим більш правильно орієнтується в житті, розуміє її зв'язки і відносини. До кінця навчання в спеціальній школі дитина, як правило, усвідомлює своє місце в житті, засвоює основні норми поведінки в колективі [2].

Труднощі у засвоєнні етичних норм виникають і тоді, коли за зовнішніми вчинками оточуючі не бачать мотивів поведінки дитини. Іноді дитина з інтелектуальними порушеннями виховується зовні правильно, але в основі її поведінки лежить тільки мотив підпорядкування. І навпаки, неправильний вчинок відбувається не завжди з поганих мотивів [1].

Велике значення для подолання труднощів формування естетичних цінностей, пов'язаних з відхиленнями емоційно-вольової сфери, має залучення дітей до колективної суспільно-корисної і продуктивної праці. У спеціальній школі формування характеру учня вимагає створення максимально сприятливих для цього умов. Зв'язок школи з життям, організація різноманітних видів діяльності дуже важливі для формування характеру дитини з інтелектуальними порушеннями.

У цих умовах дитина отримує багаті враження про громадську діяльність, бере активну участь у вирішенні завдань, що стоять перед колективом, і у неї формується характер людини, що живе інтересами суспільства. При зміні зовнішніх умов, відносин з середовищем утворюється система тимчасових

звя’зків, що з одного боку, постійно ускладнюється, а з іншого – перетворюється, коригується новими життєво важливими діями.

У дитини з інтелектуальними порушеннями зміна динамічного стереотипу утруднена, так як тимчасові нервові зв’язки малорухомі. Цим пояснюються труднощі, пов’язані з подоланням стереотипної поведінки даної дитини, яка часто неадекватна обставинам. Вона не здатна без допомоги подолати негативний вплив середовища, а часто замість цього пристосовується до нього. Тому формуванню характеру учня спеціальної школи треба приділити велику увагу, використовуючи шкільне навчання, засоби морального виховання, роботу дитини в шкільних громадських організаціях та ін.

Таким чином, при засвоєнні етичних норм **у** дитини з інтелектуальними порушеннями зустрічаються труднощі, пов’язані з якісною своєрідністю її особистості. Певною мірою ці труднощі можуть бути подолані. Одночасно з усуненням того чи іншого відхилення необхідно формувати позитивні моральні якості і позитивний моральний досвід дитини.

Дитина оволодіває вмінням поводитися згідно з прийнятими в нашому суспільстві моральними принципами. Ідеальним результатом сформованості в дитини з інтелектуальними порушеннями морально-етичних цінностей є те, коли збігаються рівні розвитку моральної свідомості й моральної поведінки, коли вчинки, поведінка учнів знаходяться в повній гармонії з їх світоглядом, поглядами, свідомістю, переконаннями [3].

У дитини з інтелектуальними порушеннями необхідно формувати навички суспільної поведінки навіть у тих випадках, коли вона не в змозі зрозуміти глибину суспільного змісту. Хоча механізм такої поведінки пов’язаний з копіюванням, наслідуванням, має наліт автоматизму. Вона здатна засвоїти і дотримуватися моральних норм, проте формування особистості дитини, виховання у неї правильного ставлення до оточення, певної моральної позиції – складний педагогічний процес.

Проте реалізуються загальні виховні напрямки і цілі з урахуванням наявних у дітей з інтелектуальними порушеннями особливостей розвитку. Тобто загальні виховні завдання мають поєднуватись із корекційними.

Засвоєння етичних норм здійснюється шляхом виховання та лише за умови залучення учнів до різноманітної практичної діяльності (навчально-пізнавальної, громадянської, суспільно-корисної, трудової та ін.), яка сприяє формуванню у них позитивних моральних стосунків та особистісних рис і якостей.

Виховання дитини з інтелектуальними порушеннями базується на тому, що водночас із дефектом виникають і компенсаторні можливості для подолання його наслідків. Ці можливості мають використовуватися як рушійна сила. Тому не треба пом'якшувати труднощі, спричинені вадою, а спрямувати зусилля на її компенсацію.

Ослаблені функції, їх недостатність компенсується за рахунок залучення дітей до доступних їм видів практичної діяльності, а соціальна ізольованість – шляхом розширення сфери спілкування, посилення соціально-трудових колективних стосунків. Робота із засвоєння етичних норм в учнів має супроводжуватися усвідомленням мотивів власної поведінки, а також правил і вимог до неї, дотриманням їх у різних (переважно спрощених, конкретних) видах діяльності. За цих умов формування моральної вихованості виявлятиметься як в реальних діях вихованців, вчинках, так і у формуванні свідомості, розумінні значення колективної праці, колективних взаємин, стосунків.

Особливе місце в процесі засвоєння естетичних норм посідає формування національної свідомості та самосвідомості, почуття патріотизму в учнів з інтелектуальними порушеннями. Корекційна спрямованість формування морально-етичних цінностей учнів з інтелектуальними порушеннями полягає у подоланні розриву в розвитку свідомості та поведінки, характеру і почуттів. Особлива увага звертається на подолання розходження між словом і ділом, намірами, бажаннями і реальними вчинками, розумом і емоційними проявами. Ці завдання можна розв'язати на основі комплексного підходу до всіх сторін особистості дитини.

Висновки. Таким чином, в роботі висвітлено теоретичні аспекти процесу формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями, засвоєння етичних норм учнями означеної нозології, основними з яких є: недостатній взаємозв'язок свідомості та поведінки, характеру і почуттів, розходження між словом і ділом, намірами, бажаннями і реальними вчинками, розумом і емоційними проявами. На теоретичному рівні доведено, що процес засвоєння естетичних норм учнів з інтелектуальними порушеннями буде дієвим лише тоді, коли він комплексно впливатиме на формування знань, переконань, світогляду; формування навичок моральної поведінки; формування позитивних рис характеру і волі; формування моральних почуттів.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до формування естетичної культури в учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висоцька А. Виховання морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2005. № 3. С. 26–29.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Савіцька Г. І. Особливості розвитку морально-етичної поведінки в учнів допоміжних шкіл. *Дефектологія*. 2004. № 4. 9С. 29–32.

Мирошниченко Олена Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито напрями процесу формування активної екологічної позиції підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Зазначені напрями передбачають використання наочних, словесних і практичних методів для формування екологічної культури учнів означеної нозології. Практична діяльність по створенню та підтриманню необхідних умов для життя сприяє підвищенню активності і самостійності підлітків з інтелектуальними порушеннями, вихованню правильного і гуманного ставлення до природи через взаємодію з рослинами і тваринами, допомагає їм практично закріпити засвоєні екологічні знання і уявлення.

Ключові слова: формування, діти з інтелектуальними порушеннями, активна екологічна позиція, підлітки, заклад спеціальної освіти.

Myroshnychenko Olena Mykolayivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

DIRECTIONS OF FORMATION OF AN ACTIVE ECOLOGICAL POSITION IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN THE CONDITIONS OF THE SPECIAL EDUCATION INSTITUTION

The article reveals the directions of the process of forming an active ecological position of adolescents with intellectual disabilities in a special educational institution. These areas involve the use of visual, verbal and practical methods for the formation of environmental culture of students

of this nosology. Practical activities to create and maintain the necessary living conditions help to increase the activity and independence of adolescents with intellectual disabilities, education of correct and humane attitude to nature through interaction with plants and animals, helps them to consolidate the acquired environmental knowledge and ideas.

Key words: formation, children with intellectual disabilities, active ecological position, adolescents, special education institution.

Постановка проблеми. Реалізація 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.

Сучасна екологічна криза актуалізує проблему утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля. Система екологічної освіти і виховання займає все більш пріоритетне місце в діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, завданнями яких є навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями**,** розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. Необхідність формування в учнів з інтелектуальними порушеннями елементарних екологічних знань і уявлень підкреслюють у відповідних дослідженнях В. Воронкова, Т. Головіна, Є. Ковальова, Т. Ліфанов, Т. Пороцька, Т. Шевирьова та ін. [2]. Нагальною є потреба розробки відповідної системи взаємодії урочної та позаурочної освітньої роботи, яка стане основою розвитку емоційно-ціннісного ставлення до природи й уможливить формування в учнів з інтелектуальними порушеннями активної екологічної позиції.

Тому пріоритетним напрямом діяльності спеціальних освітніх закладів має бути формування в учнів з інтелектуальними порушеннями активної екологічної позиції, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища.

Мета статті – розкрити напрями процесу формування активної екологічної позиції підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти передбачає посилення уваги до програм з екологічної освіти і виховання в спеціальних закладах освіти. Доцільним є введення до навчальних планів зазначених закладів самостійного предмету «Екологія», що обумовлено складнощами у засвоєнні екологічних знань, пов'язаних з психофізіологічними особливостями учнів з інтелектуальними порушеннями [2].

Процес формування активної екологічної позиції у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти передбачає використання комплексної програми екологічної освіти та виховання «Наш дім – природа», зміст якої є найбільш доступним для учнів означеної нозології.

У програмі «Наш дім – природа» особлива увага приділяється формуванню цілісного погляду на екологічно грамотну взаємодію людини і природи, розвитку у дітей елементарних уявлень про існуючі в природі взаємозв'язки. Важливе значення надається моральному аспекту: розуміння цінності природи, емоційно позитивного відношення до неї, навичкам екологічно усвідомленої поведінки в природі, участі в посильній природоохоронній діяльності [1].

На даний час проблема екологічної освіти та виховання дітей, які не мають відхилень у розвитку, є досить пріоритетним і відображається у змісті різних екологічних програм, окремі структурні компоненти яких в адаптованому варіанті доступні молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями, однак не враховують їх індивідуальних і типологічних особливостей, специфіки процесу навчання в спеціальних закладах освіти.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження сформованості екологічних уявлень та еколого-усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього середовища в учнів з інтелектуальними порушеннями, їхніх батьків та педагогів спеціальної освіти; аналіз програмно-методичного забезпечення процесу формування екологічної культури у спеціальних закладах освіти обумовлюють необхідність визначення напрямів реалізації процесу формування активної екологічної позиції учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Дослідники констатують, що найбільшої ефективності в здійсненні даного завдання можна досягти при формуванні всіх структурних компонентів екологічної культури (когнітивного, емоційного, особистісного та

поведінкового), обліку характеристик молодшого шкільного віку, що виступають як психолого-педагогічна основа даного процесу і дотримання принципу комплексного підходу [3].

Уточнюючи визначення поняття «комплексний підхід», зазначимо, що воно включає в себе взаємодію всіх суб'єктів, що беруть участь в процесі формування активної екологічної позиції: підлітків з інтелектуальними порушеннями, вчителів, вихователів, батьків, а також формування у даної категорії учнів як теоретичних екологічних уявлень, так і еколого-орієнтованого ставлення до об'єктів природи.

В ході реалізації комплексного підходу до процесу формування активної екологічної позиції в учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно вирішувати наступні конкретні завдання: організувати екологічний простір; розробити та реалізовувати зміст методичної роботи з педагогами, батьками учнів, дидактичне оснащення освітнього та виховного процесу з формування екологічної культури підлітків з інтелектуальними порушеннями; інформаційне забезпечення і наочна екологічна пропаганда у школі; використання різних організаційних форм роботи; реалізація міжпредметних зв'язків [2].

З метою підвищення рівня екологічних знань та уявлень педагогів доцільною є реалізація наступних завдань: розширення і систематизація знань про структурні компоненти екологічної культури, показники їх сформованості в учнів з інтелектуальними порушеннями; знайомство з діагностичною програмою, що дозволяє визначити рівень екологічної культури учнів та базової позиції по відношенню до природних об'єктів; збагачення педагогічного досвіду в плані застосування різноманітних методів і методичних прийомів екологічної спрямованості, їх грамотного поєднання [3].

Одним з найважливіших напрямів роботи, спрямованої на підвищення ефективності процесу формування активної екологічної позиції підлітків, є екологічне просвітництво батьків. Сім'я як осередок формування особистості має великий вплив на формування в учнів з інтелектуальними порушеннями основ екологічного світогляду [1].

Однією з першорядних завдань є залучення дорослих членів сім'ї (навіть бабусь і дідусів більшою мірою, ніж зайнятих пап і мам) до спільної природоохоронної роботи з дітьми. Особливість батьків учнів з інтелектуальними порушеннями як об'єкта екологічної освіти полягає в тому,

що багато з них також мають невисокий рівень інтелектуального розвитку і світогляд, як правило, базується на споживчому відношенні до природи.

Для ознайомлення батьків з екологічними уявленнями дітей та їх ставленням до природних об'єктів пропонуємо поряд з веденням в класі «Журналу добрих справ» завести дома «Зошит добрих справ», в якій записувати добрі, хороші вчинки дитини по відношенню до рослин або тварин.

Спільна природоохоронна діяльність, така, як виготовлення і розвішування годівниць, прибирання прилеглої до школи території, участь батьків у екологічних заходах школи, не тільки сприятиме зміцненню дитячо-батьківських відносин, а надають підліткам з інтелектуальними порушеннями можливість отримати позитивний досвід взаємодії з природою.

Умовами ефективної роботи із підлітками з інтелектуальними порушеннями є: доступність повідомлення екологічних відомостей; підвищення інтересу учнів до природних об'єктів і явищ шляхом використання різноманітних методів екологічного спрямування та їх грамотного поєднання в процесі роботи; закріплення отриманих екологічних знань і уявлень на практиці шляхом включення учнів в практичну природоохоронну діяльність; корекційна спрямованість процесу екологічного навчання та виховання, що сприяє збагаченню чуттєвого досвіду учнів з інтелектуальними порушеннями, розвитку операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, умінь спостерігати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі ознайомлення з природою.

Система роботи підлітків з інтелектуальними порушеннями повинна передбачати різні форми, засоби та методи екологічного спрямування. Основна увага приділяється позакласній та позашкільній еколого-орієнтованій роботі: екскурсіям, прогулянкам, спостереженнями за рослинами і тваринами в різні пори року, спеціально організованим заняттям і найпростішим дослідам в «екологічних просторах», залученню учнів з інтелектуальними порушеннями в доступні види природоохоронної діяльності; екологічному дозвіллю [2].

Практична діяльність по створенню та підтриманню необхідних умов для життя (праця в «екологічних просторах») сприяє підвищенню активності і самостійності підлітків з інтелектуальними порушеннями, вихованню правильного і гуманного ставлення до природи через взаємодію з рослинами і тваринами, допомагає їм практично закріпити засвоєні екологічні знання і уявлення. Участь спільно з батьками в конкурсі плакатів, малюнків, виробів

з природного матеріалу та ін. сприяло не тільки більш свідомому і міцному засвоєнню екологічних уявлень, а й зміцненню дитячо-батьківських відносин.

Висновки. Таким чином, напрями процесу формування активної екологічної позиції підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти передбачають використання наочних, словесних і практичних методів. Практична діяльність по створенню та підтриманню необхідних умов для життя сприяє підвищенню активності і самостійності підлітків з інтелектуальними порушеннями, вихованню правильного і гуманного ставлення до природи через взаємодію з рослинами і тваринами, допомагає їм практично закріпити засвоєні екологічні знання і уявлення.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні роботи по формуванню активної екологічної позиції дітей з інтелектуальними порушеннями різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький В. В. Програми для творчих об’єднань позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів : еколого-натуралістичний напрям. К. : Богдана, 2004. 352 с.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
3. Тарасенко Г. С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання. 2-ге вид. із змінами. К. : Рута, 2000. 208 с.

Олефіренко Тетяна Василівна
вчитель української мови та літератури,
вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
старший вчитель КЗ «Новопразька спеціальна школа Кіровоградської обласної ради»

РОЗВИТОК ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті проаналізовано особливості розвитку зв’язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту на уроках української мови та літературного читання. Окреслено семантику поняття «зв’язне мовлення» та його характерні особливості для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено роль уроків української мови та літературного читання у розвитку зв’язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту. Актуалізовано увагу на значенні педагога у розвитку зв’язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту на уроках української мови та літературного читання.

Ключові слова: розвиток, зв’язне мовлення, діти з порушеннями інтелекту, урок, комунікація.

Olefirenko Tetyana Vasylivna
ukrainian language teacher and literature,
teacher-defectologist, specialist of the highest category,
senior teacher of KZ «Novoprazka special school
of Kirovograd regional council»

DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLIGENT DISORDERS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AND LITERARY READING

The article analyzes the peculiarities of the development of connected broadcasting in children with violations of intelligence in Ukrainian language lessons and literary reading. The semantics of the concept of «bonding broadcast» and its characteristic features for students with intellectual development disorders are outlined. The role of Ukrainian language lessons and literary reading in the development of connected broadcasting in children with intelligence violations are determined. Attounced attention to the sense of the teacher in the development of connected broadcasting in children with violations of intelligence in Ukrainian language and literary lessons.

Key words: development, concurrency, children with violations of intelligence, lesson, communication.

Постановка проблеми: До проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку сьогодні привертається чимало уваги. Адже розвиток зв'язного мовлення дітей з порушеннями інтелекту в межах спеціального закладу загальної середньої освіти відбувається не лише на предметних уроках, зокрема української мови та літературного читання, а також і під час вивчення інших дисциплін.

На основі дослідження Н. Бондар «Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі» констатуємо, що в поняття «зв'язне мовлення» дослідники вкладають подвійну семантику. З одного боку «зв'язне мовлення» репрезентують, як процес, діяльність того, хто говорить або пише – довготривалий, логічний, зв'язний виклад системи думок, знань однією особою; з іншого – це продукт (результат) цієї діяльності – висловлювання, яке характеризується наявністю певного внутрішнього (смислового), зовнішнього (мовного) та конструктивного (структурного) зв'язку окремих його частин [1].

Актуальність: Погоджуючись з думкою О. Карпенко презентованої у праці «Формування мовленнєвої комунікації молодших школярів спеціальної школи-інтернату на уроках розвитку зв'язного мовлення», зазначаємо, що характерним для дітей з порушеннями інтелекту є дефіцит універсальних комунікативних умінь (слухати співбесідника, реагувати на його питання, починати, підтримувати і завершувати розмову, виражати свою точку зору,

отримувати потрібну інформацію при читанні і слуханні, використовувати цю інформацію у власних висловах, спілкуванні) [3].

Вивчення проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку знайшло втілення у наукових пошуках плеяди як вітчизняних, так і українських дослідників, серед яких імена А. Аксьонової, В. Воронкової, В. Петрової, І. Синиці, Л. Варзацької, Н. Кравець, С. Геращенко, Т. Ульянової та ін. Відповідно до окреслених досліджень, зазначене вище питання ще й досі залишається актуальним як в теоретичному, так і в практичному плані.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту на уроках української мови та літературного читання.

Виклад основного матеріалу. Уроки української мови та літературного читання відіграють першочергову роль у розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями інтелекту. Учитель-дефектолог має взяти для себе за озброєння той факт, що мовленнєві порушення часто стають непрохідним бар'єром щодо повноцінного спілкування учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з оточуючими однолітками, у більшості випадків, спричиняють загострення або появу замкнутості, відчуженості, невпевненості у власних силах, комунікативної боязні або страху тощо [4].

Зазначені вище дослідники проблеми формування мовлення у дітей зазначеної нозології відстоюють думку про те, що 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.

Така робота з розвитку мовлення навчає учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не лише краще сприймати чуже мовлення, але й 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 з порушеннями інтелекту відтворює на основі опрацьованого раніше дидактичного матеріалу (запитань – відповідей у ході бесіди, роботи над предметними і сюжетними малюнками).

На уроках української мови та літературного читання вчитель-дефектолог має значну увагу приділяти розвитку зв'язного мовлення 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].

Спочатку на уроках української мови та літературного читання учні з порушеннями інтелектуального розвитку починають працювати над умінням складати літери у склади, далі розрізняти наголошені та ненаголошені склади, надалі формувати склади у лексеми, а кожну 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 учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як загальнонавчальні, так і спеціальні уміння. У ході організації роботи над текстом художнього твору вміння аналізувати, синтезувати, зіставляти та роботи висновки є основними. Адже без розвитку цих умінь дитина з порушеннями інтелекту не зможе 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 з порушеннями інтелекту здатності сприймати фонеми, букви та слова, надалі групувати їх за певними, властивими цьому типу, ознаками. Після формування їх сприймання, слід розпочинати роботу над їх структурою, розбирати їх на складові частини, вивчати та розпізнавати як фонеми, 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 вчитель-дефектолог.

Комунікативні вміння допомагають учневі з порушеннями інтелекту не лише правильно сприймати, відтворювати певну інформацію, але й легко створювати власні висловлювання. Учитель-дефектолог має дбати про те, щоб

розвивати ці комунікативні здібності кожної дитини з порушеннями інтелекту. Для цього слід формувати не лише вміння розуміти значення фонем, лексем, речень, але й вміння ними користуватися. Правильно вимовляти фонеми, 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 учнів спеціального закладу загальної середньої освіти мотивації до мовлення розвиває у них здатність або ж монологічно, або ж діалогічно висловлювати власні думки.

Монологічність мовлення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 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 вагомого значення набувають мовленнєві ситуації, головними героями яких виступають учні [5].

На уроках читання, розвиваючи мовлення учнів, учитель тим самим вводить їх у різноманітні мовленнєві ситуації. Досить цікаві у плані розвитку зв’язного мовлення дітей з порушеннями інтелекту непередбачені мовленнєві ситуації. Їх ніхто не планує, вони виникають спонтанно, в ході роботи над художнім твором, коли, використовуючи власний досвід, учні поступово відчувають себе в ролі головних персонажів, переносять свій життєвий досвід на героїв художнього тесту.

Мовленнєва активність учнів із порушеннями інтелектуального розвитку на сьогодні вкрай незадовільна. Їх мовлення досить скуте вираження, тому основне завдання, що стоїть перед учителем-дефектологом, поступово розвинути його. Недостатність бажання вільно висловлювати власні думки, на думку більшості науковців, пов’язане з недорозвитком вольової сфери дитини.

Відомий психолог В. Петрова наголошує, що на слабкість мовленнєвих процесів учнів з інтелектуальними порушеннями вагомого значення має

недорозвиток її вольової сфери. Це негативно впливає на формування мотивів мовлення, виникнення бажання до спілкування, основних прагнень, що підвищують мотивацію учнів до мовленнєвих висловлювань [6].

У цьому випадку на допомогу у розвитку мотиваційної здатності до спілкування у дітей з особливими потребами має прийти вчитель-дефектолог, що використає 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 з особливими освітніми потребами [2].

Якщо брати до уваги різноманітні методи роботи з учнями спеціального закладу загальної середньої освіти, 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, здатності відповідати не лише повними реченнями, а ще дбати про їх логічну побудову та правильну структуру [4].

Учитель-дефектолог має в цьому випадку роботи акцент не лише на мовленнєвий досвід учня з порушеннями інтелектуального розвитку, а й на роботу його з текстом художнього твору. Адже, використовуючи власний досвід, учень матеріалізує власні думки лише за допомогою закодованої смислової інформації, того словникового запасу, що був відомий йому раніше. Так, додатково працюючи над кожним новим художнім твором, учень поповнює власний словниковий запас новими лексемами, встановлює логічну схему викладених у творі подій [5].

Учитель на уроках української мови та літературного читання спеціального закладу загальної середньої освіти 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 усі знання учнів, і виводити їх на дещо інший ступінь розвитку, зокрема, мовленнєвого.

Таким чином, учитель-дефектолог, учитель української мови та літературного читання у спеціальному закладі загальної середньої освіти має сприяти розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями інтелекту, допомагати розвивати їх як мовні, так і комунікативні здібності, розвивати словниковий запас учнів.

Перспектива дослідження. У розробці комплексу дидактичного матеріалу для розвитку зв'язного мовлення дітей із порушеннями інтелекту Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

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. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. дисс. канд. пед. уаук. М., 1983. 22 с.
6. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1977. 168 с.

Опанасенко Тетяна Миколаївна
Вчитель початкових класів
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»

СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛІВ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз робіт науковців із зазначеної проблеми. Підкреслено важливість співпраці вчителів спеціального закладу середньої освіти з батьками дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошено на тому, що сім'я відіграє важливе значення в становленні особистості дитини, засвоєнні необхідних норм поведінки, способів мислення, мовлення тощо. Зазначено, що в умовах Нової української школи для підвищення ефективності роботи з дітьми зазначеної категорії, їх адаптації до школи важливим є факт тісної співпраці з батьками.

Ключові слова: Нова українська школа, співпраця з батьками, спеціальний заклад середньої освіти.

Opanasenko Tetyana Mykolayivna
Primary school teacher
communal institution «Prylutska spetsialna shkola»

COOPERATION OF TEACHERS WITH PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article analyzes the work of scientists on this issue. The importance of cooperation of teachers of a special institution of secondary education with parents of children with intellectual disabilities is emphasized. It is emphasized that the family plays an important role in the formation of the child's personality, mastering the necessary norms of behavior, ways of thinking, speaking and more. It is noted that in the conditions of the New Ukrainian school the fact of close cooperation with parents is important for increase of efficiency of work with children of the specified category, their adaptation to school.

Keywords: New Ukrainian school, cooperation with parents, special institution of secondary education.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії вчителів спеціальних закладів середньої освіти та батьків залишається актуальною та мало дослідженою вітчизняними та зарубіжними науковцями. В умовах Нової української школи підвищується роль співпраці сім'ї та школи, що позитивно впливає на рівень вихованості, темпи засвоєння навчального матеріалу, врахування індивідуальних психофізичних показників кожного учня.

Актуальність. Розв'язання цієї проблеми започатковано такими радянськими дослідниками, як Ш. Амонашвілі, В. Виноградов, В. Дружинін, В. Чередов, Г. Цукерман та українськими науковцями Т. Башинською, О. Кіліченко, В. Міляєвою, О. Савченко, В. Тименко та іншими. Аналіз теоретичних і методичних джерел із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах, як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості педагога (Т. Голубєва, Л. Островська, В. Павленчик та інші) [1; 3].

Особливе місце відіграє родина у вихованні та соціальній адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на всіх етапах її становлення. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки, як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу.

На думку В. Бондара, Л. Виготського, І. Єременка, В. Синьова, С. Миронової, Н. Макарчук, Р. Овчарова, Г. Сизко, Т. Скрипник, Ж. Шиф та інших спеціально

створені умови фахівцями-дефектологами та спільна співпраця їх з батьками якісно покращать процес соціалізації дітей з порушеннями інтелекту [4].

Мета статті полягає у висвітленні особливостей співпраці з батьками дітей з порушеннями інтелекту в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших функцій сім'ї є забезпечення взаємодії особистості і суспільства. Сім'я бере активну участь у формуванні ціннісних орієнтацій і поведінки своїх членів та є важливим засобом виховання і сферою формування духовно-моральних основ підростаючого покоління. У сім'ї відбувається процес становлення особистості людини, закладаються базові основи, формуються грані особистості через її залучення до духовних цінностей. У родині дитина включається в суспільне життя, засвоює необхідні норми поведінки, способи мислення, мову тощо.

Особливе значення відіграє родина у питанні виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, для яких сім'я виступає іноді єдиним інститутом виховання з метою недопущення соціальної дезадаптації дітей цієї категорії.

Разом із тим у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку необхідно формувати готовність і здатність до відносно незалежного життя, і навіть попереджати прояви соціальної недостатності. І тут головним засобом і необхідним фактором успішної соціалізації дітей цієї категорії стає сім'я.

Співпраця з батьками розпочинається з того моменту, коли вони прийшли до школи й заявили про бажання навчати свою дитину в цьому спеціальному закладі. Вчителеві треба підібрати ключик до батьків, щоби вони відкрилися, відчули, що це людина, якій вони можуть довірити свою дитину.

Коли дитина приходить до класу, і ми не знаємо про неї нічого, можна дати батькам опитувальник. Це – перший крок до успішної співпраці з батьками, бо вони опишуть досягнення й навички, які дитина вже має.

Також треба пам'ятати, що жодні батьки не хочуть, щоб у них народилася дитина з порушеннями в психофізичному розвитку. Батьки розгублені. Вони цього не планували, тому проходять стадії від горювання до прийняття дитини. І це може тривати кілька років. Тож вчителі повинні:

1) м'яко й тактовно давати оцінку ситуації, яку батьки не хочуть приймати. Об'єктивно описувати стан дитини й давати прості рекомендації

за принципом: «Якщо батьки можуть це робити – збільшуємо обсяг завдань. Якщо не можуть – запитуємо, чим їм допомогти»;

2) не руйнувати надії батьків. Треба наголошувати: «Разом ми зможемо більше»;

3) розповідати, що дитині вдавалося добре протягом дня за формулою бутерброда: чергувати, що вдалося й що не вдалося;

4) бути поруч із батьками, встановити довірливі взаємини;

5) не приймати критику за особисту образу. Батьки співпрацювали з різними спеціалістами, тому критикують, з огляду на свій досвід;

6) долучати батьків до команди супроводу. Наприклад, можна створювати онлайн-зустрічі;

7) розподіляти відповідальність із батьками. Батьки разом зі спеціалістами мають навчати та виховувати дитину [5].

Після того, як дитина почала відвідувати школу й адаптувалася, можна користуватися таким інструментом, як спостереження за дитиною. До цього процесу активно повинні долучатися не тільки вчитель початкових класів, а й вихователь групи продовженого дня, психолог та інші педагоги спеціального закладу середньої освіти. Спостереження можна фіксувати у вільній формі: у спеціальному журналі спостереження за дитиною, або блокноті чи зошиті. Можна використовувати спеціально розроблені анкети. Записують, що змінилося або чого потребує дитина.

Також важливо поступово й покроково звертати увагу на розвиток таких умінь у школярів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, як:

– побутові навички: одягання, роздягання, особиста гігієна, самостійне харчування. З них треба починати. Якщо ви вчитимете дитину читати, а вона не може довго сидіти за столом, то результат швидше за все буде – незадовільним;

– комунікативні навички: розуміння зверненого мовлення, виконання інструкцій вчителя, здатність відповідати на закриті та відкриті запитання;

– соціальні навички: спілкування з однолітками на перерві, вміння працювати в парі та в групі;

– академічні навички залежно від віку дитини, її рівня інтелектуальних можливостей та навчальної програми. Наприклад, розрізнення кольорів, вміння рахувати до 10, розповідати про кругообіг води в природі. Як бачимо, формування, розвиток і корекція академічних навичок тісно залежить від

побутових, комунікативних та соціальних. Наприклад, якщо в дитини немає комунікативних навичок, то як ми її попросимо порахувати до 10?

Значну допомогу у формуванні зазначених умінь і навичок можуть реалізувати батьків молодших школярів з порушеннями інтелекту, за умови налагодження тісної співпраці з ними.

Також необхідно пояснити батькам, що від них багато в чому залежить налаштування позитивного емоційного контакту між учителем та учнем. Батьки повинні допомогти своїй дитині, переконати її в тому, що вчитель – це безпечна доросла людина, її треба слухати й виконувати інструкції [2].

Звичайно кожна дитина має свій рівень розвитку, а в батьків – різний рівень мотивації до співпраці з працівниками школи, тому вчитель повинен набратися терпіння, дати час дитині на адаптацію до нових умов, нових дітей, дорослих людей тощо.

Вчитель повинен підкріплювати навіть маленькі успіхи дітей й не критикувати – за їх відсутність.

Висновки. У багатьох випадках позиція батьків, модель їхньої поведінки мають вплив на формування особистості дитини. В умовах Нової української школи важливе місце відіграє тісна співпраця з батьками дітей з порушеннями інтелекту в спеціальних закладах середньої освіти, особливо в молодших класах.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ефективних технологій співпраці з батьками дітей з порушеннями інтелекту в умовах Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дружинин В. Н. Психология семи. Екатеринбург, 2000. 175 с.
2. Короткова Л. Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности. Начальная школа. 2007. № 11. С. 15–17.
3. Овчарова Р. В. Психология родительства. Москва: Академия, 2000. – 368 с.
4. Сизко Г. І. Засвоєння суспільного досвіду як умова ефективної соціалізації дітей із розумовою відсталістю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 30. С. 302–307.
5. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/

Павлюченко Юлія Юріївна
асистент-вчителя дефектолога
Сумського обласного центру комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

Рєзніченко Галина Ігорівна
асистент-вчителя реабілітолога
Сумського обласного центру комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ІННОВАЦІЙНОГО ОБЛАДНАННЯ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Сучасні діти, як і всі ми, певною мірою залежать від комп'ютерних ігор та гаджетів, і звичні вправи (рухові та розвивальні завдання) не викликають у них зацікавленості та бажання їх виконувати. І саме тому є необхідність запроваджувати не тільки нові методи, але й нові засоби.

Корекційно-розвивальна робота в сучасних умовах потребує оновлення методів корекції та інструментарію. Таким новим інструментарієм, де були б вдало поєднані сучасне інтерактивне обладнання та контент, є інноваційні інтерактивні пристрої: інтерактивна підлога Briolight S та інтерактивна панель Briolight S.

Ключові слова: інтерактивна підлога, інтерактивна панель, проекційне зображення.

Pavlyuchenko Yuliya Yuriyivna
assistant teacher of special education at the Sumy
regional center comprehensive rehabilitation for children
and people with disabilities

Reznichenko Halyna Ihorivna
assistant teacher of rehabilitation Sumy regional center
comprehensive rehabilitation for children and people
with disabilities

APPLICATION OF INTERACTIVE INNOVATIVE EQUIPMENT IN THE REHABILITATION CENTER

Modern children, like all of us, are to some extent dependent on computer games and gadgets, and the usual exercises (motor and developmental tasks) do not arouse their interest and desire to perform them. And that is why there is a need to introduce not only new methods, but also new tools.

Correctional and developmental work in modern conditions requires updating of correction methods and tools. Such new tools, where modern interactive equipment and content would be successfully combined, are innovative interactive devices: Briolight S interactive floor and Briolight S interactive panel.

Keywords: interactive floor, interactive panel, projection image.

Скажи мені, я забуваю.
Покажи мені, я можу запам'ятати.
Дозволь мені зробити це.
І це стане моїм назавжди.
(Китайське прислів'я)

Постановка проблеми. Корекційно-розвивальна робота в сучасних умовах потребує оновлення методів корекції та інструментарію. Варто відзначити, що як будь-який метод або технологія застосування інтерактивного інноваційного обладнання будуть ефективні тільки за умови включення у загальний комплекс корекційно – розвивальної роботи. Запропоновані вправи, модифікації відомих ігор дають можливість зробити процес реабілітації одночасно ефективним та цікавим для самої дитини, мотивуючи її як на співпрацю із дорослим, так і на досягнення результату у виконанні завдань.

Аналіз досліджень. Перевагою роботи з інтерактивним обладнанням є те, що до нього дитині не треба пристосовуватись. Якщо вона один раз із його допомогою працювала – воно їй знайоме. Його не обов'язково використовувати постійно і витрачати час занять для ознайомлення та звикання. Інтерактивна система, крім, освітніх, коригуючих та лікувально-реабілітаційних цілей поєднує в собі: форму активної веселої гри; розв'язання цікавих пізнавальних завдань; відчуття досягнення та перемоги; можливість проявити ініціативу/ самостійність.

Мета статті: ознайомити з сучасними інноваційними пристроями: інтерактивна підлога Briolight S та інтерактивна панель Briolight S, та їх використання у комплексній корекційно – розвивальній роботі.

Виклад основного матеріалу. Використання і підлоги, і панелі дозволяє розвивати фізичний, психічний, сенсорно – емоційний, розумовий розвиток дитини; вивчити навколишній світ доступним для дитини способом – спираючись на чуттєвий досвід і розвиток дрібної моторики та координації, розвинути її внутрішні потенційні можливості та створити комплексний підхід у корекційно – розвивальній роботі. Адже інтерактивна підлога Briolight S – це інтегрована система проекційного зображення та датчиків, які дозволяють взаємодіяти із проекційним відображенням на підлозі. Прилад має компактні розміри, монтується під стелею на висоті від 3 метрів. Розмір проєкції від 1,5 до 2 метрів, він залежить від висоти розташування проєкційного приладу – чим вище його розташування, тим більше зображення на підлозі. Зв'язок з мережею інтернет потрібний тільки для оновлення програмного забезпечення та віддаленого технічного обслуговування. Важливим для безпечного користування є контроль безперебійності подання електричного струму.

Перевагою в користуванні (на відміну від інших інтерактивних пристроїв) є те, що дитина контактує тільки з проекцією на підлозі – це дає максимально

безпечні умови роботи, ні собі, ні обладнанню вона не зашкодить. Управління пристроєм здійснюється за допомогою пульта. Під час включення на підлозі спочатку з'являється головне меню, яке знаходиться в центрі, і містить умовні позначки до кожної гри або ефекту, стовпчик «Налаштування» ліворуч, стовпчик з переліком усіх ефектів праворуч. Увійти до гри можна тільки через умовне позначення в центрі екрану. Налаштування дають можливість змінювати час, швидкість або складність гри. Перелік усіх ігор на екрані праворуч призначений для створення особистої чи тематичної папки для фахівця або конкретної дитини. Створення таких папок дає можливість спланувати послідовність роботи та зберегти час у ході проведення заняття.

І, в першу чергу система «Інтерактивна підлога» розвиває координацію та велику моторику і є гарним стимулюючим засобом для загального рухового розвитку Адже існує дефіцит методів для вирішення цих завдань. При роботі з системою для розв'язання поставлених задач дитина має в першу чергу виконати рухи різного ступеню складності та інтенсивності в залежності від особливостей нозології, одночасно вирішуючи пізнавальні завдання. Мотивація інтересу спонукає дитину до цілеспрямованої рухової активності, яка на даний момент в неї ще недостатньо розвинута або ускладнена. Для розв'язання будь-якого завдання має бути застосовано моторне планування різного ступеню складності. Ігрова форма роботи робить цей процес невимушеним. Спочатку виникає потреба, потім тілесний відгук, потім виконання з наступним повторенням, що закріплює певну рухову навичку, а потім переноситься на інші види життєдіяльності дитини.

А от інтерактивна панель Briolight – пристрій, що дозволяє виконувати введення/виведення інформації, яка відображається на дисплеї високої чутливості. Інтерактивний LCD-екран (розмір 32 або 43 дюйми), який встановлюють на підлоговій стійці з колесами, що дозволяє використовувати його як універсальний мобільний інструмент. Включення стійки здійснюється кнопкою на блоці управління, що розташований на задній частині стійки. Включення екрана здійснюється кнопкою, що розташована в нижньому торці тач–панелі. На стійці змонтовано потужний компактний комп'ютер з операційною системою Андроїд. Система оснащена звуком, WI-FI, бездротовою клавіатурою. Конструкція дозволяє підключати додаткове обладнання (наприклад, мікрофони, тренажери великої або дрібної моторики, джойстики, ноутбуки). У базовій комплектації система містить ігри

та ефекти (на базі операційної системи Андроїд). Управління інтерактивною панеллю здійснюється за допомогою дотику пальців або спеціальних тупокінцевих предметів.

Особливість роботи з інтерактивною панеллю в тому, що це обладнання розвиває всі канали сприйняття інформації: кінестетичний (при торканні), аудіальний (дошка відтворює звук самостійно, або підключена до колонок), візуальний. Плюсом є те, що інтерактивна панель зберігає зір дітей: зображення на якісній дошці позбавлене відблисків, має хороший контраст, його можна збільшувати до розміру шрифту.

Всі ігри тим чи іншим чином сприяють розвитку пізнавальних процесів, але всі спрямовані на активізацію щонайменше трьох параметрів, які є значущими для терапевтичного впливу: *Концентрація уваги* (впродовж ігрового процесу дитина вчиться концентрувати увагу на поставленому завданні); *Оперативна (робоча) пам'ять* (різноманітні завдання, які вирішує дитина під час гри стимулюють її фільтрувати та зберігати необхідну інформацію, правила гри, вказівки вчителя, а також запам'ятовувати минулий досвід, щоб уникати помилок у майбутньому); *Пізнавальна гнучкість* (впроваджені в програму ефекти пропонують різноманітні завдання та шляхи їх вирішення, що розвиває у дітей гнучкість мислення. Діти навчаються швидко адаптуватися до нової задачі, змінювати тактику рішення та пристосуватися під нові умови. Це вміння сприяє корекції власної поведінки в процесі спілкування дитини та навчанні пристосовуватися до будь-яких умов і знаходити вихід з будь-яких ситуацій, що є важливим навиком в сучасному світі.

Висновки. Отже, використання засобів інтерактивного обладнання та включення їх у корекційно-розвивальний процес є ефективним методом терапевтичного впливу на дитину з інвалідністю, при якому покращується діяльність ЦНС, удосконалюється загальна моторика та координація, швидкість реакції та праксис, розвиваються основні психічні процеси: сприйняття, увага, пам'ять, мислення та уява. Адже гра для дитини – це необхідна, природна й улюблена діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтерактивна підлога ТМ BRIOLIGHT. Технічний паспорт. Інструкція з монтажу експлуатації.

2. Інтерактивна LCD-панель ТМ BRIOLIGHT. Технічний паспорт. Інструкція з монтажу експлуатації.

3. Захарова Л. Г. Технології використання інноваційного інтерактивного обладнання в корекційно-розвивальній діяльності в умовах інклюзивно-ресурсних центрів: методичні рекомендації для фахівців ІРЦ та установ з інклюзивною формою навчання. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. 108 с.

Пісоцька Тетяна Миколаївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Косенко Ю. М.,** канд. пед. наук,
доцент

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

У статті розкриваються особливості використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми дошкільного віку як умова ефективного психолого-педагогічного супроводу вихованців із затримкою психічного розвитку. Основний акцент зроблений на особливостях поєднання різних видів арт-терапії у процесі роботи з даною категорією дітей.

Ключові слова: *арт-терапія, методи арт-терапії, затримка психічного розвитку, арт-терапевтичні технології, освітній процес.*

Pisotska Tetyana Mykolayivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor -**Kosenko Y.M**., Ph.D. ped. Science, docent

APPLICATION OF ART-THERAPEUTIC METHODS IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH CPR

The article reveals the peculiarities of the use of art-therapeutic techniques in working with preschool children as a condition for effective psychological and pedagogical support of students with mental retardation. The main emphasis is on the features of combining different types of art therapy in the process of working with this category of children.

Keywords: art therapy, methods of art therapy, mental retardation, art therapeutic technologies, educational process.

Постановка проблеми. Мовлення відіграє значну роль в інтелектуальному розвитку дитини. Поступове осолодіння мовленням перебудовує психіку малюка, дозволяє сприймати явища більш усвідомлено та довільно. Своєчасно сформована мовленнєва компетентність у дошкільному

віці – складова цілісної особистості дитини, головна умова майбутнього життєвого успіху, психологічного комфорту. Малюк оволодіває словом передусім для спілкування з людьми, що його оточують. Не буде перебільшенням сказати, що несвоєчасно чи неправильно сформоване мовлення позначається на становленні особистості дитини, негативно впливає на її емоційний стан: викликає відчуття неповноцінності, сором'язливості, втрати інтересу до навчання, а також зниження мовленнєвої активності дитини, гальмує її розвиток.

Арт-терапевтична діяльність дітей здавна привертала увагу дослідників, науковців різних сфер – педагогіки, психології – як можливий метод вивчення внутрішнього стану маленької людини, її здатність відбивати загальну картину світу, світ власних переживань та здійснювати з боку педагогів ефективну соціально-педагогічну підтримку дітей із затримкою психічного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні та практичні аспекти використання арт-терапевтичних технологій як компонента навчальної діяльності представлені у дослідженнях українських науковців О. Вознесенської, О. Деркач, Т. Берник, А. Колупаєвої, В. Кондратенко, В. Синьова, Л. Фірсової, Т. Яценко. Але на сьогоднішній час недостатньо вивченими залишаються питання впровадження арт-терапевтичних методів в освітній процес при роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. Це зумовлює потребу вивчення умов ефективності використання арт-терапевтичних технологій у педагогічному процесі з дітьми дошкільного віку.

Мета статті полягає у висвітленні змісту й особливостей використання технологій арт-терапії у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія визначається як технологія цілеспрямованого використання мистецтва як засобу психотерапевтичного та психокорекційного впливу на особистість. Арт-терапія (у корекційній педагогіці) – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та дозволяють за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку здійснювати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку. Вона ґрунтується на переконанні, що внутрішнє «Я» людини відтворюється у візуальних образах щоразу, коли вона малює чи займається ліпленням

спонтанно, на відміну від ретельно організованої навчальної діяльності [6]. Її метою є гармонізація особистості шляхом розвитку її здатності до самопізнання та самовираження.

Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє розглядати арт-терапію як метод або технологію зцілення за допомогою творчості; як спеціалізовану форму психотерапії, засновану на мистецтві, образотворчій і творчій діяльності. Окрім терапії художньою творчістю, сьогодні інтенсивно розвиваються й інші напрямки арт-терапії: танцювально-рухова, бібліотерапія, казкотерапія, драмотерапія, кінотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія та інші [1].

Отже, арт-терапія в сучасних умовах може розглядатися як технологія створення та використання різних видів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини; як інструмент для дослідження і гармонізації внутрішнього світу людини. Використання методів арт-терапії, за В. Соловйовою, забезпечує: формування відносин взаємного прийняття й емпатії; можливість вільного самовираження та самопізнання; підвищення адаптаційних здібностей, зниження втоми та напруженості; створення позитивного емоційного настрою [2].

Тривалий час арт-терапія застосовувалася виключно у психотерапевтичній практиці. Останнім часом значно зростає інтерес до механізмів та умов впливу різних видів мистецтва на дитину із затримкою психічного розвитку в освітньому процесі. Вона використовується у центрах реабілітації, спеціальних закладах освіти, оскільки, незважаючи на тісний зв’язок із лікувальною практикою, має переважно психопрофілактичну, розвивальну та соціалізуючу спрямованість [1].

В. Лубовский дає наступне визначення затримки психічного розвитку: «Затриманий розвиток - уповільнення темпу всього психічного розвитку, що виникає найчастіше в результаті слабо виражених органічних уражень кори головного мозку (зазвичай парціального характеру) або тривалих і важких соматичних захворювань ». Складність таких дітей залучається саме в тому, що в їх поведінці переважає висока тривожність і ступінь психоемоційного напруження, присутні негативні переживання, емоційна скутість, порушення емоційно-особистісних зв’язків з близькими людьми , не рідко зустрічається й гіперактивність.

Засоби мистецтва відіграють провідну роль у забезпеченні соціально-педагогічної роботі , бо це є унікальним джерелом соціалізації дитини із ЗПР,

збагачують внутрішній світ дитини безпосередністю та наочністю. Це позитивно впливає на емоційну сферу, регулюючи негативні емоційні прояви в сім'ї та дитячому колективі.

Арт-терапія, забезпечуючи динамічну і гармонійну взаємодію між дитиною, продуктом її творчості та дорослим (психологом, педагогом, вихователем), не лише здійснює терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізує основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу тощо. Тому деякі науковці виокремлюють новий напрямок арт-терапії – арт-педагогіку як інноваційну здоров'язбережувальну технологію особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Зазвичай, будь-які тренінгові заняття психотерапевтичного характеру проводяться педагогом у різновіковій групі дітей до 15 осіб, проте з метою більш глибокого вивчення внутрішнього світу своїх вихованців і формування злагодженого дитячого колективу педагог може проводити їх з усією групою. Ураховуючи, що метою заняття є досягнення певного терапевтичного ефекту, Л. Лебедева зазначає, що педагогам варто відмовитися від багатьох традиційних прийомів роботи: недопустимі команди, накази, вимоги та примуси; дитина сама може вибирати для себе ті види та зміст роботи, зображувальні матеріали та власний темп, які їй підходять.

Корекційно-розвивальну роботу за допомогою арт-терапії фахівці радять починати вже з трирічного віку. Практика сучасної арт-терапії реалізується в 2 формах: індивідуальній і груповій.

З метою організації арт-терапевтичного простору рекомендується створення двох робочих зон. У першій зоні, як зазначає Л. Лєбєдєва, мають міститися особисті робочі місця дітей для індивідуальної творчості, а у другій – слід залишити простір, у якому можна було б легко пересуватися, рухатися чи навіть танцювати [4].

Арт-терапевтичні заняття містять дві складові частини. Перша – невербальна, творча, неструктурована, у якій основним видом діяльності є сам процес творчості. Друга частина – вербальна інтерпретація створених зображень, асоціацій, емоцій і почуттів, що виникали в процесі роботи.

Арт-терапія у корекційно-виховному процесу містить такі напрями: образотворча діяльність, спрямована на корекцію мотиваційної сфери,

передбачає психологічний супровід сюжетів, створених дитиною; – створення колажів із малюнків, фотографій, символів, природних матеріалів навчає дитину «спілкуватися» з навколишнім середовищем; – пальчиковий театр і нетрадиційні форми роботи з папером мають на меті психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини; – робота з тістом (тістопластика) передбачає корекцію рухових, пізнавальних і творчих можливостей дитини; – малювання на тканині губкою, пальцями та долонями підвищує потребу в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей; – сенсорна інтеграція та психокорекція передбачає знайомство з формою, розміром, площиною та частинами предметів, сприяє психокорекції пізнавальних процесів, мотивації, підвищенню соціальної адаптації дитини; – створення вистав за допомогою ляльок спрямоване на формування емоційної сфери дитини, розвиток пам’яті, мислення, уваги й уяви [5].

Останнім часом дедалі частіше корекційні педагоги використовують пісочну терапію. Ігрові заняття з піском корисно використовувати, наприклад, у логопедії, оскільки вони: розвивають тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику рук; стабілізують емоційний стан, долають страхи; удосконалюють зорово-просторову орієнтацію, мовленнєві можливості; сприяють розширенню словникового запасу; допомагають засвоїти навички звуко-складового аналізу та синтезу; дозволяють розвивати фонематичний слух і сприйняття; сприяють розвитку зв’язного мовлення, лексико-граматичних уявлень; допомагають у вивченні букв, засвоєнні навичок читання і письма. Фахівцями помічено, що діти із задоволенням знаходять у піску букви і складають із них слова, пишуть диктанти тощо. За допомогою піску активно розвивається дрібна моторика пальців рук.

У сучасній практиці [1; 3; 5] для посилення ефективності корекційно-розвиткової роботи запроваджують такі напрями арт-терапії: музикотерапію, казкотерапію, терапію образотворчим мистецтвом. Усі напрями (методи) арттерапії можна умовно поділити на 3 групи: пасивні (рецептивні), активні та інтегровані. Пасивні передбачають залучення дитини до арт-терапевтичних проявів, активні – спонукають до безпосередньої діяльності дитини; інтегровані – це симбіоз різних арт- терапевтичних впливів.

Висновки. Таким чином, арт-терапія є сучасною технологію корекційно-розвиткової роботи. Вона виходить за межі традиційного освітнього та

корекційного процесу, гармонійно поєднуючи психолого-педагогічний, корекційно-розвивальний, медичний і соціальний аспекти. Арт-терапію доцільно застосовувати у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. Використання цього напряму дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини.

Перспектива дослідження. Подальші наукові розвідки будуть присвячені емпіричному вивченню ефективності використання засобів арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-терапия – новые горизонты. Москва : Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. Арт-терапевтичні техніки у роботі практичного психолога: рекомендації щодо використання арт-терапевтичних технік у роботі практичного психолога закладів освіти. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: static.klasnaocinka.com. ua/.../ art_terapiya_u_roboti_psiholo.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. Київ: Атопол, 2011. 274 с.
4. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*, 2000. № 9. С. 27-31.
5. Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: http://corr.ks.ua.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 384 с.

Пліс Валентина Миколаївна
вчитель-дефектолог
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти застосування казкотерапії у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Підкреслено ефективність казкотерапії, як методу роботи з дітьми з порушеннями інтелекту. Окреслено функції казкотерапії, як терапевтичної технології корекційно-розвивальної роботи. Визначено види казок як основи казкотерапії та зазначеної їх змістове та функціональне наповнення. Акцентовано увагу на сучасних програмах комплексної казкотерапії, які успішно застосовуються у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: казка, метод, казкотерапія, функції, застосування, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Plis Valentyna Mykolayivna
special education teacher
KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»
Zaporozhye regional council

THEORETICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF FAIRY TALE THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the theoretical aspects of the use of fairy tale therapy in working with children with intellectual disabilities. The effectiveness of fairy tale therapy as a method of working with children with intellectual disabilities is emphasized. The functions of fairy tale therapy as a therapeutic technology of correctional and developmental work are outlined. The types of fairy tales as the basis of fairy tale therapy are defined and their semantic and functional content is indicated. Emphasis is placed on modern programs of complex fairy tale therapy, which are successfully used in working with children with intellectual disabilities.

Keywords: fairy tale, method, fairy tale therapy, functions, applications, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми: Казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. У казкотерапії можуть виявитись потенційні риси особистості, щось нереалізоване; може матеріалізуватися мрія; а найважливіше – виникає відчуття захищеності та смак таємності. Дана технологія сприяє формуванню зв'язку між казковими подіями та поведінкою у реальному житті, перенесенню казкових смислів у реальність. За висловом В. Шинкарука, казка є первинним інтелектуальним засобом формування особистості: «якщо першопочатковою культурною формою становлення і розвитку духу в історичному плані виступає міф, то в індивідуальному – казка» [6].

Джерелами концепції казкотерапії стали роботи Л. Виготського, Д. Ельконіна, дослідження Б. Беттельхейма, Е. Берна, позитивна терапія притчами та історіями Н. Пезешкяна, дослідження дитячої субкультури М. Осоріної, ідеї Е. Романової. Розуміння казки як такої, що є зосередженням життєвого досвіду та життєвих сценаріїв, спостерігаємо в роботах К.-Г. Юнга та В. Проппа.

Актуальність: Серед сучасних методів виховання та корекційно-розвивальної роботи щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значне місце відводиться казкотерапії. Ця технологія порівняно недавно почала використовуватись у практиці роботи педагогів-дефектологів. Ефективність її впровадження ґрунтується на розумінні дитини як творчої

особистості, котра з певних причин обмежена деякими фізичними та психічними порушеннями розвитку.

У сучасному освітньому просторі казкотерапію успішно використовують як психотерапевтичну технологію з метою гармонізації та корекції психічного розвитку особистості (І. Вачков, М. Гнєзділов, Х. Дікманн, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Соколов та ін.).

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти застосування казкотерапії у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. В українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів і образів запровадив В. Сухомлинський, який приділяв значну увагу використанню казки у роботі з дітьми молодшого шкільного віку – навчання неможливе не тільки без слухання, але і без створення казки. За твердженням визначного педагога, завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем [5].

Потужна хвиля розвитку казкотерапії на наукових засадах пов'язана передусім з іменами вітчизняних психологів Т. Зінкевич-Євстігнєєвої та Т. Грабенко. За їх активної участі в 1997 р. був створений Інститут казкотерапії. Його науковцями були отримані відомості про нові сфери застосування зазначеного методу. Це не тільки дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади, але й центри реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, заклади професійної та вищої освіти.

Сучасними вченими-психологами казкотерапія визнається, як один із найефективніших видів психотерапії у роботі з дітьми та дорослими різних вікових та соціальних категорій (Т. Зінкевич-Євстігнєєва, Т. Грабенко, О. Тихонова, Д. Соколов та ін.). Зокрема, казки є важливим психотерапевтичним засобом, який допомагає впорядкувати внутрішній світ дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ефективність окресленого методу підтверджується такими положеннями:

– казка – один із не багатьох сучасних засобів, який дозволяє об'єднати дорослого та дитину, дає можливість їм зрозуміти один одного;

– казка дає людині необхідну гаму переживань, які викликають добрі, серйозні почуття. За словами В. Сухомлинського, казка розвиває внутрішні сили дитини, завдяки яким людина не може не робити добре;

– казка – це засіб соціалізації дитини. Вона допомагає увійти в суспільне життя, адаптуватися в ньому та самовиразитися в соціумі;

– казка – це вид мистецтва, що має своєрідну терапевтичну, мистецьку функцію катарсису – очищення душі, зняття стресу, заспокоєння;

– казка здійснює профілактичну функцію у психолого-педагогічному процесі через виховання здорового способу життя [2, с. 24].

Казкотерапія відрізняється від терапевтичних методів тим, що її психологічна дія відбувається на ціннісному рівні. Під час її застосування завжди відбувається опора на базові життєві цінності: Добро, Любов, Віру, Гідність, Спокій, Співпрацю тощо. Казкові історії дають можливість розповісти про героїв у цікавих і захоплюючих сюжетах. Інформація у такому вигляді, дуже легко, без опору сприймається дітьми. Казки попереджають про наслідки тих чи інших наших вчинків, але не нав'язують життєвих програм.

Як терапевтична технологія казкотерапія виконує наступні функції:

– діагностична – казка як проективна методика може з високою точністю визначити причину проблеми дитини;

– терапевтична – дозволяє психологічно готувати особистість до напружених емоційних ситуацій, символічно відредагувати фізіологічні та емоційні стреси, прийняти у символічній формі свою фізичну активність і здатність діяти у кризових ситуаціях, відмовитися від інтелектуальних інтерпретацій і повністю прийняти всю гаму емоційних переживань [3, с. 63];

– виховна – казка є неперевершеним інструментом виховного впливу саме тому, що позбавлена директивності. Це дозволяє у м'якій формі пояснити як варто чинити, а що може завдати шкоди;

– корекційно-реабілітаційна – робота з поведінковими особливостями індивіда, а саме своєрідне заміщення неефективного стилю поведінки на більш продуктивний та пояснення сенсу того, що відбувається [4].

Для реалізації цих функцій можуть використовуватися як вже існуючі народні та авторські казки, так і сучасні, створені з певною метою. Спеціалісти Інституту казкотерапії визначають такі види казок для психотерапевтичної, діагностичної та виховної роботи.

Заслуговують на увагу художні казки – це казки, створені багатовіковою мудрістю народу та авторські історії. У художніх казках є дидактичний, психокорекційний, психотерапевтичний, і навіть медитативний аспекти. Саме з них дитина дізнається, що життя – це активне протиборство двох базових категорій: добра і зла. Причому добро завжди винагороджується, а зло – неодмінно карається. Художня казка пропонує дитині модель певної життєвої ситуації й допомагає осмислити її, дати оцінку героям, й тим самим визначити

для себе правила поведінки в реальному житті. Авторські художні казки більш образні, емоційні, ніж народні.

У свою чергу дидактичні казки створюються педагогами для цікавого подання навчального матеріалу. Їхніми героями зазвичай стають абстрактні поняття та явища природи (Доброта, Сила, Вітер, Сонце), неживі предмети (іграшки, предмети шкільного приладдя), символи (фігури, букви, звуки та ін.), для яких спеціально створюється казковий образ світу. Ці казки у захоплюючій формі розповідають дітям про родину, природу, правила поведінки, допомагаючи педагогам реалізувати навчальні завдання.

Із терапевтичними цілями застосовуються корекційні казки (психокорекційні), які дозволяють коригувати поведінку дитини або її особисті риси характеру (сором'язливість, неохайність, примхливість, жадібність, агресивність тощо), навчати дітей чемності, доброзичливого та дбайливого ставлення до оточуючих і природи. Їх застосування обмежене за віком (приблизно до 11-13 років) та проблематикою (неадекватна, неефективна поведінка). Створити подібну казку неважко: слід визначити героя (казкового двійника дитини); описати його життя (дуже схоже на життя самої дитини); поставити героя в проблемну ситуацію, яка є нагальною для дитини; розповісти, як казковий герой вирішив її (запропонувати альтернативну модель поведінки);

Активного впровадження мають психотерапевтичні казки, адже розкривають сенс подій, які відбуваються. Вони не завжди однозначні і не завжди мають щасливий кінець, але глибокі та проникливі, часто залишають людину із запитаннями. Це, у свою чергу, стимулює процес особистісного зростання. Психотерапевтичні казки створюються в процесі пошуку сенсу подій та проблемних ситуацій.

Набувають широкого поширення медитативні казки, орієнтовані на розвиток різних видів чутливості (зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної та кінестетичної). Зазначені казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційної напруги, створення в душі кращих моделей взаємостосунків, розвитку особистісного ресурсу. Характер цих казок – мандрівка. У них відсутні конфлікти і злі герої. Щоб створити таку казку потрібно згадати ситуацію, коли почувалися щасливими, спокійними, радісними. Наприклад, можна разом з дитиною «вирушити» до казкового лісу та поспілкуватися з квітами, деревами, пташками й добрими тваринами. Ці казки необхідно слухати в комфортній, привабливій обстановці, наприклад, під спокійну музику.

Останнім часом метод казкотерапії приваблює все більше спеціалістів: психологів, психотерапевтів, психіатрів, педагогів, вихователів, дефектологів. З'явилися казкотерапевтичні програми Г. Азовцевої, А. Лісіної, Т. Речицької. Ближче всіх у розробці казкотерапевтичного методу впливу на особистість в умовах освітнього середовища школи підійшли у своїх дослідженнях Т. Зінкевич-Євстигнєєва та І. Вачков.

Найбільш розробленими є програми комплексної казкотерапії Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, які успішно застосовуються у практиці роботи з дітьми та підлітками, які мають труднощі у вихованні та порушення інтелекту. Зокрема І. Вачков є автором відомої програми розвитку самосвідомості школярів «Психологічна азбука». Дослідник обґрунтовує правомірність та необхідність використання казкотерапії у педагогічній діяльності через з'ясування її психолого-педагогічного потенціалу. У цьому зв'язку І. Вачков окреслює такі особливості казкотерапії:

– казка завжди слугувала засобом зустрічі її слухача з самим собою (К. Г. Юнг). Вона стає «чарівним дзеркалом» реального світу і власного неусвідомленого внутрішнього;

– усі окремі функції казкотерапії у кінцевому підсумку спрямовані на одну мету – допомогти дитині розвиватися найбільш оптимальним та природним для неї шляхом, реалізуючи власні можливості, через підвищення рівня самосвідомості;

– казкова метафора є способом побудови взаєморозуміння між людьми;

– одним із найважливіших завдань практичної психології і педагогіки є створення оптимальних умов щодо природного психічного розвитку дітей, визначальним фактором для яких стає продуктивна взаємодія між суб'єктами освітнього середовища. Казкотерапія, завдяки своєму потужному гуманістичному потенціалу, може стати ефективним засобом створення таких умов [1, с. 7-8].

Висновки. Застосування казкотерапії у корекційно-виховному процесі спеціального закладу загальної середньої освіти може бути різним. Тому, залежно від очікуваних результатів потрібно визначитись із метою у кожному конкретному випадку, зокрема:

– казкотерапія як спосіб передачі досвіду «із вуст у вуста» та прищеплення загальноприйнятих моральних норм і правил поведінки у соціумі. У такий спосіб казка сприяє ефективній соціалізації дитини;

– казкотерапія як інструмент розвитку особистості дитини та її здібностей. У цьому випадку казка позитивно впливає на здатність дитини фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення та уяви, розкриває внутрішній світ дитини;

– казкотерапія як психотерапія. Це дає змогу дитині подолати власні страхи, надмірну тривожність, пропрацювати ті індивідуальні особливості, які порушують її гармоній розвиток тощо.

Перспектива дослідження. У розробці форм роботи щодо застосування казкотерапії у організації навчально-виховної діяльності з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вачков В. И. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. М. : Ось-89, 2001. 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. СПб. : Издательство «Речь», «ТЦ Сфера», 2001. 400 с.
3. Копытин А. И. Основы арттерапии. СПб. : Речь, 1999. 242 с.
4. Сарнацький С. В., Сарнацька Л. В. Українські народні казки, як концепт ранньої інкультурації молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку. *Пошуки і знахідки :* Матеріали наукової конференції СДПУ / Укл. В. К. Сарієнко. Слов'янськ, 2009. 177 с.
5. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.
6. Шульга Т. Психосоціальна роль казки у корекції вад розумово відсталої дитини. URL: www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vird/2011_13/PDF/26.pdf.

Разуваєва Олена Сергіївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

У статті розкрито теоретичні аспекти реалізації принципу природовідповідності в освітньому процесі дітей зі зниженим слухом. Реалізація принципу природовідповідності в освітньому процесі дітей зі зниженим слухом передбачає наявність методології ноосферної освіти, завданням якої є обґрунтування засобів, методів, ходу, умов для

практичної організації та проведення освітнього процесу, методики викладання навчальних дисциплін, технології організації педагогічного простору, методів психологічної корекції особистості (психологія ноосферного розвитку особистості); програми підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: принцип природовідповідності, реалізація, діти зі зниженим слухом, освітній процес.

Razuvayeva Olena Serhiyivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Typhlopedagogy. Deaf pedagogy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

THEORETICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF NATURE COMPLIANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITY

The article reveals the theoretical aspects of the implementation of the principle of conformity in the educational process of children with hearing loss. Implementation of the principle of naturalness in the educational process of hearing-impaired children requires a methodology of noosphere education, the task of which is to substantiate the means, methods, course, conditions for practical organization and conduct of the educational process, teaching methods, technology of pedagogical space, methods of psychological correction psychology of noosphere development of personality); training and retraining programs for teachers.

Keywords: the principle of environmental compliance, implementation, children with hearing loss, educational process.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») йдеться про необхідність розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з метою забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи.

Сьогодні необхідна гуманітаризація освіти, яка покликана формувати у дитини цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; відкритість системи освіти, яка пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими.

Аналіз досліджень і публікацій. Основні напрями та перспективи розвитку екологічної освіти та виховання, об'єктивні та суб'єктивні передумови формування ставлення особистості до природи на основі гармонійного

співіснування з нею розкрито у працях А. Захлєбного, І. Звєрєва, А. Сидельковського, І. Суравегіної [3]. Проблеми формування екологічної культури молодших школярів, адаптацію змісту екологічної освіти до умов початкової школи розглянуто у працях Т. Байбари, Н. Бібік, О. Крюкової, Л.Мельник, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко та ін. [1; 3]. Концептуальні положення та теоретичні проблеми змісту екологічної освіти та виховання, важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей зі зниженим слухом зазначали Т. Розанова, Л. Фомічова та ін. [2].

Система освіти повинна стати для учня інструментом реальної підготовки до життя і до освоєння передових технологій, способом формування учнем образу самого себе (самоідентифікація) за допомогою індивідуального засвоєння і переробки знань, умінь і навичок, вироблених людством про природу, суспільство, людину.

Мета статті **–** розкрити теоретичні аспекти реалізації принципу природовідповідності в освітньому процесі дітей зі зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом все сильніше усвідомлюється різниця між освіченими і вихованими людьми. Підвищилася інформованість суспільства, проте, як свідчить практика, це процес односторонній, негармонійний. Люди використовують отриману інформацію, не відаючи про наслідки своєї діяльності. Недооцінюється усвідомлення ролі людини в природі. Однобоке навчання призводить до некоректної постановки цілей і завдань освіти. Звідси випливає результат наступної діяльності людини, вибір їм засобів для досягнення своїх або суспільних цілей.

Не можна закривати очі на те, що традиційна система освіти може не збігатися з можливостями самореалізації особистості, з цілями та потребами суспільства. В той же час система освіти може стати гнучкою у формах і методах, інструментальною у керуванні процесом і ефективною, якщо в основі своїй організації, «на вході» матиме природні компоненти індивіда та соціуму, а «на виході» – оптимальний результат, тобто найкращим чином (і в оптимальний час) засвоєні і застосовані в життєвих ситуаціях знання, вміння, навички [1].

Система освіти повинна стати для учня інструментом реальної підготовки до життя і до освоєння передових технологій, способом формування учнем образу самого себе (самоідентифікація) за допомогою індивідуального засвоєння і переробки знань, умінь і навичок, вироблених людством про природу, суспільство, людину.

Основним завданням освіти має стати організація процесу багатогранного становлення людини, її творчого гармонійного розвитку і підготовки кадрів різних рівнів для забезпечення нескінченного зростання творчості в глобальній системі «Природа – людина – суспільство». Підсумком подібної переорієнтації має стати уявлення про результати діяльності освітньої системи: виховання цілісного, здорового мислення людини, надання їй ефективних інструментів для самостійного вибору свого місця в системі природи-суспільства, для уміння ставити цілі, вибирати засоби і бачити наслідки своїх дій. Ідеал самореалізації особистості у всіх сферах людського життя повинен стати генеральною метою функціонування освітньої системи.

Реалізація принципу природовідповідності в освітньому процесі дітей зі зниженим слухом передбачає наявність:

- методології ноосферної освіти, завданням якої є обґрунтування засобів,
- методів, ходу, умов для практичної організації та проведення освітнього процесу;
- методики викладання навчальних дисциплін (REAL-методика);
- технології організації педагогічного простору;
- методів психологічної корекції особистості (психологія ноосферного розвитку особистості);
- програми підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів [3].

Завданням ноосферної освіти є забезпечення права людини на економічне і інструментальне творче мислення. Екологічне мислення (синоніми: гармонійне, природне, універсальне, біосферне, здорове) визначається узгодженістю із природними законами Всесвіту, тому в роботу залучені сукупно ліва і права півкулі мозку людини. Таке мислення не призводить до порушення біосфери. Гармонійна, універсальна, здорова людина демонструє природну якість, яка визначається цільнодінамічним (двуполушарним), екологічним мисленням.

В сучасному освітньому процесі ліва півкуля головного мозку людини значно перевантажена (зір, слух), а права півкуля залишається практично незадіяною (нюх, дотик, образне мислення, інтуїція, артистизм та інші). Ліва півкуля раціоналістична, лінійна, а права – творча, нелінійна. Лише при гармонійній, синхронній роботі обох півкуль людина може мислити цілісно.

Людина з ноосферним мисленням, згідно концепції ноосферної освіти, стане правильно розуміти своє місце в природі і еволюційну роль, виконуючи біосферну функцію підтримки «запасу стійкості» природних систем. Природна складова моральності цієї людини буде ставитися до її взаємин з природою: морально все те, що сприяє виконанню людиною її біосферної функції, аморально все, що цьому суперечить. Ноосферне мислення означає свідомий вибір людини на користь екожиття, позиції «я в природі», любові до природи, усвідомлення свого місця в природі і нарешті, співтворчості людини і природи (на відміну від позиції «я – цар природи», підкорення і перетворення природи – в кінцевому рахунку, позиції споживчого і хижацького ставлення до природи).

Традиційний педагогічний метод, базуючись на двох каналах сприйняття інформації (слух і зір), залишає без навантаження інші сенсорні канали, душевну, духовну сфери і відповідно, певні зони мозку, володіє низьким ступенем біологічної адекватності природі людини.

REAL-технологія – гнучка технологія, біоадекватна природі людини (від англійського слова Real – реальний, дійсний). Форми роботи націлені на активне залучення і розвиток здібностей лівої і правої півкуль головного мозку і фізіологічних функцій організму. Таким чином, Real-технологія – релаксаційно-активне біоадекватне викладання в якості основополагаючого проголошує принцип природних біоадекватних для людини умов навчання:

– – зміни активності і релаксації в ході уроку як природного біоритму всього живого;

– навчання в міні-групах (6-8 чоловік), природних для психофізичного комфорту учнів і педагога;

– можливості переходу учнів із групи в групу з метою пошуку найбільш комфортних умов навчання і відповідного рівня підготовки;

– тісного особистого контакту з 2-3 педагогами по одному предмету з метою коригування знань, умінь і зміцнення комунікативних здібностей учнів [2; 3].

Метою ноосферної освіти є розвиток двопівкульності мислення, його цілісності за допомогою мислеобразів. Для цього використовуються можливості всіх сенсорних систем. Але і в методиці корекційної роботи передбачена опора на чуттєвий досвід учнів, рекомендується максимально повне використання можливостей систем організму. В. Липа відзначає, що необхідний наочно-дієвий характер знайомства та дослідження пропонованих предметів, об’єктів

(дитина по можливості повинна отримати максимально повну інформацію про об’єкт, з використанням усіх збережених аналізаторів, включаючи дотик, нюх і смак, хоча в даному контексті мова йде тільки про дітей молодшого віку [3].

Розглянута технологія за формою є релаксаційно-активною, тобто періоди активної роботи (тренування лівої півкулі) змінюються релаксацією, під час якої працює права півкуля. Даний підхід рекомендує використання музики (особливо на етапі релаксації) як додаткового методу впливу на кожному уроці. При традиційному підході музикотерапія використовується як метод найчастіше на уроках музики (в якості основного і провідного чинника впливу), в роботі психолога або в позаурочний час. Необхідно відзначити, що даний підхід до подачі навчального матеріалу передбачає повторення досліджуваного матеріалу кілька разів в ході уроку, але дозовано маленькими «порціями».

Основний акцент ноосферного виховання зроблений на розвитку духовності, його моральних принципів і засад, уміння співвідносити свої дії і вчинки з Законами Миру, вихованні бажання і внутрішньої потреби жити так, щоб не нашкодити. Цей принцип також дуже важливий в роботі будь-якого педагога. Дана методика викладання, в якій використовуються можливості людини продуктивно працювати як в активному, так і в релаксаційному стані, дозволяє в кілька разів підвищити ефект розуміння та засвоєння навчальної інформації, створити кращу мотивацію до навчання.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти реалізації принципу природовідповідності в освітньому процесі дітей зі зниженим слухом. Розглянута методика не передбачає протистояння з традиційною системою освіти і використовується в рамках будь-яких, у тому числі нових, програм. Учні зі зниженим слухом залучаються до навчання завдяки особистісно-орієнтованій, здоров’язберігаючій основі біоадекватної методики.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до отримання екологічної освіти в учнів різних вікових груп зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.

2. Сурдопедагогика : учеб. для студ. высш. пед. завед. / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : ВЛАДОС, 2004. 655 с.

3. Тарасенко Г. С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання. 2-ге вид. із змінами. К. : Рута, 2000. 208 с.

Рилушко Ірина Олександрівна
вчитель-дефектолог
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ДО ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано особливості комунікативного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено специфіку та труднощі розвитку як усного, так і писемного мовлення зазначеної категорії учнів. Окреслено специфіку та склад словника учнів з порушеннями інтелекту, засоби його формування. Обґрунтовано взаємозалежність психофізіологічних особливостей розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та формування і становлення їх комунікації. Акцентовано увагу на методах і формах роботи щодо комунікативного розвитку учнів зазначеної категорії.

Ключові слова: мовлення, розвиток, комунікація, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, словник.

Rylushko Iryna Oleksandrivna
special education teacher
KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»
Zaporozhye regional council

ON THE ISSUE OF COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the features of communicative development of students with intellectual disabilities. The specifics and difficulties of development of both oral and written speech of this category of students are determined. The specifics and composition of the vocabulary of students with intellectual disabilities, the means of its formation are outlined. The interdependence of psychophysiological features of development of children with intellectual disabilities and the formation and formation of their communication is substantiated. Emphasis is placed on methods and forms of work on communicative development of students of this category.

Keywords: speech, development, communication, students with intellectual disabilities, vocabulary.

Постановка проблеми: На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти гостро порушується питання всебічного гармонійного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з метою їх подальшої успішної соціалізації. У зв'язку з цим необхідним є створення сприятливих умов для особистісного становлення дітей зазначеної категорії, важливим компонентом якого є комунікативна діяльність.

У контексті окресленого питання дослідники галузі спеціальної освіти А. Аксьонова, Л. Вавіна, М. Гнєзділов, Н. Кравець, Л. Логвінова, В. Петрова, Г. Піонтківська, В. Синьов, З. Смирнова, Н. Тарасенко, Т. Ульянова, М. Шеремет

зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів з порушеннями інтелекту передбачає збагачення і активізацію словника; удосконалення граматичної будови мовлення; розвиток комунікативних умінь і навичок у різних формах вираження зв'язного мовлення.

Актуальність: За дослідженнями провідних науковців спеціальної педагогіки (В. Бондар, Л. Вавіна, Н. Кравець, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Ульянова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інших) комунікативна спрямованість навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку визначається основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості.

На думку Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Т. Ульянової, М. Феофанова, Ж. Шифа мовлення відіграє вагому роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення і психічної діяльності в цілому. Включення мовлення у пізнавальну діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями перебудовує їх психічні процеси. Такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються і удосконалюються по мірі оволодіння мовленням.

Мета статті – проаналізувати особливості комунікативного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток комунікативних умінь і навичок в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відмічає О. Корніяка, розглядається як одне з найважливіших завдань спеціального закладу загальної середньої освіти. У Державному стандарті спеціальної освіти, зазначено, що важливим компонентом життєвої компетентності учнів з особливими освітніми потребами є реалізація комунікативного принципу, який є провідним у навчально-виховній діяльності [4].

Діти з порушеннями інтелекту, констатує В. Печерський, оволодівають мовленням сповільнено. Вони пізніше, ніж це буває за нормотипового розвитку, починають розуміти звернене мовлення, пізніше починають користуватися активним мовленням. Недорозвиток мовлення тією чи іншою мірою можна спостерігати на різних рівнях комунікації дітей, як молодшого, так і старшого шкільного віку. У цьому певну роль відіграють також порушення, які відмічаються в розвитку дрібної моторики та артикуляції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідник звертає увагу на те, що словник учнів молодших класів спеціального закладу загальної середньої освіти доволі бідний, складається переважно з іменників та дієслів. Серед іменників переважають слова, що позначають добре знайомі дітям предмети. Дієслова ж переважно безпрефіксні. Прикметники займають незначне місце в словнику учнів зазначеної категорії. Слова, які використовують діти, вживаються ними у наближених, неспецифічних значеннях. Так, туфлі це і черевики, і босоніжки, і кросівки. Слово «хороший» використовується в значенні «добрий», «веселий», «красивий», «слухняний», «чистий» тощо [6].

Речення, які використовують учні, зазначає В. Печерський, переважно прості, складаються з одного-чотирьох слів. Вони мають не лише примітивну, але й часто неправильну будову. У них порушене узгодження слів у реченні, мають місце пропуски другорядних членів речення, і навіть головних членів. Складні, особливо складнопідрядні речення, використовуються учнями старших класах, що свідчить про труднощі в плані розуміння і відображення взаємозалежностей між об’єктами та явищами навколишньої дійсності.

У старших класах словниковий запас учнів з порушеннями інтелекту значно збагачується. Цьому сприяє спеціальне навчання, розширення життєвого досвіду. Проте дефіцит слів зберігається, а використовувані речення залишаються переважно простими і за своєю будовою не завжди відповідають загальноприйнятим нормам [6].

Учні спеціального закладу загальної середньої освіти, констатує В. Печерський, рідко бувають ініціаторами діалогів. Це пов’язано з недорозвитком їх мовлення, вузьким колом інтересів та мотивів, із невмінням розпочати бесіду, зрозуміти висловлювання або запитання співрозмовника і відповісти йому. Діти з порушеннями інтелекту не вміють слухати і розуміти те, про що їх запитують. Тому в одних випадках вони мовчать, а в інших відповідають не до ладу або спонтанно повторюють частину запитання. Розгорнуті відповіді, що складаються не з одного-двох слів, від них можна почути не часто [6].

За дослідженнями О. Омельченко, В. Тарасун, Л. Федорович, учні з порушеннями інтелектуального розвитку краще володіють діалогічним мовленням. Проте часто вони не знають, як розпочати розмову, як запитати людину, особливо незнайому, про щось, як відповісти на запитання. Причиною тому служить не лише недостатня сформованість мовлення, а й особливості

мотиваційної та емоційно-вольової сфери. Відповіді учнів можуть бути занадто стислими або надмірно докладними. В останньому випадку вони за своїм змістом далекі від запитання, містять повторення, несуть додаткову неадекватну інформацію [5].

В учнів з інтелектуальними порушеннями, особливо молодших класів, недостатньо сформована регулююча функція мовлення. Вказівки дорослого сприймаються дітьми неточно і не завжди визначають зміст і послідовність виконуваної діяльності. Це передусім стосується роботи зі складними інструкціями. Діти забувають запропоновану в інструкції послідовність дій, пропускають і переставляють деякі з них, недостатньо осмислюють завдання. Учням з інтелектуальними порушеннями, навіть старших класів, важко відтворити хід уже виконаної роботи, вони не можуть самостійно планувати діяльність [6].

Недорозвиток усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлює труднощі опанування грамотою. Труднощі оволодіння писемним мовленням, констатують О. Омельченко, В. Тарасун, Л. Федорович, учнями з порушеннями інтелектуального розвитку зумовлені загальним недорозвитком мовлення, передусім – несформованістю фонематичного сприймання. Певні труднощі викликає в учнів засвоєння букв, оптичні образи яких недостатньо точно зв’язуються з певними фонемами. До того ж ці образи важко запам’ятовуються. Діти з інтелектуальними порушеннями повільно опановують техніку читання. Читаючи, вони допускають багато помилок – не дочитують закінчення, пропускають, переставляють букви, спотворюють, замінюють слова. Багато школярів довго не можуть зрозуміти, що означає прочитане слово. Особливо складним для них є злиття звуків [5].

Організація педагогічної роботи на уроках української мови (А. Аксьонова, Н. Барська, Л. Вавіна, В. Воронкова, М. Гнєзділов, Г. Дульнєв, Н. Кравець, В. Левицький, В. Петрова, Г. Піонтківська, З. Смирнова, Т. Ульянова, М. Феофанов та інші) вимагає постійної уваги до більш повного використання потенційних інтелектуальних і мовних можливостей школярів з інтелектуальними порушеннями з метою підвищення ефективності процесу навчання. Комунікативний підхід до вивчення української мови, як зазначає А. Аксьонова, припускає потребу в спілкуванні, мотиви акту спілкування, умови, за яких здійснюється спілкування. Виконання комунікативних завдань забезпечує формування комунікативної компетенції учнів [1].

У дослідженнях М. Гнєздилова обґрунтовується положення про те, що формування всіх видів мовленнєвої діяльності на уроках мови є одним з основних завдань і методичним принципом навчання мови. На його думку, сформованість у школярів з інтелектуальними порушеннями таких мовленнєвих навичок і вмінь і навичок, як читання і письмо, значно розширює коло їх комунікативних можливостей. Читаючи й аналізуючи під керівництвом вчителя тексти, учні набувають навички усвідомлення змісту прочитаного, а разом з тим засвоюють нові лексико-граматичні і синтаксичні конструкції [2].

А. Аксьонова, Л. Вавіна, М. Гнєздилов, В. Петрова, Г. Піонтківська, З. Смірнова, Т. Ульянова та інші відзначають, що робота, спрямована на комунікативний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями, повинна проводиться в двох напрямках: формування мовленнєвих навичок і вмінь з одного боку і навчання використанню цих навичок і вмінь у практичній діяльності – з іншого.

О. Проскурняк зазначає, що сформовані вміння та навички у школярів з інтелектуальними порушеннями, на думку вчених, залишаються недостатньо дієвими без систематичного їх застосування в практиці мовленнєвого спілкування. Для того, щоб розробити досить ефективні прийоми роботи і вправи з формування комунікативних навичок і вмінь в учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно, перш за все, враховувати особливості мовленнєвого розвитку даної категорії учнів. Основна причина труднощів для учнів з інтелектуальними порушеннями у формуванні комунікативних навичок і вмінь, як вказували Л. Занков , Ж. Шиф та інші – це відсутність в них потреби у говорінні і письмі, так званої мотивації мовлення, яка у таких учнів сама по собі не виникає [7].

Для формування і розвитку комунікативних навичок і вмінь в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, на думку В. Печерського, вчителю необхідно правильно організувати, в першу чергу, словникову роботу, що передбачає максимально ефективний відбір лексичного матеріалу, його семантизацію з наступним систематичним включенням в практику мовленнєвої діяльності. Учителю необхідно систематично формувати і закріплювати ці вміння протягом усього періоду навчання у відповідності з програмними вимогами.

У результаті аналізу необхідної науково-методичної літератури, враховуючи надбання в галузі сучасної спеціальної освіти, зазначаємо, що для

розвитку комунікативних умінь і навичок в учнів з порушеннями інтелекту необхідно створити такі умови: спонукати постійно користуватися мовленням; навчати правильно добирати слова для висловлювання та побудови фраз; вимагати правильно будувати висловлювання; привчати викладати свої думки логічно, чітко, без помилок в усній і писемній формі [6].

Удосконалення мовлення школярів, з боку граматичної правильності, передбачає активне використання існуючих зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом. Як зазначають О. Біляєв, Д. Богоявленський, С. Жуйков, Г. Іваницька, А. Маркова, В. Мельничайко, Л. Симоненко, О. Текучов, Л. Федоренко, уміння використовувати набуті знання у практичній діяльності самі по собі не розвиваються і потребують спеціально організованого навчання. Як стверджують Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін процес розвитку комунікативних навичок і вмінь в учнів з інтелектуальними порушеннями повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення.

Роботу з розвитку комунікативних навичок і вмінь, зазначає І. Єременко, необхідно розпочинати з проведення словникової роботи. Зміст словникової роботи передбачає – розширення й активізацію словника, розкриття значення слів, розвиток навичок правильного вживання слів, ознайомлення з найпростішими фразеологізмами [3].

Виходячи з цього, науковці пропонують використовувати такі прийоми роботи з розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: забезпечення активності і самостійності учнів під час виконання лексико-граматичних і граматико-стилістичних вправ; створення ситуацій, які б спонукали до використання мовних знань у самостійних усних і письмових висловлюваннях учнів; виправлення помилок у мовленні школярів в навчально-виховній діяльності.

Висновки. Отже, проаналізувавши теоретичні дослідження щодо комунікативного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, визначаємо, що ці питання є досить актуальними, адже їх вирішення впливає на інтеграцію дитини у соціум. Для комунікативного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями науковці пропонують використовувати прийоми і методи вправ, створення мовних ситуацій, самостійної роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів, а також постійну увагу педагога до висловлених думок учнями.

Перспектива дослідження. У аналізі комунікативного розвитку учнів з порушеннями інтелекту на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради за допомогою розробки діагностичних методик тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксёнова А. К. Методика обучения русского языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС. – 1999. – 326 с.
2. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 200 с.
3. Єременко І. Г., Турчинська В. Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі. К. : Рад. шк., 1981. 81 с.
4. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра. К. : Міленіум, 2006. 334 с.
5. Омельченко І. М, Тарасун В. В., Федорович Л. О. Вступ до спеціальності логопедія: навч. пос. Кременчук : Християнська Зоря, 2011. 416 с.
6. Печерский В. Г. Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : автореф. дис. на соискание научной степени докт. психолог. наук. М., 2009. 36 с.
7. Проскурняк Е. И. Экспертная оценка развития коммуникативной деятельности учащихся с умственным недоразвитием *Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки.* Харьковская государственная академия культуры. 2013. №27 (170). Вып. 20. С. 300–307.

Самсоненко Юлія Геннадіївна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ПРОБЛЕМАФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

У статті розкрито проблему формування у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом дбайливого ставлення до природи в умовах спеціального освітнього закладу, в ході вивчення якої визначено складність та неоднозначність підходів до реалізації завдань екологічної освіти та виховання молодших школярів, необхідність реалізації гуманістичного підходу, згідно з яким екологічні проблеми розглядаються особистістю як власні. Важливо визнати необхідність докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи, оскільки саме воно визначає дії, вчинки і є основою взаємодії індивіда з навколишнім середовищем.

Ключові слова: дбайливе ставлення, природа, діти молодшого шкільного віку, формування, знижений слух.

Samsonenko Julia Gennadievna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Typhlopedagogy. Deaf pedagogy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

PROBLEM FORMATION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH HEARING LOSS CAREFUL ATTITUDE TO NATURE

The article reveals the problem of forming in children of primary school age with hearing loss a caring attitude to nature in a special educational institution, during the study of which the complexity and ambiguity of approaches to environmental education and upbringing of primary school children environmental problems are considered by the individual as his own. It is important to recognize the need for a radical change in priorities in human attitudes to nature, because it determines the actions, deeds and is the basis of individual interaction with the environment.

Key words: caring attitude, nature, children of primary school age, formation, hearing loss.

Постановка проблеми. Сучасна екологічна криза актуалізує проблему утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля. Тому пріоритетним напрямом діяльності спеціальних освітніх закладів має бути виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервного екологічного виховання належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

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 [1; 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі формування екологічної культури особистості в останні роки приділяють уваги численні дослідники. В роботах М. Верзіліна, С. Глазачева, В. Дерябо, А. Захлєбного, А. Мамонтовой, І. Пономарьової, Н. Рижовой, І. Суравегіной, О. Левіна та ін. розглядаються наукові аспекти теоретико-методологічного забезпечення процесу екологічної освіти і виховання учнів, що мають відхилення у розвитку, в тому числі в початковій школі [1]. Про важливість і необхідність формування бережливого

ставлення до природи у дітей зі зниженим слухом зазначали Г. Зайцева, Т. Розанова, Л. Фомічова та ін. [3].

Особливої актуальності набуває необхідність забезпечити дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом базовими екологічними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

Мета статті **–** розкрити проблему формування у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом дбайливого ставлення до природи в умовах спеціального освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. В умовах екологічної кризи не можна уявити повноцінного навчального процесу у школі без повноцінного екологічного виховання та освіти. Пропаганда екологічних знань, насамперед, має пробуджувати тривогу щодо екологічної кризи і руйнувати небезпечний психологічний механізм звикання до неї. Вихованців потрібно переконати у необхідності дбайливого ставлення до природи, яке інтегрує почуття, знання, екологічно доцільні вчинки. Лише сплав знань і переконань народжують правильну ціннісну позицію щодо природи та переходять у відповідну поведінкову програму. Дбайливість – особистісна якість, результат чітких світоглядних уявлень про навколишній світ і роль людини в ньому [1].

Формування дбайливого ставлення школярів до природи вивчається як елемент складної системи формування екологічної культури особистості. Молодший шкільний вік, якому властиві високий пізнавальний інтерес, емоційна збудливість, бажання самостійно доглядати за природними об’єктами є сенситивним періодом у формуванні навичок дбайливого ставлення до природи [2].

Дбайливе ставлення молодших школярів до природи – особливий вид взаємин дітей з природою, основою якого є емоційно-ціннісне ставлення до світу, в якому важливу роль відіграють оцінний, гносеологічний та практичний аспекти у їх взаємозв’язку та взаємодоповненні [1].

Дбайливе ставлення як внутрішнє особистісне утворення формується у процесі активної взаємодії дитини зі світом природи, що є основою вироблення певної програми взаємин у системі «природа-людина». Так, у процесі пізнання дитиною природи особливої ваги набувають емоції, які за умови цілеспрямованого педагогічного впливу дають можливість усвідомити значення природи як універсальної, неповторної цінності. У свою чергу, вплив

на емоції, потреби, мотиви, бажання поєднується з активним пізнанням природи, її законів, зв'язків, взаємозалежностей. Розкриваючи дітям цінність природи, збагачуючи їхню інтелектуально-духовну сферу, тим самим унеможливлюємо негативні дії та вчинки в природі. Опора на естетичну цінність природи, збагачену знанням, дає реальний поштовх до дії, спрямованої на збереження окремих об'єктів довкілля чи природи в цілому. Отже, процес формування дбайливого ставлення до природи передбачає комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу психіки молодших школярів [2].

Особистість має розуміти природу як певну цінність, без цього будь-яке виявлення діяльності набуває прагматично-утилітарного характеру. За таких умов педагогічний процес з усіма його технологіями зводиться нанівець, втрачає свою ефективність. Отже, першочергове завдання екологічної освіти – включення в орієнтири екологічного виховання ціннісного освоєння природи. Природа у сучасній школі представлена лише інтелектуальним показником, що відповідно й відображається на формах і методах виховної роботи. Основа – знання. Але вони не забезпечують автоматичного формування свідомості особистості. Основним об'єктом і предметом екологічного виховання має стати суб'єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи у свідомості вихованця, адже цінність виконує роль еталона, регулятора і критерію практичної діяльності в природі.

Моделювання ефективної екологічно доцільної взаємодії у системі «природа – дитина» має носити ненасильницький характер. Натомість варто подбати про створення виховуючих ситуацій на творчо-ігровій основі, оскільки дитині потрібно надати право вибору певного рішення, право вияву особистої ініціативи, право реалізації особистісного ставлення до природи. Лише в атмосфері демократичної взаємодії, на нашу думку, діти отримують реальний шанс на дорослішання, а отже, на роль дбайливого друга природи.

Особливої ваги у формуванні правильних взаємовідносин учнів з природою набуває зважене педагогічне керівництво. Адже дитина спілкується з природою через учителя, який часто є своєрідним і водночас непомітним «містком», що з'єднує два береги – дитину і природу. Успішне «з'єднання» залежить від уміння педагога організувати навчально-виховний процес на особистісній основі, де б було закладено зерно духовного збагачення педагога і дитини в умовах сприятливого психологічного клімату взаємодії, загальної культури, інтелектуального співробітництва, духовного єднання вихователя і вихованця.

Відтак, ставлення до природи є фундаментальним і всеохоплюючим виміром особистості, якщо характеризується категорією не корисності, а універсальності. Саме екологічно ціннісні орієнтації особистості є універсальними, оскільки вони охоплюють властивості природи не лише з погляду практичної, а й пізнавальної, естетичної, моральної цінності. Такі орієнтації є основою в структурі формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи. Усвідомлення ними того, що природа є цінність, забезпечує формування досліджуваної якості. Без розуміння цього будь-яка діяльність набуває утилітарного характеру. Однак природа в школі залишається лише об'єктом вивчення, що зумовлює вибір форм і методів її освоєння. Не акцентується увага на її соціальній цінності, яка визначається моральними та естетичними імперативами, виробленими людською культурою. Панування у суспільстві утилітарної психології і створює проблему ставлення людини до природи.

Метою позаурочної виховної роботи є поглиблення і розширення знань, формування практичних навичок і світоглядних переконань. Цілеспрямована позаурочна робота сприяє виробленню звичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської культури й моралі. Специфіка позаурочної роботи полягає у тому, що вона має добровільний характер участі в ній, сприяє розвитку ініціативи, самостійності учнів, винахідливості, творчості, має широкі можливості використання цікавих ігрових форм, що дозволяє організувати безпосереднє спілкування молодших школярів з природою та забезпечити подолання існуючого у навчальній діяльності формалізму при вивченні природи, забезпечуючи виховання в колективі в поєднанні з індивідуальним підходом.

До позаурочної виховної роботи в умовах спеціального освітнього закладу висуваються такі вимоги: плановість, науковість, зв'язок з життям, педагогічна доцільність, єдність з навчальною діяльністю, реалізація принципу добровільності, систематичність і послідовність в організації позанавчальної розвивальної діяльності учнів, доступність, зв'язок із сім'єю, результативність та корисність [2].

У порівнянні з навчальною позаурочна виховна робота має ширші можливості щодо використання методів, форм організації для залучення молодших школярів до еколого-виховної діяльності, розвитку їхньої активної природоохоронної позиції, формування нового типу взаємин з природою – дбайливого. Отже, позаурочну виховну роботу вважаємо такою, що має забезпечити необхідні умови для проекції на неї методики формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи – основи формування екологічної культури особистості.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито проблему формування у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом дбайливого ставлення до природи в умовах спеціального освітнього закладу. Аналіз проблеми формування у дітей молодшого шкільного віку дбайливого ставлення до природи в педагогічній теорії і практиці продемонстрував складність та неоднозначність підходів до реалізації завдань екологічної освіти та виховання молодших школярів, необхідність реалізації гуманістичного підходу, згідно з яким екологічні проблеми розглядаються особистістю як власні. Важливо визнати необхідність докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи, оскільки саме воно визначає дії, вчинки і є основою взаємодії індивіда з навколишнім середовищем.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до формування у дітей зі зниженим слухом дбайливого ставлення до природи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький В. В. Програми для творчих об’єднань позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів : еколого-натуралістичний напрям. К. : Богдана, 2004. 352 с.
2. Грошовенко О. П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи. *Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів* : зб. мат. ІІІ регіональної наук. практ. конфер. – Бар: БГПК імені М. Грушевського, 2006. С. 223–226.
3. Сурдопедагогика : учеб. для студ. высш. пед. завед. / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : ВЛАДОС, 2004. 655 с.

Сіренко Наталія Степанівна
вчитель основ здоров’я,
вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
старший вчитель КЗ «Новопразька спеціальна школа Кіровоградської обласної ради»

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ОСНОВ ЗДОРОВ’Я

У статті визначено основи системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров’я. Проаналізовано основи формування в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя. З’ясовано найважливіші причини низького рівня здоров’я здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. Окреслено роль вчителя-

дефектолога у реалізації системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я.

Ключові слова: системний підхід, компетенції, здобувачі освіти, інтелектуальні порушення, урок, основи здоров'я.

Sirenko Natalia Stepanovna
health basics teacher
teacher-defectologist, specialist highest category,
senior teacher KZ «Novoprazhskaya special school
Kirovohrad Regional Council»

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF LIFE COMPETENCIES OF EDUCATORS WITH INTELLIGENT DISORDERS IN THE BASICS OF HEALTH BASICS

The article defines the foundations of a systematic approach to the development of life competencies of education in violations of intelligence in the lessons of health. The foundations of formation of education in violations of intellectual development of value relation to its own life, mastering the skills and skills of a healthy lifestyle are analyzed. The most important reasons for the low level of health of education with intellectual violations are revealed. The role of a defectile teacher in the implementation of a systematic approach to the development of life competencies of education in violations of intelligence in the lessons of health is outlined.

Key words: systematic approach, competence, appeals of education, intellectual violations, lesson, basics of health.

Постановка проблеми: Сучасний навчальний заклад має створити оптимальні умови для зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного 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, які формуються на уроках основ здоров'я, є забезпечення здобувачів освіти з порушеннями інтелекту навичками і вміннями щодо збереження здоров'я в період навчання в школі, формування в них необхідних знань, вмінь і навичок щодо здорового способу життя, створення умов для використання отриманих знань у повсякденному житті тощо.

Збереження фізичного і психічного здоров'я підростаючого покоління – одне із найважливіших завдань нашого суспільства в цілому і насамперед, системи освіти. Це пов'язано перш за все з тим, що контингент учнів, який навчається у спеціальних закладах загальної середньої освіти, має порушення розвитку різної природи. Тому системний підхід до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я є вкрай важливим [2; 3].

Актуальність: Формування в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя, активне використання системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я є особливо актуальним для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки формування у них культури здоров'язбереження є необхідною умовою їх соціальної адаптації у сучасному суспільстві.

Основні аспекти збереження і зміцнення здоров'я здобувачів освіти з порушеннями інтелекту розкрито у дослідженнях О. Бєлкіна, Є. Вайнруб, Л. Ісаєнко, В. Мачихіної, Л. Співак, Р. Бабенкова, О. Дмітрієва, С. Вєнєвцев, М. Козленко. Дослідники наголошують на необхідності формування в учнів означеної нозології свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я.

Мета статті – висвітлити основи системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Підвищення інтересу здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями до проблем здорового способу життя, їх активну участь у здоров'язберігаючих проектах, зниження рівня захворюваності та факторів ризику свідчить про ефективність впровадження системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я. У дослідженні відзначається, що в класах, де введено предмет «Основи здоров'я», здобувачі освіти з порушеннями інтелекту активніше цікавляться проблемами здоров'я, у них сформовані вміння та навички гігієнічної поведінки, менше шкідливих звичок [1]. Деякі автори навчальних програм наголошують, що саме за відсутності системного підходу не має можливості вирішити проблему здоров'я дітей в цілому. У такому випадку гігієнічне навчання проходить формально, а рекомендації носять декларативний характер.

Ефективною моделлю системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту є восьми компонентна

модель, що включає в себе: освіту в області здоров'я у вигляді програми на весь курс навчання в школі; шкільну медичну службу, яка повинна займатися профілактикою хвороб; фізичне виховання учнів; службу харчування, яка повинна забезпечувати раціональне харчування; службу здоров'я персоналу школи і готовність до оздоровчої роботи вчителів і персоналу школи; психологічну та соціальну служби; організацію здорового середовища; обов'язкове залучення до оздоровчих програм батьків [3].

Серед найважливіших причин низького рівня здоров'я здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями можна назвати наступні: недостатність фізичної активності, що приводить до гіподинамії та інших порушень здоров'я школярів даної нозології; стресогенні технології проведення уроку та оцінювання знань учнів даної нозології; неможливість або нездатність багатьох вчителів в умовах сучасної організації освітнього процесу реалізувати індивідуальний підхід учнів вказаної нозології в процесі навчально-виховної роботи, з урахуванням психологічних, фізіологічних особливостей і стану здоров'я; недотримання елементарних гігієнічних і фізіологічних вимог до організації навчального процесу; низький або слабко сформований рівень культури здоров'я учнів та їх батьків [3].

Аналіз сучасних досліджень в галузі «Основи здоров'я» дозволяє визначити такі здоров'язбережувальні функції, які необхідно впроваджувати в навчальний процес спеціального закладу загальної середньої освіти під час системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я:

1. Формуюча функція, яка здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення учнів з інтелектуальними порушеннями. В основі її формування лежать спадкові якості, визначають індивідуальні, фізичні і психічні властивості. Особливим є вплив на дитину даної нозології соціальних факторів, обстановки в родині, класному колективі, установки на збереження та примноження здоров'я як бази функціонування особистості в суспільстві, навчальній діяльності, природному середовищу.

2. Інформаційно-комунікативна функція, яка забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя, спадкоємність традицій які формують дбайливе ставлення до здоров'я, цінності кожного людського життя.

3. Діагностична функція полягає в розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями на основі контролю, що дозволяє порівняти зусилля

і спрямованість дій згідно з природними можливостями дитини, забезпечує перспективний розвиток педагогічного процесу, індивідуальне проходження освітнього маршруту кожної дитини з інтелектуальними порушеннями.

4. Адаптивна функція спрямована на здоровий спосіб життя, оптимізацію стану власного організму і підвищення стійкості до різного роду стресогенних чинників природного та соціального середовища. Вона забезпечує адаптацію учнів спеціальної школи до соціально значущої діяльності.

5. Рефлективна функція полягає в переосмисленні попереднього особистого досвіду, в збереженні і примноження здоров'я, що дозволяє порівняти реально досягнуті результати з перспективами на подальшу діяльність.

6. Інтегративна функція об'єднує народний досвід, різні наукові концепції та системи виховання, спрямовуючи їх на шляху збереження здоров'я підростаючого покоління.

Учитель спеціального закладу загальної середньої освіти повинен знати когнітивний стиль кожної дитини, щоб розробити педагогічні методи і прийоми відповідно до їх індивідуальних можливостей. Оптимальні умови для реалізації цих можливостей повинні створюватися з урахуванням індивідуального підходу до кожного здобувача освіти з порушеннями інтелекту. Одним з провідних індивідуальних підходів є мотивація.

Мотивація на формування здорового способу життя містить наступні мотиви, які пов'язані: зі збереженням власного здоров'я і здоров'я інших людей; з необхідністю отримання і розширення нових знань по здоров'язбереженню; з ціннісно-смисловою підставою діяльності, у числі яких цінність людського життя, цінність здоров'я, прийняття людини як особистості, здатної мати власну думку [4].

Формування життєвих компетенцій в учнів з інтелектуальними порушеннями характеризує їх мотиваційну готовність до здоров'язбережувальної діяльності [4; 5]. Дана мотивація передбачає усвідомленню здорового способу життя як життєвої цінності, здатність транслювати цінності діяльності по збереженню здоров'я. Також вона пов'язана з формуванням відповідального ставлення до здорового способу життя на у процесі формування здорової особистості (креативність, почуття, воля, характер).

Також зазначимо, що стан здоров'я здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями нерозривно пов'язаний з якістю навчального процесу у спеціальних закладах освіти. Факторами ризику, що впливають на стан

здоров’я дітей означеної нозології є: постійна психоемоційна напруга; гіподинамія і гіпокінезія; незбалансоване харчування, надмірна вага і ожиріння; нераціональна організація внутрішкільного середовища (зміст, структура, технологія та організаційні форми навчально-виховного процесу); вживання різних психоактивних речовин та ін.

У системному підході до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров’я провідними визначаються: розробка методологічних основ здоров’язберігаючої освіти; організаційно-педагогічні умови збереження здоров’я учнів; визначення здоров’язберігаючих основ стратегії педагогічної діяльності; розробка теоретичних-методичних основ здоров’язбережувальної педагогіки [6].

Зазначимо психолого-педагогічні фактори, що залежать більшою мірою від вчителя-дефектолога: стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями; ступінь реалізації педагогом індивідуального підходу до учнів зазначеної категорії; відповідність методик і технологій навчання інтелектуальним, віковим і функціональним можливостям здобувачів освіти з порушеннями інтелекту; стан здоров’я вчителя, його спосіб життя та ставлення до свого здоров’я як приклад для учнів; професійна підготовленість вчителя спеціального закладу загальної середньої освіти з питань розвитку життєвих компетенцій.

Напрямами у системному підході до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров’я є: оздоровчий (загально-розвиваючі вправи, рухливі ігри, танцювальні, ритмічні вправи, гімнастика для очей, фізкультурно-спортивні свята); когнітивний (дидактичні ігри з рухами, рухові дії і завдання, розвиваючі ігри); сюжетно-рольові ігри; використання карток (дивлячись на картку, учні виконують фізичні вправи); пантомімічна гімнастика [6].

Аналіз науково-педагогічної літератури з окресленого питання дозволяє дійти висновку, що одна з причин, що негативно впливають на стан фізичного розвитку здобувачів освіти з порушеннями інтелекту, полягає у недооцінці насамперед його значення як найбільш дієвого засобу для вирішення завдань корекційної, соціально-адаптивної і психологічної спрямованості навчально-виховного процесу спеціального закладу загальної середньої освіти.

Висновки. Проаналізовано особливості системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров’я, які передбачають базові знання. Відповідно до цього

визначають навички і вміння щодо питань розвитку і збереження здоров'я та здорового способу життя, виховання позитивної мотивації до цього та ін. Зазначений процес передбачає постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань, комбінований та ігровий характер уроків основ здоров'я, формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках, ігрові, нетрадиційні форми навчання й виховання тощо.

Перспектива дослідження. У продовженні практичного дослідження впровадження системного підходу до розвитку життєвих компетенцій здобувачів освіти з порушеннями інтелекту на уроках основ здоров'я на базі Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів Олександрійського району Кіровоградської обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Проблеми розвитку школярів та забезпечення їхнього здоров'я. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2002. № 4. С. 24–28.
2. Бойченко Т., Колотій Н. Основи здоров'я : эксперим. посіб. для учнів : 1 рівень. К., 2005. 112 с.
3. Ващенко О. М. Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2007. 227 с.
4. Карасьова Т. В. Сучасні аспекти реалізації оздоровчих технологій. *Початкова школа.* 2005. № 11. С. 75–78.
5. Лук'янова О. М. Медико-соціальні аспекти збереження здоров'я дітей, забезпечення їхнього гармонійного фізичного та інтелектуального розвитку. *Журнал АМН України»*. 2001. № 3. С. 408–415.
6. Павлютенков Є. М., Денисенко Н. Ф. Формування здорового способу життя у дітей з особливими потребами як складової їхньої життєвої компетентності. *Управління школою.* 2004. № 35. С. 7–10.

Скрипченко Наталія Михайлівна
Вихователь комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено аналіз робіт науковців із проблематики організації ігрової діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Дано визначення поняттям «самостійність» та «сюжетно-рольова гра». Наголошено на корекційному значенні сюжетно-рольової гри. Підкреслено важливість організації

комплексного підходу в роботі з означеною категорією дітей та врахування індивідуальних показників розвитку кожного школяра.

Ключові слова: сюжетно-рольова гра, молодший шкільний вік, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Skrypchenko Nataliya Mykhaylivna
Educator of a communal institution
«Prylutska spetsialna shkola»

PLOT-ROLE PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING INDEPENDENCE IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article analyzes the work of scientists on the organization of play activities of children with intellectual disabilities of primary school age. The definition of the concept of «independence» and «role-playing game» is given. Emphasis is placed on the corrective significance of the plot-role play. The importance of organizing an integrated approach in working with this category of children and taking into account the individual development indicators of each student is emphasized.

Keywords: plot-role play, primary school age, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Гра, будучи провідним видом діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, займає важливе місце в їхньому житті. Це пов'язано з тим, що гра робить різнобічний вплив на психічний розвиток дитини. У грі діти опановують новими знаннями, вміннями і навичками, вдосконалюють власне мовлення.

Актуальність. У сюжетно-рольовій грі діти відображають соціальні відносини дорослих. Беручи участь в спільних сюжетно-рольових іграх, дитина поступово вчиться орієнтуватися у взаєминах людей, таким чином, гра має вирішальне значення в їх соціальному розвитку.

Зовсім по-іншому виглядає процес розвитку гри у дітей з порушеннями інтелекту. Особливості розвитку ігрової діяльності у дітей цієї категорії обумовлені низьким рівнем пізнавальної активності, затримкою в оволодінні руховими функціями і предметними діями, системним недорозвиненням мовлення (О. Гаврилушкина, П. Каптерев, Г. Мішина, Н. Соколова та інші).

Мета статті полягає у висвітленні корекційного значення сюжетно-рольової гри в розвитку самостійності у дітей з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Самостійність – це одна з провідних якостей особистості, що виражається в умінні поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо та ініціативно не тільки в знайомій обстановці, але і в нових умовах, що вимагають прийняття

нестандартних рішень . Самостійність не дається людині від народження. Вона формується в міру дорослішання дітей і на кожному віковому етапі має свої особливості.

Важливим поняттям нашого дослідження є «сюжетно-рольова гра». Ця гра є певною діяльністю, в якій діти беруть на себе ролі дорослих і в узагальненій формі в спеціально створюваних ігрових умовах відтворюють діяльність дорослих і відносини між ними; вона виступає як діяльність, в якій відбувається орієнтація дитини в найзагальніших сенсах людської діяльності. Ігрова роль дозволяє з'єднати афективно-мотиваційну та операційно-технічну сторони діяльності.

Змістом сюжетно-рольової гри є відносини між людьми, які здійснюються через взаємне маніпулювання з предметами. У сюжеті такої гри відтворюється будь-яка форма діяльності дорослих. Сюжети дуже різноманітні і змінюються в залежності від конкретних умов життя дитини та розширення її кругозору. Л. Баряєва підкреслює величезне значення цього типу гри для психічного розвитку дитини [1].

Більшість дітей із порушеннями інтелектуального розвитку стикаються в житті з проблемами, які здаються складними для вирішення. Але програючи їх так, як їм хочеться, діти можуть навчитися поступово справлятися з ними. Гра є основною формою діяльності, через яку здійснюється процес навчання дитини означеної категорії в спеціальній школі. Засвоєння дітьми знань, формування умінь в ігровій формі відбувається набагато краще. У грі відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

Граючи, діти вчаться дотримуватися правил, осягати соціальні відносини, вчаться переносити поразки, переживати успіх. Гра надає свободу в прийнятті самостійних рішень, вона сприяє концентрації дитини протягом тривалого часу, це розвага, яка урізноманітнює шкільні будні, нарешті, гра – це задоволення для дітей.

Навчання дітей будується на основі знань і обліку індивідуальних особливостей і можливостей розвитку кожної дитини, воно ведеться в ігровій формі, найбільш доступною для дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Вся робота здійснюється на основі предметно-практичної діяльності, що дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори,

що викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами та іграшками, обігравати дії з ними.

Для успішної організації ігрової діяльності використовується комплексний підхід, який включає наступні компоненти:

1) організація ігрового середовища. Це забезпечує можливість вирішення широкого кола корекційно-розвивальних, виховних та освітніх завдань. Предметно-ігрове середовище необхідно організовувати в одній з частин навчальної кімнати. Ігровий куточок повинен бути забезпечений іграми на різні тематики, підібрані з урахуванням індивідуальних особливостей дітей класу та іграшками, які діти можуть використовувати в ігровому процесі. Іграшки, які використовуються в навчанні таких дітей, повинні більш реалістично відображати об'єкти дійсності за формою, кольором, будовою. Бути художньо і естетично виконаними, привабливими для дітей, безпечними в користуванні, відповідати рівню вікового і психічного розвитку дитини;

2) збагачення життєвого досвіду дітей. Змістом дитячих ігор є реальні явища і події, що відбуваються в житті, діяльності і в стосунках людей. Щоб відображати їх у грі, дитині необхідно мати певні знання про це. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не в змозі опанувати цими знаннями без активної допомоги дорослих, тому в процесі навчання необхідно проводити цілеспрямовану роботу по збагаченню життєвого досвіду дітей, формувати практичні вміння, необхідні для використання в різних життєвих ситуаціях.

Заняття з ознайомлення з навколишнім середовищем, спеціальні ігрові заняття, а також ситуації, які виникають у побуті залишають у дітей різноманітні враження, які збагачують їх життєвий досвід, ігри, дозволяють зрозуміти сенс дій, що здійснюються людьми в різних сферах життя і діяльності [3].

Важливим моментом корекційно-виховної роботи залишається формування умінь дітей супроводжувати ігрові дії власним мовленням, мімікою, жестами, які надають їм виразний характер. Це процес тривалий, і не завжди можна досягти бажаного результату, так як він залежить від інтелектуального і мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями інтелекту.

Важливе значення в організації сюжетно-рольової гри з дітьми означеної категорії відіграє спілкування з дорослим. У віці восьми-десяти років діти з порушеннями інтелекту мають певний досвід спілкування з дорослими, проте як в побуті, так і у всіх видах діяльності залишаються вкрай не самостійними.

У зв’язку з цим, педагогам потрібно використовувати прямі форми керівництва їх діяльністю. Непряме керівництво використовується рідше, але має своє корекційна значення. Свої судження в процесі гри з дітьми виражаються виключно у формі порад, не вимагаючи жорсткого дотримання їх.

На нашу думку, запорукою успішного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є наявність тісного взаємозв’язку в діяльності всіх педагогів, які працюють з ними.

У процесі організації сюжетно-рольових ігор дуже важливо стежити за тим, які відносини складаються між вихованцями, попереджати виникнення конфліктів (через іграшки, ролі тощо). Дуже важливо в процесі ігрової діяльності формувати у дітей дружні взаємини, бажання і вміння допомогти, поступитися один одному. При цьому слід, якомога більше використовувати характерну для цих дітей здатність до наслідування. Потрібно багато разів показувати їм, як діяти в певних ситуаціях, яким чином виконувати необхідні операції. В результаті систематично пропонованих вимог і повторного виконання завдань виробляються позитивні вміння, що дозволяють адаптуватися в суспільстві [2].

Необхідно зауважити, що рівень і можливості розвитку учнів одного класу різні. Тому навіть при невеликій кількості дітей необхідно здійснювати індивідуальних підхід у визначенні завдань навчання для кожної дитини. При постановці завдань, визначенні змісту та організації корекційного процесу слід орієнтуватися на психофізичні можливості кожного учня.

Висновки. Виховання і навчання дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в колективі, в грі, в посильній постійній діяльності дає позитивні результати. У дітей формуються навички правильної елементарної соціальної поведінки і такі якості, як працьовитість, доброзичливість, самостійність, відповідальність за виконання, охайність, дбайливе ставлення до речей.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення комплексу сюжетно-рольових ігор для школярів зазначеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие. СПб.: Союз. 2001. 416 с.

2. Давидчук А. Н. Обучение и игра: методическое пособие. Москва: Мозайка-Синтез. 2004. 169 с.

3. Завражин С. А., Фортова Л. К. Адаптация детей с ограниченными возможностями. Москва: Академия. 2005г. 400 с.

Тішкова Вікторія Валентинівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито корекційні можливості застосування комп'ютерних технологій на уроках математики для учнів з інтелектуальними порушеннями. Констатується, що зазначені можливості полягають в активізації пізнавальної діяльності, індивідуалізації процесу навчання, контролі знань, їх систематизації, сприянні активному включенню у творчий процес, розвитку уяви та фантазії, збагаченні своїми знаннями. Застосування спеціально розроблених і адаптованих програм та ігор є засобом розвитку особистісної сфери дітей, мотиваційного компоненту навчання.

Ключові слова: комп'ютерні технології, учні з інтелектуальними порушеннями, корекційні можливості, уроки математики.

Tishkova Viktoriya Valentynivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

CORRECTIVE OPPORTUNITIES FOR THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY FOR PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals the corrective possibilities of using computer technology in mathematics lessons for pupils with intellectual disabilities. It is stated that these opportunities are to intensify cognitive activity, individualization of the learning process, control of knowledge, their systematization, promoting active involvement in the creative process, the development of imagination and fantasy, enrichment with their knowledge. The use of specially designed and adapted programs and games is a means of developing the personal sphere of children, the motivational component of learning.

Keywords: computer technology, pupils with intellectual disabilities, correctional skills, math lessons.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальною залишається проблема застосування комп'ютерних технологій у закладах спеціальної освіти. Використання комп'ютера в навчанні та вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку стає все більш поширеним явищем не тільки закордоном, але і в Україні. В галузі спеціальної освіти комп'ютерні технології все частіше застосовуються як засіб навчання, який найбільш адаптований до індивідуальних особливостей дітей. Пріоритетне завдання застосування комп'ютерних технологій в спеціальній педагогіці полягає не в навчанні дітей адаптованим основам інформатики, а в створенні нових засобів розвитку активної творчої діяльності.

Останнім часом в галузі спеціальної освіті накопичений значний теоретичний і практичний досвід щодо застосування комп'ютерних технологій. Дослідженнями в галузі застосування комп'ютерних технологій у навчанні та вихованні дітей з обмеженими можливостями здоров'я розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено підхід до використання комп'ютерних технологій при вирішенні власне розвиваючих та корекційних завдань різних предметних галузей спеціальної освіти [2; 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Процес застосування комп'ютерних технологій в навчанні і вихованні дітей з обмеженими можливостями здоров'я досліджували Н. Глазкова, Т. Королевська, О. Кукушкіна [1; 3]. Проблему формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній педагогіці вивчали М. Перова, Г. Капустіна, А. Хилько, Р. Соловйов, О. Гаврилов, О. Ляшенко та ін. [2; 5]. Дослідження М. Богданович, В. Дубровіна З. Дунаєвої, І. Чумакової підтверджують ідею про те, що дитина з легкою розумовою відсталістю може опанувати математичними уявленнями при наявності адекватної та своєчасної корекційно-розвивальної допомоги [4].

Мета статті – розкрити корекційні можливості застосування комп'ютерних технологій на уроках математики для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Широке впровадження в навчальний процес нових інноваційних технологій навчання, що базуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності, відкриває перспективи щодо гуманізації навчального процесу, розширення та поглиблення теоретичної бази знань, надання результатам навчання практичної значущості, інтеграції навчальних предметів, диференціації

навчання відповідно до запитів, нахилів та здібностей учнів, інтенсифікації навчального процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності, посилення спілкування учнів і вчителя та учнів між собою і збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності дослідницького характеру, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів з урахуванням їхніх позицій та вподобань, специфіки перебігу навчального процесу.

Комп'ютерні технології – це технології навчання, засновані на використанні комп'ютера і програмного забезпечення, які вирішують такі дидактичні завдання, розв'язування яких без використання комп'ютера недостатньо ефективно [2].

Крім цього, комп'ютерні технології дають можливість на якісно новому рівні вивчати різні курси математики. Вони надають інформацію в зручній формі – у вигляді екранних картинок, динамічних зображень, а також для статичної оцінки математичних завдань і проведення порівняння різних об'єктів за якимось параметром [1].

Комп'ютерні програми є складовою комп'ютерних технологій навчання. Основна ідея такого роду технологій полягає в тому, щоб «компенсувати» за рахунок комп'ютера наявний недолік розвитку дитини, і таким чином полегшити або відкрити йому можливість інтеграції в суспільство і доступ до освіти.

Принциповим є усвідомлення, що ефект застосування комп'ютерних технологій найбільше залежить від професійної компетенції вчителя, його вміння використати нові можливості, включити ці технології в систему навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. Це сприятиме формування в учнів позитивної мотивації на навчання, психологічного комфорту, більшої свободи вибору форм і засобів діяльності під час розв'язання навчальних завдань [3].

Скептики вважають, що учням з інтелектуальними порушеннями комп'ютер знати не обов'язково, і взагалі вони не зможуть ним оволодіти. Водночас досвід роботи спеціальних шкіл переконує, що такі твердження помилкові. Новий комп'ютерний засіб доцільно вводити у процес навчання дитини, як засіб розв'язання конкретного завдання, щоб для неї комп'ютер відразу ж став інструментом діяльності, а не об'єктом вивчення [2].

Застосування комп'ютерних технологій при правильному їх використанні в процесі навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями має

ряд переваг у порівнянні з іншими засобами, з яких найбільш важливими є наступні:

– індивідуалізація навчального процесу за змістом матеріалу, обсягами, способам та темпами його засвоєння;

– активізація учнів з інтелектуальними порушеннями при засвоєнні навчальної інформації за рахунок індивідуальної роботи з ними в інтерактивному режимі;

– надання можливості самостійної продуктивної діяльності;

– позитивна мотивація навчання за рахунок комфортних психологічних умов роботи дітей, регулярності контролю знань, об'єктивності оцінки;

– гуманізація навчального процесу;

– зміна характеру праці викладача, зокрема, скорочення рутинної і посилення творчої складової його діяльності.

Визначення корекційних цілей зумовлюється такими можливими завданнями: досягненням вищої мотивації під час роботи з комп'ютером, ніж під час традиційного навчання; досягнення навчального ефекту в коротші терміни; забезпечення за рахунок застосування комп'ютерної технології корекційної допомоги учневі; забезпечення учнів за допомогою комп'ютерної програми системою знань, умінь і навичок з певного навчального предмета; формування позитивних рис особистості [4].

Застосування комп'ютера на уроках математики – гарна можливість активізувати пізнавальні інтереси учнів під час вивчення та закріплення нового матеріалу, підвищити мотивацію навчальної діяльності, організувати самостійну роботу учнів, уміння набувати нових знань під час спілкування з учителем і упродовж взаємодії з комп'ютером. Можливості використання комп'ютера дають змогу подавати новий матеріал наочно, у формі гри. Виконання тренувальних вправ на комп'ютері не є важким чи нудним заняттям, «граючись», дитина отримує знання. До того ж комп'ютер – нетрадиційний засіб контролю знань учнів.

Корекційно-розвивальна сутність застосування комп'ютерних технологій полягає у перспективі реалізації основної їх переваги порівняно з іншими засобами – індивідуалізації корекційного навчання в умовах класу, забезпечення кожній дитині адекватного саме для неї темпу і способу засвоєння знань, надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка підтримується необхідної системою допомоги.

На уроках з комп’ютерною підтримкою не слід принижувати значення традиційного робочого зошита. При вивченні будь-якого матеріалу за допомогою комп’ютера потрібні означення, правила, властивості та теореми необхідно записувати в зошит, як на традиційному уроці [5].

Можна виділити три основні задачі, які необхідно розв’язати для успішного проведення комп’ютеризованого уроку: дидактичну, методичну та організаційну. Під дидактичним забезпеченням розуміють навчальні матеріали уроку, конкретна навчальна програма та апаратура. Методична задача – визначення методів використання комп’ютерів при викладанні теми, аналіз результатів уроку і постановка наступної навчальної мети. Організаційна задача, яка легко вирішується під час традиційного уроку, стає головною. Вона полягає в тому, щоб виробити і закріпити в учнів навички роботи з навчальною програмою, організувати роботу, уникаючи перевантаження учнів та нераціонального використання часу [2].

Характерна особливість учнів з інтелектуальними порушеннями – бідність уявлень, дітям дуже важко перенести нові знання у нову ситуацію, оскільки вони користуються схемою раніше засвоєних знань. Комп’ютерна програма надає великі можливості моделювання різних ситуацій, пред’являючи навчальний матеріал з ілюстраціями, графіками, звуком, що значно збагачує досвід учнів.

Застосування комп’ютерної техніки надає уроку привабливості та осучаснює його, відбувається справжня індивідуалізація навчання, контроль і підбиття підсумків проходять об’єктивно та вчасно. Важливо, що з’являється реальна можливість керувати цим процесом з боку вчителя. Йому не потрібно також закликати учнів до порядку і уваги.

Під час взаємодії з комп’ютером виникає найповніша мотиваційна основа для розвитку словесного мовлення тих учнів, які потребують допомоги і в усній, і в писемній формі. Намагання учнів дати правильну відповідь інтенсифікує їхню пізнавальну діяльність, довільну увагу, пам’ять, корегує мовлення. В учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі взаємодії з комп’ютером спостерігається тенденція до зростання продуктивності роботи на різних її етапах.

Висновки. Таким чином, в ході роботи розкрито корекційні можливості застосування комп’ютерних технологій на уроках математики для учнів з інтелектуальними порушеннями, які полягають в активізації пізнавальної

діяльності, індивідуалізації процесу навчання, контролі знань, їх систематизації, сприянні активному включенню у творчий процес, розвитку уяви та фантазії, збагаченні своїми знаннями. Застосування спеціально розроблених і адаптованих програм та ігор є засобом розвитку особистісної сфери дітей, мотиваційного компоненту навчання. Також необхідна спеціальна підготовка вчителів-практиків до використання комп'ютерних технологій у системі корекційного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до застосування комп'ютерних технологій для учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 36–39.
2. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 41–45.
3. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для вузов. 4-е изд., перераб. М. : Владос, 2001. 406 с.
4. Позакласна робота з математики у допоміжній школі : метод реком. / укл. О. М. Ляшенко. К. : ІСДО. 1994. 20 с.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій. Частина 2 / упоряд. О. Гаврилов, О. Ляшенко, Н. Королько. К.-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. 432 с.

Удовиченко Світлана Віталіївна
Вчитель початкових класів
індивідуальної форми навчання
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено аналіз робіт науковців із зазначеної наукової проблеми. Розкрито особливості пізнавальної активності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошено на значному впливі розвитку психічних процесів на пізнавальну активність. Охарактеризовано стан розвитку у таких дітей пам'яті, мислення, уваги, уяви та мовлення. Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованої активності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна активність, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Udovychenko Svitlana Vitaliyivna
Primary school teacher
of individual form of education
communal institution «Pryluts'ka spetsial'na shkola»

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the work of scientists on this scientific problem. Features of cognitive activity in children with intellectual disabilities are revealed. The significant influence of the development of mental processes on cognitive activity is emphasized. The state of development of memory, thinking, attention, imagination and speech in such children is described. There is a lack of skills of educational activities, underdevelopment of purposeful activity, as well as difficulties in independent planning of their own activities.

Keywords: cognitive activity, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Новітній етап реформування і модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується поглибленим і всебічним дослідженням особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями з метою створення максимально ефективних умов для успішної соціалізації у суспільство. Особливого значення набуває ця проблема для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, адже серед усіх видів дитячих порушень психофізичного розвитку інтелектуальна недостатність найбільш поширена.

У дітей цієї категорії вченими виявлені якісні особливості розвитку пізнавальних процесів, відзначено, що у таких осіб яскраво проявляються порушення в пізнавальної сфері.

Актуальність. Науковці (В. Бондар, О. Гаврилушкіна, І. Єременко, Х. Замський, Л. Занкова, В. Синьов, О. Стребелєва та інші) вважають, що в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку відзначаються грубі зміни в умовно-рефлекторній діяльності, розбалансованість процесів збудження і гальмування, порушення взаємодії сигнальних систем, внаслідок чого у них виявляються відхилення в різних видах психічної діяльності, особливо в пізнавальній сфері. Недорозвинення психічної діяльності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку знаходить своє відображення і в недостатності пізнавальної активності [3].

Н. Морозова відзначає, що недорозвинення пізнавальної сфери у дітей з порушенням інтелекту впливає на те, що вони менше, ніж їх нормо-типові однолітки, відчувають потребу в пізнанні [2].

Г. Сухарєва так само вказує на те, що у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку немає того характерного для дитини в нормі нестримного прагнення пізнати навколишній світ.

У таких дітей процес пізнання на всіх етапах свого розвитку має суттєві порушення. Це пов'язано з тим, що при інтелектуальній недостатності, страждає найперший щабель пізнання – сприйняття. На це вказують дослідження психологів К. Вересотської, А. Гуськова, В. Петрової, Ж. Шиф та інші [1].

У дослідженнях науковців (К. Вересоцького, Е. Євлахова, Е. Кудрявцева, М. Нудельман, Н. Стадненко, І. Соловйова) зазначено, що сприйняття дітей з порушеннями інтелекту характеризується низкою особливостей, а саме спостерігається сповільненість зорового сприйняття об'єктів, вузькість сприйняття. Простежується порушення цілісності, константності і не диференційованості сприйняття.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки розвитку пізнавальної активності у дітей із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку пізнавальної активності необхідне активне функціонування всіх психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги тощо.

Мислення у дітей з порушеннями інтелекту перебуває на низькому рівні. У них порушені мисленнєві процеси (аналіз, синтез, узагальнення). При аналізі предметів виділяються лише загальні риси. Через недосконалість аналізу утруднений і синтез. Характерною особливістю мислення школярів з порушеннями інтелекту є некритичність, неможливість самооцінки. Порушення критичності мислення є характерним недоліком мисленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями і виявляється в невмінні планувати свої дії, контролювати правильність їх виконання, виявляти допущені помилки тощо. Слабкість мислення заважає дітям із порушеннями інтелекту виділити істотне у матеріалі.

Пам'ять у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є здебільшого механічною, вона характеризується повільністю та нетривалістю процесу запам'ятовування. Характерною особливістю дітей цієї категорії є невміння цілеспрямовано заучувати та пригадувати. Низка дослідників (Х. Замський, Б. Пінський, Ж. Шиф та інші) показали, що при відтворенні оповідань, учні

з порушеннями інтелектуального розвитку повторюють окремі слова, фрази із оповідань, проте не можуть відтворити своїми словами основний зміст твору.

Вчені характеризували пам'ять дітей з порушеннями інтелекту сповільненістю і неміцністю, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичною забудливістю, поганим пригадуванням. Таким дітям потрібно значно більше часу на запам'ятовування нового матеріалу. Діти краще запам'ятовують зовнішні, випадкові ознаки; внутрішні логічні зв'язки усвідомлюються і запам'ятовуються вкрай важко. Пізніше, ніж у нормальних дітей, формується довільне запам'ятовування. Внаслідок нерозуміння логіки подій відтворення носить безсистемний, хаотичний характер. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу, тому що опосередкована смислова пам'ять малодоступна. Забування в цих дітей – це прояв виснаження і гальмування кори головного мозку. Найбільш нерозвиненим у них є логічне опосередковане запам'ятовування. Механічна пам'ять може бути збереженою або навіть добре сформованою.

Рівень розвитку уваги в учнів цієї категорії дуже низький. Основними видами уваги є мимовільна та довільна. Мимовільна позбавлена свідомого наміру бути уважним, тобто бути зосередженим на чомусь. Вона виникає сама по собі під впливом сильного подразника, зміни його інтенсивності, раптовості тощо. Тобто мимовільна увага виникає за безпосередньої дії зовнішніх об'єктів. Довільна увага свідомо спрямовується і регулюється людиною.

Виявлено, що у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку домінантною є мимовільна увага, тоді як в однолітків з нормальним інтелектом – довільна. В учнів з інтелектуальними порушеннями порушена як мимовільна, так і довільна увага. У цілому їх увага характеризується низкою порушень: незначним обсягом, слабкою стійкістю й переключуваністю, недостатньою довільністю.

Стійкість уваги – це тривалість зосередженості уваги на об'єкті. У школярів з порушеннями інтелекту виявлено нижчий рівень стійкості уваги, порівняно з нормально розвиненими однолітками.

Характеризуючи властивості уваги школярів з порушеннями інтелекту, зазначимо, що вони мають знижену здатність до її розподілу – утримування в полі уваги відразу декількох об'єктів. Коли їм пропонується виконувати якусь

діяльність одночасно з виконанням іншого завдання, то учні рідко справляються з поставленою перед ними задачею.

Мовлення дітей з порушеннями інтелекту характеризується фонетичними спотвореннями, обмеженістю активного та пасивного словника, недостатнім розумінням значень слів тощо. Активний словник перевантажений штампами, порушено граматичну будову мовлення, фрази бідні, односкладові. Є труднощі в оформленні власних думок, передачі змісту прочитаного чи почутого.

Порушення мовлення в таких дітей зустрічаються в 40-60%. При легкому ступені інтелектуального порушення відзначається значне запізнення розвитку мовлення внаслідок слабкості замикальних функцій кори, повільним виробленням диференційованих умовних зв'язків у всіх аналізаторах, в порушенні динаміки нервових процесів, які ускладнюють встановлення зв'язків між аналізаторами й утворенням стереотипів.

Уява у дітей з порушеннями інтелекту відрізняється поверховістю, неточністю, схематичністю. Погіршення концентрації уяви призводить до зниження її стійкості, що ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність.

Висновки. Отже, аналізуючи стан розвитку пізнавальної активності в учнів з порушеннями інтелекту зазначимо, що їм притаманне недорозвинення пізнавальних інтересів. У них спостерігаються труднощі сприйняття простору і часу, некритичність та не сформованість мислення. У дітей цієї категорії спостерігається порушення мовлення, відзначається недорозвиненість уваги та уяви, спостерігається порушення емоційно-вольової сфери. Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованої діяльності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ігрових прийомів розвитку та корекції пізнавальної активності в дітей із порушеннями інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів. *Рідна школа*. 2002. № 6. С. 18–20.

2. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей : монографія. Москва: Просвещение, 1969. 280 с.

3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник для вищих закладів освіти. Київ: Вид-во НПУ, 2007. 238 с.

Чубук Інна Григорівна
Вчитель музичного виховання
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті здійснено аналіз робіт науковців з проблематики застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошено на можливості ефективного застосування комп'ютерних технологій на уроках музики. Підкреслено важливість комплексного використання традиційних і новітніх прийомів, методів, форм навчання на уроках музики. Зазначено, що використання ІКТ сприяє естетичному розвитку школярів зазначеної категорії.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, спеціальна школа.

Chubuk Inna Hryhorivna
Teacher of music education
communal institution «Pryluts'ka spetsial'na shkola»

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS IN A SPECIAL SCHOOL

The article analyzes the work of scientists on the use of information and communication technologies in the education of children with intellectual disabilities. Emphasis is placed on the possibilities of effective use of computer technology in music lessons. The importance of integrated use of traditional and modern techniques, methods, forms of learning in music lessons is emphasized. It is noted that the use of ICT contributes to the aesthetic development of students in this category.

Keywords: information and communication technologies, students with intellectual disabilities, special school.

Постановка проблеми. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є значною силою у подоланні проблем, які виникають у них на шляху отримання якісної освіти. У рамках спеціального та інклюзивного навчання, використання персонального комп'ютера приводить до позитивних результатів самостійної діяльності учнів цієї категорії, сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку й корекції мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, емоційно-вольової сфери, збагаченню словникового запасу, формуванню інтересу до навчання тощо.

Актуальність. Проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні та вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені роботи зарубіжних (A. Bruckman, J. Cooper, J. Driskell,

D. Dwyer, E. Esselman, D. Graybill, J. Kirsch, D. Mackie) та вітчизняних дослідників (Б. Айзенберг, І. Больших, В. Воронін, Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, І. Федосова, І. Холковська, А. Шевцов, М. Шеремет та інші). Науковці відзначають доцільність впровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання новітніх комп'ютерних технологій та підкреслюють великий інтерес і високий рівень мотивації у школярів з порушеннями інтелекту в процесі взаємодії з комп'ютером [1].

Аналіз роботи С. Миронової свідчить про значний корекційний вплив комп'ютерних технологій у навчанні осіб з порушеннями інтелекту. Автор розглядає комп'ютер як засіб активізації всіх психічних процесів. Науковець підкреслює позитивний ефект від застосування ІКТ у розвитку мисленнєвої діяльності, особливо у переході від наочно-образного рівня мислення до абстрактного [3].

Висвітленню застосування комп'ютерних технологій у процесі роботи з дітьми, які мають порушення в інтелектуальній сфері присвячене дослідження Н. Кравець. Нею відмічена можливість диференціації завдань під час занять на комп'ютері за рівнем їх складності та за характером, відповідно до індивідуальних та типологічних особливостей кожної дитини, що позитивно впливає на розв'язання корекційних завдань уроку. На її думку, особливої уваги заслуговує використання у навчально-виховному процесі комп'ютерних ігор (кросвордів), як виду корекційної-розвиткового навчання. Вчена рекомендувала використовувати кросворди для закріплення вивченого навчального матеріалу [2].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музики в спеціальній школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний урок музики – це урок, у ході якого застосовуються сучасні педагогічні технології, комп'ютерні технології, використовуються електронні музичні інструменти. Урок музики характеризується створенням творчої обстановки, адже вміст музичних занять складають емоції і їх суб'єктивне переживання. Подібний специфічний зміст обумовлює вибір різноманітних методик, видів роботи і нових мультимедійних засобів.

Використання інформаційних технологій дозволяє зробити урок музики сучасним. Використання ІКТ впливає на зростання професійної компетентності вчителя, що сприяє значному підвищенню якості освіти.

Можливості сучасного комп'ютера величезні, що і визначає його місце в навчальному процесі. ІКТ можна застосовувати на будь-якому етапі уроку, для вирішення багатьох дидактичних завдань, як в колективному, так і в індивідуальному режимі.

Використання ІКТ на уроках музичного мистецтва дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну та відеоінформацію і її джерела; збагачувати методичні можливості уроку музики, надавати йому сучасний рівень; активізувати творчий потенціал дітей з порушеннями інтелекту; виховувати інтерес до музичної культури; формувати духовний світ дітей цієї категорії.

На нашу думку, ІКТ можна використовувати в таких напрямках:

- як засіб наочності на заняттях при вивченні нового матеріалу (мультимедіа, відео, компакт-диски);
- закріплення вивченого матеріалу;
- контроль і перевірка знань учнів (вікторини, тести);
- підготовка презентацій, доповідей, виступів.

Завдяки сучасним технологіям, діти занурюються в світ музичних образів вітчизняної і зарубіжної класики, сучасної музики, фольклору, власної творчості, слухають музику в якісному записі, переглядають фрагменти творів (відеозапис), мають доступ до великого обсягу інформації, пов'язаної зі світом мистецтва: живопис, музика, література тощо.

У наш час існує безліч ІКТ, які можна застосовувати на уроках музики. Умовно їх можна розділити на такі групи, як:

- музичні програвачі;
- програми для співу караоке;
- музичні конструктори;
- музичні енциклопедії;
- навчальні програми;
- програми для імпровізації, групового музикування тощо.

В умовах сьогодення, фактично кожна дитина щодня зустрічається з «екранними мистецтвами» (відео, кіно, телебачення), які мають велику силу емоційного та морально-естетичного впливу.

Використання на уроках музики матеріалів відео та кіномистецтва дозволяє дітям не просто з цікавістю дивитися, а й в процесі бесіди розбиратися в своїх почуттях, що виникли при перегляді. Ділитися своїми враженнями

з однокласниками, слухати їх думки, виконувати творчі завдання і можливо, почати бачити те, чого раніше не бачили, розуміти те, чого не розуміли і розуміли не так, як розуміють інші.

На нашу думку, одним із головних завдань вчителя спеціальної школи є створення на уроках ситуації успіху для кожної дитини. Саме навчальні досягнення школяра найбільш сильно забарвлюють його життя, визначають його ставлення до педагогам, до батьків, до самого себе. В кінцевому підсумку все це позначається на моральному розвитку учнів.

Творча лабораторія кожного вчителя по-своєму унікальна. У діяльності кожного педагога можливі свої відкриття та цікаві знахідки. На своїх уроках ми намагаємося сприяти:

- прояву інтересу до музики;
- активним зусиллям під час частково-пошукових ситуацій;
- розвитку музичних здібностей у дітей цієї категорії;
- розвитку гостроти слухової спостережливості;
- інтересу до імпровізації, музичного твору;
- усвідомлене ставлення до якості музики і її виконавців;
- інтерес до інших видів мистецтва.

Висновки. Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроках музики в спеціальних закладах середньої освіти. Це перспективний напрямок роботи в навчальних закладах. Поєднання традиційних і новітніх прийомів, методів, форм навчання і контролю на уроках музики дозволяє вирішувати завдання розвитку і виховання учнів з порушеннями інтелекту, створюючи в класі атмосферу успіху, довіри, захоплення і співтворчості. Учень з пасивного слухача стає активним учасником процесу навчання, перетворившись із об’єкта впливу на суб’єкта пізнання.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є вивчення можливостей інтегрованого застосування сучасних комп’ютерних технологій на різних уроках у спеціальних школах та інклюзивних класах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Косенко Ю. М., Боряк О. В., Король О. М. Застосування комп’ютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 76–89.

2. Кравець Н. П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 1. С. 28–37.

3. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 41–44.

Шкурупій Катерина Ігорівна
магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито особливості впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу. Головною метою позакласної гурткової роботи для учнів означеної нозології є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей у вільний від навчання час, задоволення їхніх освітніх потреб. Раціональна організація позакласної гурткової роботи сприяє більш глибокому і *всебічному розвитку учнів* з *інтелектуальними порушеннями, допомагає позитивно вирішувати завдання корекції* і *компенсації наявних порушень психофізичного розвитку.*

Ключові слова: гурткова робота, впровадження, учні з інтелектуальними порушеннями, особливості, спеціальний освітній заклад.

Shkurupiy Kateryna Ihorivna
Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

FEATURES OF INTRODUCTION OF CIRCUIT WORK FOR PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF SPECIAL EDUCATION

The article reveals the peculiarities of the introduction of group work for pupils with intellectual disabilities in a special educational institution. The main purpose of extracurricular group work for students of this nosology is to create conditions for creative, intellectual, spiritual and physical development of children in their free time, to meet their educational needs. Rational organization of extracurricular group work promotes deeper and more comprehensive development of pupils with intellectual disabilities, helps to positively solve the problem of correction and compensation of existing disorders of psychophysical development.

Keywords: group work, implementation, pupils with intellectual disabilities, features, special educational institution.

Постановка проблеми. Демократичні перетворення, що відбуваються в нашій державі, вказують на необхідність удосконалення системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я. Громадська тривога за стан та положення в школі дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їхнього психічного та фізичного здоров'я спонукають до ряду невідкладних завдань обґрунтування та створення адекватної системи шкільного навчання та виховання таких дітей.

Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей означеної категорії потребують ґрунтовного дослідження всіх компонентів корекційної освіти (змісту, форм, методів), запровадження інноваційних технологій і нових комплексних програм щодо корекційної роботи з такими дітьми [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Процес впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу має своє відображення в дослідженнях О. Вержиховської, В. Липи, М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Синьова, О. Хохліної та ін. [1; 3]. До проблеми підростаючого покоління в системі позакласної діяльності зверталися в своїх працях та пошуках відомі вчені-дефектологи В. Липа, І. Колесник, В. Засенко та ін. [1; 2].

Необхідним та доцільним в умовах спеціального освітнього закладу є впровадження гурткової роботи з метою сприятливого розвитку пізнавальних можливостей, інтелектуальних вмінь та навчально-організаційних навичок школярів. Особливе місце в сучасному навчанні має робота в парах або малих групах. У такій діяльності засвоюється досвід співробітництва, спілкування, відповідальності, підтримуються та розвиваються природні якості дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, здійснюється допомога в становленні її суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації особистості.

Мета статті – розкрити особливості впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Найефективнішою формою роботи з учнями із застосуванням особистісно-орієнтованого підходу є позакласна

робота. Тому що, саме в позакласний час дитина може в повній мірі розширити і поглибити свої знання, а також активізувати пізнавальну діяльність. Позакласна діяльність охоплює всю освітньо-виховну роботу в позакласний час і спрямована на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні відповідно до їх здібностей.

Організація позаурочної діяльності у відповідності з виховною метою – це суспільно-корисна і пізнавальна спрямованість всіх видів діяльності. Всі позаурочні справи, заняття учнів повинні бути корисними і потрібними для себе, для дому, для школи, формувати свідомість і поведінку особистості. Позакласна робота є однією складовою виховного процесу, продовжує формувати у підростаючого покоління інтерес до різноманітних професій, до історії народної творчості людей, праці.

Характерною особливістю позакласної роботи є те, що вона здійснюється на принципі добровільності. Позакласна робота є багатогранною, різнобічною за своєю тематикою, учні можуть вибирати добровільно той вид позакласної роботи, який найбільш повно задовольняє їх потреби. Але слід враховувати і таке: учні початкових класів не можуть самотужки оцінити свої можливості, тому батьки і вчителі дуже делікатно і тактовно можуть переконати конкретних учнів вибрати той чи інший вид позакласної роботи, який допоможе їм найбільш повно проявити, виявити свої здібності [2].

Основні завдання позакласної та позаурочної роботи в умовах спеціального освітнього закладу: сприяти творчій спрямованості особистості, розвитку творчих рис характеру, творчій самосвідомості, розвитку творчих якостей інтелекту, постійному зростанню потенціалу творчої діяльності, формуванню психічних якостей творчої особистості, вихованню у дітей чи підлітків здатності до творчого спілкування, тощо.

Позакласна діяльність охоплює всю освітньо-виховну роботу в позаурочний час і спрямована на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні відповідно до здібностей [1].

Розвиток творчого мислення учнів, їх пізнавальної діяльності, прагнення до пошуків досліджень – одна з важливих проблем оптимізації навчання

і комплексного підходу до навчально-виховної роботи, до використання в освітньому процесі різних форм, позакласних заходів, зокрема гуртків [3].

Цінність гурткової роботи полягає в тому, що вона, в деякій мірі, вирішує проблему організації вільного часу учнів з інтелектуальними порушеннями, задовольняє їх різноманітні інтереси, активізує їх пізнавальну діяльність, тощо. Активізуючи пізнавальну діяльність школярів, вона в той же час створює умови для практичного застосування одержаних ними знань. Гуртки в спеціальній школі повинні бути різноманітними, ставити перед собою задачу поглиблення і вдосконалення трудових умінь і навичок, всебічного фізичного та естетичного виховання [2].

Для учнів молодших класів можна організувати гуртки випилювання, ліплення, роботи з природним матеріалом, папером і т. д. У них можуть брати участь і хлопчики і дівчатка. Цей вид діяльності дуже корисний для дітей, так як сприяє вихованню посидючості, чіткості й акуратності в роботі. Досить популярними є гуртки за виготовленням м’якої іграшки, персонажів для ляльковогo театру, «ляльковi ательє» тощо.

Для більш старших учнів доцільно організувати гуртки на основі тих професійно-трудових навичок і знань, які вони придбали на уроках праці. Це можуть бути гуртки художньої різьби по дереву, різних видів моделювання, інкрустації та інших народних промислів, поширених у тій місцевості, де розташована школа. Для дівчаток можна організувати гуртки ручного і машинного в’язання, художньої вишивки, плетіння мережив та інших видів прикладного мистецтва. Види діяльності, за якими можна організувати гурткову роботу з праці, визначає педагогічний колектив кожної спеціальної школи.

Велике виховне і пізнавальне значення мають гуртки юннатів. В умовах сільської школи вибір діяльності для таких гуртків дуже різноманітний. Це догляд за рослинами городу, поля, саду, найпростіші види селекційної роботи, парникове господарство, вирощування плодів, овочів, квітів, основи раціонального догляду за тваринами, охорона птахів і багато іншого. Гуртківці повинні стати ініціаторами озеленення території, які належать школі, здійснювати догляд за посадками і ін.

Правильна організація роботи гуртка залежить від його керівника. Заняття кожного гуртка в спеціальній школі слід проводити не рідше одного разу на тиждень. Дуже важливе значення має організаційна робота з комплектування гуртків. Вона передбачає глибокий аналіз здібностей і схильностей дітей

і терплячу діяльність педагогічного колективу, з тим щоб дуже тактовно допомогти учневі обрати саме той гурток, в якому можуть найбільш повно розкритися його здібності і проявитися нахили, або той гурток, який допоможе йому в компенсації того чи іншого дефекту розвитку.

Один з видів корисної для школи діяльності є виготовлення наочних посібників або допомога в їх створенні.. У гуртку краєзнавства доцільно систематизувати і оформляти в альбоми, плакати, схеми, діаграми матеріали, що відображають історію району (міста), його революційне минуле, участь жителів району у Великій Вітчизняній війні, у відбудові народного господарства і в праці в наші дні. Всі названі матеріали з успіхом можуть бути використані як на уроках історії, географії, читання та розвитку мови, так і в позакласній роботі [2].

Дуже корисно залучити учасників гуртків до виготовлення різних макетів. Для цієї роботи слід обрати об’єкти, з якими діти знайомилися під час уроків у класі. Створення макетів допоможе керівнику гуртка на конкретному матеріалі проаналізувати, як діти зрозуміли розглянуту тему, і в процесі практичної роботи внести, якщо це потрібно, різні корективи. Все це слід мати на увазі при складанні планів роботи гуртків. При розумній взаємодії всіх шкільних гуртків внесок у розробку та виготовлення наочних посібників буде досить вагомим.

Велике корекційно-виховне значення мають гуртки художньої самодіяльності, в процесі якої в учнів з інтелектуальними порушеннями долається відчуття скутості, невпевненості в своїх силах, почуття неповноцінності. Організовуючи роботу гуртків, не слід забувати, що вони вирішують проблеми естетичного виховання, що є частиною загальної системи виховання. Величезні можливості для вирішення завдань естетичного виховання є в роботі гуртків: художньої самодіяльності (хоровий, танцювальний, ляльковий театр, драматичний, художнього слова), малювання, вишивки, різних народних промислів. Тісно пов’язані із завданнями естетичного виховання заняття ритмікою і фізкультурою. Корекція рухових недоліків, вироблення правильної постави, розвиток почуття ритму, крім безпосереднього впливу на рухові функції, певним чином впливають на виховання почуття краси, на формування красивих, граціозних рухів.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито особливості впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу. Гурткова робота розвиває естетичні та художні

смаки учнів, поглиблює їх знання, розвиває їх творчі здібності, виховує почуття краси. Раціональна організація позакласної гурткової роботи сприяє більш глибокому і всебічному розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, допомагає позитивно вирішувати завдання корекції і компенсації наявних порушень психофізичного розвитку.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні змісту гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
2. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб.. Камянець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.
3. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.

Ярмоленко Наталія Вікторівна
Вихователь комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»

ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено аналіз робіт науковців з проблематики естетичного виховання. Висвітлено причини естетичного відставання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошено на систематичності й важливості цього напрямку роботи в спеціальних закладах середньої освіти. Підкреслено важливість всіх шкільних предметів у естетичному розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: естетичний розвиток, учні з інтелектуальними порушеннями.

Yarmolenko Natalia Viktorivna
Educator of a communal institution
«Prylutska spetsialna shkola»

FEATURES OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the work of scientists on the issue of aesthetic education. The reasons of aesthetic retardation of children with intellectual disabilities are highlighted. Emphasis is placed on the regularity and importance of this area of work in special secondary education institutions. The importance of all school subjects in the aesthetic development of children with intellectual disabilities is emphasized.

Keywords: aesthetic development, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Естетичне виховання учнів спеціальних закладів середньої освіти є значною педагогічною проблемою у зв'язку із їх відхиленнями в інтелектуальному розвитку і відносно слабкими можливостями до самостійної творчості.

Актуальність. Проблема формування естетичних смаків у школярів із порушеннями інтелекту висвітлювалася у дослідженнях В. Бондаря, І. Грошенкова, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, І. Єременка, О. Мамічевої, В. Синьова та інші. Науковці наголошували на проблемності формування естетичних почуттів у дітей цієї категорії. Автори відмічали, що під впливом нових ціннісних орієнтирів спеціальна педагогіка повинна приділяти значну увагу питанням виховання дітей з особливими освітніми потребами задля формування активної, всебічно розвиненої людини, підготовленої до життя й посильної участі в суспільно-корисній праці, особистості, здатної до успішної адаптації та соціалізації.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей естетичного виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. У процесі естетичного розвитку та виховання школярів із порушеннями інтелекту варто враховувати особливості їхнього естетичного сприймання, а саме: такі діти часто не розрізняють прекрасне й потворне, красиве й некрасиве; характерною ознакою таких учнів є фрагментарне сприймання, якому властиві дифузність і невибірковість; їм складно аналізувати, синтезувати та порівнювати; у цих дітей низький рівень мовленнєвої активності та відсутній достатній життєвий досвід і знання.

Ці особливості естетичного сприймання обумовлюють труднощі, яких діти з інтелектуальними порушеннями зазнають під час осмислення прекрасного в мистецтві й дійсності. Невміння визначати авторський замисел у творах мистецтва, розуміти роль і значення окремих виражальних засобів спричиняють виявлення несуттєвих відношень і зв'язків під час осмислення змісту й ролі художнього образу і як наслідок – недостатньо адекватне його сприймання і розуміння.

Художньо-естетичні інтереси учнів цієї категорії мають поверховий і нестійкий характер. Якість художньо-естетичних знань характеризується низьким рівнем усвідомленості, повноти, міцності, систематизованості, узагальненості й конкретності. Якщо з віком і спостерігається позитивна тенденція до покращення якості естетичних знань, вона незначна й пов'язана

не стільки з естетичним розвитком учнів, скільки з активізацією їхніх пізнавальних процесів і збагаченням життєвого досвіду.

Поряд з цим у школярів із порушеннями інтелекту не завжди адекватно й зі значним запізненням формуються естетичні оцінки. Як правило, вони обумовлені зовнішніми ознаками й не виходять за межі суджень «подобається» – «не подобається», «гарне» – «негарне». Незважаючи не те, що естетична цінність виступає основним мотивом вияву емоційно-особистісного ставлення до об'єктів мистецтва й дійсності, її розуміння й вербалізація мають поверховий і примітивний характер.

Під впливом системи корекційно-виховного впливу у школярів виявляється позитивна вікова динаміка розвитку естетичного сприймання, естетичних смаків і потреб, естетичних почуттів. Значна кількість учнів оволодіває елементами художньої творчості й реалізує свої здібності в галузі мистецтва. Необхідно зазначити, що в окремих дітей можуть бути виявлені помітні обдарованості у тій або іншій галузі мистецтва.

Важливу роль у шкільному плані естетичного виховання розумово відсталих учнів відіграють географія, природознавство, історія, оскільки під час вивчення цих предметів перед школярами з порушеннями інтелекту оживають яскраві картини життя людей різних часів і країн, їхні погляди, звичаї, багатство й краса природи. Між тим, така дитина спочатку не здатна самостійно побачити цю естетику і вчителеві необхідно розвивати та удосконалювати спостережливість учнів уже з перших етапів навчання.

Сутність корекційно-виховної роботи полягає в тому, щоб навчити школярів бачити красу навколишньої дійсності, сформувати в них естетичне ставлення до людини та природи рідного краю. Важливо досягти логічного й образно-емоційного пізнання в їхній єдності, активізувати отримані образні враження про ті чи інші події та явища, розвинути естетичне почуття до них і адекватну емоційно-особистісну оцінку. Лише за такого підходу будуть задіяні усі резерви інтелектуального й чуттєвого пізнання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку щодо змісту певного навчального матеріалу.

Особливе місце серед навчальних дисциплін посідають предмети естетичного циклу – музика, образотворче мистецтво, література. Завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво, як ніяка з інших форм суспільної свідомості, є найефективнішим засобом естетичного виховання.

Художня література є найбільш освоєним спеціальною школою засобом естетичного розвитку учнів. Читання художніх творів (оповідань, казок, віршів ліричного характеру), організація самостійного читання, складання переказів, творів, різноманітні творчі роботи (наприклад, за картиною) сприяють формуванню уміння розуміти естетичні цінності, розвитку естетичних емоцій, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Важливо прагнути правильності, швидкості, виразності та свідомості читання, а також розвивати в учнів зв'язне усне мовлення.

І. Дмитрієва підкреслює доцільність роботи над аналізом виражальних засобів художнього твору шляхом вербального зіставлення ознак порівнюваних предметів, явищ, актуалізації уявлень, наявних в учнів, елементарного пояснення метафор, порівнянь тощо [2].

Значний естетичний потенціал мають уроки образотворчого мистецтва. Це зумовлено як самою природою сприймання образотворчого мистецтва, так і тим, що образотворча діяльність є однією з найдоступніших для учнів з інтелектуальними порушеннями форм творчості. Заняття з образотворчого мистецтва дають можливість ефективно розвивати в учнів почуття прекрасного, формувати уявлення про візуальне мистецтво, знайомити з його роллю у житті людей, з образною мовою різних видів і жанрів мистецтва, розвивати адекватне емоційно-естетичне ставлення до предметів і явищ навколишнього світу й творів образотворчого мистецтва, інтерес до художньої творчої діяльності, здатність до сприймання, розуміння й відтворення художніх образів.

Т. Борщаговська стверджує, що істотний вплив на естетичний розвиток дітей справляють картини, художні ілюстрації, зразки декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, скульптури. На її думку, робота з художніми ілюстраціями та репродукціями має проводитися на кожному уроці безпосередньо перед малюванням з натури, декоративним і тематичним малюванням [1].

Музиці належить чи не найважливіша роль у керівництві почуттями та настроями дитини, адже саме музика й співи становлять природну потребу людини, яка виявляється вже у ранньому дитинстві. Заняття музикою створюють об'єктивні умови для розвитку музичного сприймання та художніх здібностей. Для дітей з порушеннями інтелекту, ця обставина набуває непересічного значення, оскільки їхні виконавські можливості досить обмежені. Емоційні реакції на музичні твори в таких учнів порівняно з їхніми нормо-

типовими однолітками є загальними та недиференційованими. Емоційний відгук виражається частіше за все лише у формі радощів чи суму, а більш тонкі нюанси почуттів виявляються дуже рідко.

Незважаючи на це, під впливом системних цілеспрямованих занять в учнів, як правило, формуються естетичний смак до музики, уміння слухати й розуміти її, формується уявлення про музичні твори, їх характер, побудову, виражальні засоби, підвищується рівень емоційної чутливості, розвивається музичний слух. Згодом у дітей з'являються улюблені вокальні та інструментальні твори, вони опановують, навички хорового співу.

Особливу увагу під час добору музичного матеріалу варто приділяти народним пісням як найважливішому складнику духовної культури українського народу. Завдяки знайомству з народною творчістю в учнів формується любов до Батьківщини, розуміння національних звичаїв, обрядів, традицій тощо.

Висновки. Отже, врахування індивідуальних показників психофізичного розвитку кожної дитини з порушеннями інтелекту, творчий підхід в організації навчання та виховання учнів цієї категорії сприятимуть їхньому естетичному розвитку.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій з естетичного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщаговська Т. А. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят. *Палітра педагога*. 2003. № 1. С. 21–25.

2. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів. *Дефектологія*. 2006. №3. С. 35–39.

Наукове видання

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ
Випуск 9
Том 1

ISSN 2519-2337 Key title: Korekcìjna ta ìnklûzivna osvìta očima molodih naukovcìv
Abbreviated key title: Korekc. ìnkl. osv. očima molod. naukovcìv

Комп’ютерне складання та верстання: О.Л. Суріна

Підписано до друку 31.05.2021.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,22. Обл.-вид. арк. 23,14.
Тираж 100 пр. Вид. № 10.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб’єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000