Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ДОВЖЕНКО Світлана Петрівна

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____Ю. М. Косенко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____С. П. Довженко
«___» _____ 2021 року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП……4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ……..8

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку……..……...8

1.2. Особливості розвитку пізнавальної активності в учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку……18

1.3. Інклюзивно-ресурсний центр як інструмент психолого-педагогічного супроводу дітей зазначеної категорії…….24

Висновки до розділу 1……...39

РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ ……..42

2.1. Критерії, рівні та методики вивчення пізнавальної активності в учнів означеної категорії……..42

2.2. Стан розвитку пізнавальної активності в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження…47

Висновки до розділу 2……...54

Розділ 3. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ……...56

3.1. Дидактична гра як засіб розвитку пізнавальної активності в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту……..56

3.2. Особливості застосування дидактичних ігор в умовах інклюзивно-ресурсного центру……..……..63

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту……...69

Висновки до розділу 3……...74
ВИСНОВКИ……77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..79
ДОДАТКИ…….……89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Пізнавальна активність – важлива риса особистості дитини, яка проявляється у прагненні до пізнання нового, намаганні самостійно знайти рішення інтелектуальних задач. Вона є ключовою складовою навчального процесу як процесу активного пізнання, оскільки ефективність навчання прямо залежить від активності особи, яка вчиться.

Дослідники, які вивчали проблему пізнавальної активності дітей (О. Брежнєва, І. Дубровіна, Б. Єсіпов, Т. Зуб, Н. Лозова, М. Махмутов, К. Платонов, Н. Половникова, Т. Шамова, Г. Щукіна та інші) дійшли висновку, що поняття «пізнавальна активність» передбачає активну позицію особи у процесі отримання нових знань, нових вмінь та соціального досвіду.

Пізнавальна активність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має відтворювальний характер і здебільшого досягає низького рівня, що обумовлено загальною пасивністю та інертністю психіки в цілому та особливостями розвитку пізнавальної сфери зокрема. Проте дослідження низки вчених (Н. Морозова, В. Синьов, Г. Сухарева та інші) показують, що за умови правильно організованої педагогічної роботи та правильного добору педагогічних методів та дидактичних матеріалів можна досягти значного підвищення пізнавальної активності даної категорії дітей.

Одним з ефективних методів у підвищенні пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, є дидактичні ігри. Це підтверджено в працях таких дослідників, як Л. Борзова, Г. Дульнєв, А. Катаєва, Ю. Косенко, В. Лубовський, С. Миронова, В. Петрова та інші. Ефективність використання дидактичних ігор у навчанні даної категорії дітей обумовлена тим, що незважаючи на інтелектуальну пасивність та інертність, дитина з низькою навчальною мотивацією у грі може виконати об’єм завдань, який їй недоступний у стандартних навчальних умовах, що довела у своїх дослідженнях Л. Славіна.

Освітні реформи та масштабне впровадження інклюзивної освіти, скорочення та реорганізація спеціальних шкіл сприяють тому, що кількість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються поза спеціальними навчальними закладами, значно зросла. Частина дітей з порушеннями інтелектуального розвитку навчаються в інклюзивних класах, і отримують корекційно-розвиткові послуги у загальноосвітніх навчальних закладах. Частина дітей із порушеннями інтелектуального розвитку отримують освіту з використанням індивідуальної форми навчання і відвідують заняття у інклюзивно-ресурсних центрах. Дуже часто педагоги загальноосвітніх шкіл мають труднощі з організацією навчального процесу та добором методів, які були б ефективними у роботі з даною категорією дітей.

Практична і теоретична значимість, актуальність означеної проблеми обумовили вибір теми нашого дослідження «**Розвиток пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту засобом дидактичних ігор в умовах інклюзивно-ресурсного центру**».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити вплив комплексу дидактичних ігор на розвиток пізнавальної активності у молодших школярів із порушеннями інтелекту в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Визначити критерії та рівні розвитку пізнавальної активності у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

3. Розробити та адаптувати існуючі дидактичні ігри з розвитку пізнавальної активності учнів молодших класів із порушеннями інтелекту легкого ступеня.

4. Експериментально перевірити ефективність впливу комплексу дидактичних ігор на розвиток пізнавальної активності у молодших школярів із порушеннями інтелекту в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Об'єкт – процес розвитку пізнавальної активності в учнів молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – розвиток пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту засобом дидактичних ігор в умовах інклюзивно-ресурсного центру

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у тому, що підібрано дидактичні ігри з розвитку пізнавальної активності учнів молодших класів із порушеннями інтелекту легкого ступеня та апробовано їх використання в інклюзивно-ресурсних центрах його застосування в навчанні; розроблено критерії та визначено рівні розвитку з пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості використання адаптованих діагностичних методик з визначення рівня пізнавальної активності в учнів молодших класів із порушеннями інтелекту; можливості використання розробленого комплексу дидактичних ігор.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній

науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (77), 10 додатків на 10 сторінках. У роботі міститься 6 таблиць та 2 рисунки. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 96 сторінок, з них – 77 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Шлях розвитку, який обрала наша країна, прагнення повноцінного і різнорівневого включення у європейський простір, спричинили значні зміни у розвитку українського суспільства. Зміни відбуваються у різних сферах суспільного життя. Помітними є зміни у ставленні до людей, дітей з особливими потребами. Сучасне суспільство сприймає таких людей як повноправних членів, гідних і спроможних до самостійного функціонування та самозабезпечення, вони отримують все більше можливостей для самореалізації та саморозвитку, професійного та особистісного.

Особливо значні зміни відбулися у освітній галузі. Визначальну роль в цьому процесі має впровадження та поширення інклюзивної освіти, яка відкриває нові можливості для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія впроваджується на всіх рівнях освіти: від дошкільної до вищої, включаючи позашкільну та професійну. Зараз діти з особливими освітніми потребами мають змогу навчатись у загальноосвітніх закладах, отримувати освіту в коледжах та інститутах.

Контингент дітей, що мають особливі освітні потреби, досить численний і неоднорідний. Однією з найчисленніших категорій особливих освітніх потреб є інтелектуальні порушення.

На сьогоднішній день існує багато підходів до визначення інтелектуальних порушень. Синьов В.М. визначає інтелектуальне порушення як виразне, незворотне системне порушення пізнавальної

діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку.

У цьому визначенні слід підкреслити наявність трьох ознак:

1) органічного дифузного пошкодження кори головного мозку;

2) системного порушення інтелекту;

3) виразності та незворотності цього порушення.

Брак хоча б однієї з цих ознак свідчитиме про те, що ми маємо справу не з інтелектуальним порушенням, а з якимось іншим видом дизонтогенезу [62].

Найпопулярнішою є класифікація покладена в основу Міжнародної класифікації хвороб десятого видання (МКХ-10), якою користуються спеціалісти і в Україні. Вона спирається на наявність порушення пізнавальної діяльності та проблеми з адаптацією у суспільстві.

У МКХ-10 розумова відсталість трактується як стан затримки або неповного розвитку психіки, який характеризується здебільшого недостатнім розвитком навичок, які визначають загальний рівень розвитку інтелекту (когнітивних, мовних, соціальних, моторних здібностей), що проявляється в період розвитку [21].

Відповідно до цієї класифікації виділяють чотири рівні порушення інтелектуального розвитку, які прив'язуються до певного діапазону рівня розвитку загального інтелекту (IQ):

– Легкий ступінь порушень інтелектуального розвитку (F 70) – коефіцієнт IQ 50-69;

– Помірний ступінь порушень інтелектуального розвитку (F 71) – коефіцієнт IQ 35-49;

– Важкий ступінь порушень інтелектуального розвитку (F 72) – коефіцієнт IQ 20-34;

– Глибокий ступінь порушень інтелектуального розвитку (F 73) – коефіцієнт нижчий 20.

На сьогоднішній день термін «розумова відсталість» вважається некоректним відносно людини, до якої застосовується. Тому в педагогіці медичне визначення «розумово відстала дитина» замінюється терміном «дитина з інтелектуальним порушенням» [25; 26]. У нашій роботі ми будемо використовувати визначення «інтелектуальні порушення» як педагогічний аналог медичного терміну.

Охарактеризуємо чотири ступені інтелектуальних порушень відповідно до Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду.

Діти, що мають глибокий ступінь розумової відсталості, мають дуже обмежені можливості розвитку. Пізнавальна діяльність повністю відсутня. [11; 48]. Мовлення не формується, діти можуть користуватися окремими нестійкими звуковими комплексами, які передають емоційний стан та інформують про окремі потреби. Звернене мовлення майже не розуміють, можуть розуміти лише прості невербальні форми спілкування, які спрямовані на задоволення фізіологічних потреб. У них дуже низька сенсорна чутливість, навіть сильні слухові або зорові подразники не можуть привернути та утримати увагу, порушені смакові і нюхові відчуття, в результаті чого вони можуть їсти неїстівні предмети і практично не реагувати на різкі запахи. Емоції майже відсутні, проте можливі афективні спалахи з проявами самоагресії. Поведінка таких дітей повністю залежить від зовнішніх стимулів, є нецілеспрямовною та неусвідомленою. Навички самообслуговування не формуються. Більшість дітей з глибоким ступенем порушення інтелекту мають хронічні захворювання, значні проблеми з опорно-руховим апаратом. Вони потребують постійного догляду та контролю [40; 41; 42; 43; 47].

Важкі інтелектуальні порушення часто супроводжуються складними порушеннями фізичного розвитку та характеризується грубими порушеннями пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Увага дуже нестійка, пасивна. Сприймання відзначається поверховістю. Часто діти мають порушення сенсорних аналізаторів, що ускладнює процес сприйняття

навколишньої дійсності. Дитина розрізняє і реагує лише на знайомі яскраві предмети, незнайомі об’єкти не викликають орієнтовної реакції. У дітей з важкою розумовою відсталістю дуже слабка пам’ять, малий обсяг запам’ятовування. Мислення дітей з важкими інтелектуальними порушеннями є конкретним, хаотичним і безсистемним. За умов спеціального навчання іноді їх можна навчити робити елементарні узагальнення та здійснювати порядковий рахунок. Але описати малюнок, розповісти сюжет казки, оперувати абстрактними поняттями вони не можуть. Експресивне мовлення або не формується взагалі, або існує на рівні беззмістовних ехолалій, окремих викривлених слів і коротких аграматичних речень. Проте такі діти часто замість мовлення користуються жестами. Розуміння зверненого мовлення обмежується розрізненням інтонаційних відтінків у ситуаціях, пов'язаних із задоволенням основних потреб. Спостерігаються значні порушення рухової сфери, які проявляються у порушенні статичної та моторної функцій, координації, темпу та довільності рухів. Значні порушення тонкої моторики спричиняють великі труднощі у формуванні навичок самообслуговування [41; 42; 43; 47].

Помірні інтелектуальні порушення – це середній ступінь психічного недорозвитку, що характеризується несформованими пізнавальними процесами.

Спостерігаються значні порушення уваги. Дітям складно зосереджуватись та утримувати увагу на одній діяльності. Вони мають проблеми з постановкою цілей та їх досягненням. Пам’ять слабка, механічна, для засвоєння інформації та формування навичок потребують багаторазового повторення та систематичного нагадування. Ці діти повільно утворюють логічні зв’язки і, як правило, краще запам’ятовують те, що безпосередньо пов’язується з задоволенням їхніх фізіологічних потреб. Мислення таких дітей відзначається нездатністю до узагальнення та абстрагування, оперування абстрактними поняттями. Порушеною також є регулятивна функція мислення, діти з помірним ступенем порушення інтелекту не

можуть здійснювати планування власних дій та передбачати наслідки своїх вчинків [40; 41; 42; 43; 47; 48].

Формування рухової сфери супроводжується значними відхиленнями, рухи таких дітей вайлуваті, незграбні, повільні. Недорозвиток тонкої моторики спричиняє значні проблеми у оволодінні точними рухами, зокрема письмом. Під час навчання читанню і письму, такі діти стикаються із значними труднощами з розумінням тексту, написанням, списуванням літер. Діти з таким ступенем розумової відсталості мають відставання в розвитку розуміння та використання мовлення, їхні можливості у цій сфері обмежені. Мовлення починає формуватися із значним запізнення, у подальшому має складні змістові та фонетичні дефекти. Лексичний запас збіднений, не містить узагальнюючих слів та абстрактних понять [40; 41; 44; 48; 50]. Активний словник значно менший, ніж пасивний, здатність використовувати слова з пасивного словника активно дуже низька. Ці діти краще розуміють звернене мовлення, ніж можуть самостійно висловлюватися [57; 66; 71]. Складати без допомоги поширені речення не можуть, але здатні засвоїти складні мовленнєві конструкції, які вживають оточуючі. Проте використання подібних висловлювань буде неусвідомлене і відірване від ситуації.

Найтиповішими особливостями особистості дітей з помірними інтелектуальними порушеннями є пасивність, легка навіюваність, схильність потрапляти під чужий вплив, прояви негативізму та відсутність ініціативи та самостійності [62]. Розвиток емоційно-вольової сфери супроводжується значними порушеннями. Завищена самооцінка зазвичай поєднується з емоційною вразливістю, лабільністю та реактивністю емоційних реакцій, чутливістю до оціночних суджень оточуючих [61; 62; 72]. Навички самообслуговування формуються повільно і зі значними труднощами. Самостійно виконувати трудову діяльність вони не можуть. Проте за правильної організації навчання, їх можна навчити виконувати елементарні трудові дії під безпосереднім зовнішнім контролем [73; 68].

Легкі інтелектуальні порушення – це найлегший ступінь порушень інтелекту. Такі діти володіють найбільшим потенціалом до розвитку, засвоєння соціальних норм та правил, формування трудових навичок та навичок самообслуговування.

Проте розвиток психічних процесів таких дітей має суттєві відмінності порівняно з розвитком нормотипових дітей [69]. Розглянемо особливості розвитку окремих психічних процесів дітей даної категорії.

Сприймання дітей з легим інтелектуальним порушенням значно відрізняється від сприймання нормотипових дітей. Оскільки сприймання - це психічний процес безпосереднього цілісного відображення предметів та явищ навколишнього світу, що діють на органи відчуттів, а всі види відчуттів при олігофренії характеризуються сповільненістю, дифузністю, недиференційованістю, сприймання навколишньої інформації відзначається бідністю і неточністю [51]. Всі властивості сприймання виявляються недорозвиненими. Зокрема для розпізнавання об’єкта, такі діти потребують вдвічі більше часу. Крім цього процес сприймання відбувається хаотично і безсистемно, що призводить до невпорядкованого вивчення предмета, що, в свою чергу, спричиняє відображення не всіх характеристик об’єкта, зосередженість на другорядних ознаках, ігнорування суттєвих рис та нездатність проведення зв’язків між ними. Діти не можуть розпізнати знайомий предмет якщо він розміщений під незвичним кутом зору, змінені звичні умови розташування, значно збільшена відстань розгляду або за його фрагментом. Недиференційованість зорового сприймання призводить Крім цього, вони мають значні труднощі у формуванні сенсорних еталонів. Учні з розумовою відсталістю не володіють узагальнювальними категоріями «колір», «форма», «ширина», «товщина», «висота» тощо [57; 59; 60; 61; 62; 63; 66].

Недиференційованість слухового сприймання, проблеми з фонематичним слухом спричиняють труднощі розуміння зверненого

мовлення, особливо співзвучних слів. А тому їм важко сприйняти великі масиви словесної інформації [2; 3].

Діти з інтелектуальними порушеннями також мають значні труднощі з орієнтацією в просторі та координацією рухів. Зокрема їм важко визначити місцезнаходження об’єкта в просторі відносно заданого предмета та використовувати відповідні прийменники та прислівники. Через труднощі орієнтації на аркуші, їм важко користуватись підручниками та зошитами, важко засвоїти навички читання та письма, правильно сприймати демонстраційний дидактичний матеріал. Вони неправильно розуміють зміст малюнка, бачать його плоским, не відчувають глибини, оскільки не уловлюють перспективу розташування зображень [6; 10; 11; 24; 62].

Пам'ять дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається слабкістю, малим об’ємом інформації, що може запам’ятатись, та викривленнями при відтворенні. Причому враженими є всі види пам’яті: образна, емоційна, словесно-логічна. Це обумовлено несформованістю мнемічних дій – діти просто не розуміють, що треба робити, не використовують мнемічні прийоми. Вони здійснюють спроб зрозуміти зміст того, що запам'ятовують, не намагаються систематизувати матеріал певним чином для полегшення засвоєння. Натомість вони формально намагаються зазубрити матеріал, без усвідомлення інформації. Мимовільне запам’ятовування теж має низьку продуктивність та погано піддається розвитку.

Діти з розумовою відсталістю швидко забувають вивчене, втрачають сформовані навички. Причому якість збереження інформації не залежить від її важливості та корисності. Як і у запам’ятовуванні, так і у відтворенні інформації, переважають мимовільні процеси. Тому дуже часто відтворення матеріалу, що вивчався, має хаотичний, безсистемний та фрагментарний характер та позбавлене послідовності.

Увага школярів, що мають інтелектуальні порушення, має суттєві відхилення. Причому, страждає як мимовільна, так і довільна увага. У

цілому їх увага характеризується низкою порушень: незначним обсягом, слабкою стійкістю й труднощами переключення, недостатньою довільністю. Багато з них не можуть концентрувати та утримувати свою увагу на чомусь одному, вони відволікаються, переключаючись на інші другорядні об'єкти. Наявні також труднощі з розподілом уваги: їм важко утримувати в полі уваги одночасно кілька об’єктів, здійснювати одночасно кілька дій. Діти, що мають інтелектуальні порушення, особливо молодшого шкільного віку, стикаються із значними проблемами при переключенні уваги з одного виду діяльності на інший.

Розвиток уяви теж має ряд особливостей. Уява – це психічний процес, що полягає у створенні нових образів, шляхом перероблення матеріалу сприймання та уявлення, отриманого у попередньому досвіді [51]. В зв’язку з тим, що процеси сприймання і переробки інформації у таких дітей порушено, формування та становлення в них процесу уяви відбувається сповільнено та із значними труднощами. Діти з інтелектуальними порушеннями не можуть використовувати життєвий досвід, наявні знання на практиці, мають спрощені уявлення про причини явищ, пояснюють їх випадковими асоціаціями, ототожнюють різні за характером причини, але схожі за певними незначними ознаками. Страждають всі види уяви. Зокрема, творча уява знаходиться здебільшого на нульовому та низькому рівнях. Діти не можуть вільно оперувати образами пам’яті, уявно перебудовувати їх, змінюючи просторове розташування та зовнішній вигляд [30].

Мислення теж має ряд особливостей. Мислення – це пізнавальний процес психічного опосередкованого відображення властивостей об'єктів та явищ навколишнього світу. Вирізняють такі властивості мислення: швидкість, гнучкість, глибину, самостійність, узагальненість, критичність та інші; процеси мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та інші, які можуть здійснюватися на рівні наочно-дієвого, наочно-образного, вербально-логічного мислення [51]. У зв’язку з інертністю та сповільненістю перебігу нервових процесів у дітей з порушеннями

інтелекту спостерігається певна в'язкість пізнавальних процесів і мислення зокрема. Вони швидко втомлюються, виконуючи завдання, які вимагають інтелектуальних зусиль, не можуть відійти від еталонного зразка виконання певної дії, вдосконалити або змінити спосіб дії. Мислення має конкретний та ситуативний характер. Діти не можуть виділити суттєві ознаки, характерні для конкретної ситуації, а звертають увагу на незначні і другорядні. Тому потрапляючи у схожі обставини, вони сприймають їх як абсолютно нові, оскільки не можуть виокремити основне і знайти схожість з подібними ситуаціями, навіть якщо неодноразово стикалися з аналогічними умовами. Наявний досвід і знання не переноситься в нові умови, оскільки вони пов'язані з умовами і ситуацією, в яких були сформовані. Діти з легким ступенем інтелектуальних порушень не можуть здійснювати узагальнення, порівняння, умовиводи та проводити причинно-наслідкові зв'язки. Вони не розуміють абстрактних понять і не можуть ним оперувати. Мають проблеми з цілепокладанням, плануванням діяльності та здійсненням контролю за виконанням завдань, не можуть здійснювати порівняння поставленої мети та отриманого результату [76].

Психомоторний розвиток теж має ряд порушень, які впливають на якість здійснення рухових функцій. Характерним є наявність зайвих рухів, нераціональна рухова діяльність, метушливість. Діапазон здійснюваних дитиною рухів обмежений, рухові дії відзначаються різкістю, неточністю у просторі і часі, проблемами з диференціюванням м'язових зусиль, відсутністю спритності. Особливо погано сформовані дрібні і точні рухи рук, предметна маніпуляція, жестикуляція і міміка.

Спираючись на особливості психічного розвитку та відновлюючі можливості дітей з інтелектуальними порушеннями, можна стверджувати що головною особливістю даної категорії дітей є незворотне, виражене ураження інтелекту, спричинене органічним ураженням всієї центральної нервової системи, яке не може бути повністю компенсоване [64].

Отже, діти, що мають порушення інтелекту – це дуже неоднорідна група. На сьогоднішній день існують різні підходи до класифікації інтелектуальних порушень. Найпопулярнішою є класифікація за Міжнародною класифікацією хвороб десятого видання. Відповідно до МКХ-10, існує чотири ступені інтелектуальних порушень: легкий, помірний, важкий та глибокий. Кожен наступний ступінь є важчим за попередній і означає складніші порушення в інтелектуальній сфері.

Діти з легким ступенем порушення інтелекту мають неорганізоване звужене сприймання, нестійку розсіяну увагу, проблеми із запам'ятовуванням і відтворенням інформації, недорозвинені всі види уяви, їм недоступні складні узагальнення, класифікація та порівняння, вони не вміють переносити наявні знання і досвід у нові ситуації. Проте відносно збережена емоційно-вольова сфера дозволяють їм за умови правильно організованого навчання засвоїти знання та суспільний досвід на достатньому для самостійного існування рівні. Вони найкраще піддаються педагогічній корекції.

Діти з помірним рівнем мають мають значний недорозвиток пізнавальних процесів. Увага дуже нестійка, мимовільна. Пам'ять слабка мимовільна механічна. Абстрагування, класифікація, узагальнення, порівняння їм недоступні. Порушена також і моторна сфера, особливо тонка моторика. Мовлення формується пізно, має дуже спрощений характер. Самооцінка неадекватна, емоційні реакції збіднені і малодиференційовані. Такі діти дуже легко підпадають під чужий вплив. Елементарні трудові навички і навички самообслуговування формуються зі значними труднощами за умов правильного навчання і виховання.

Діти, що мають важкий ступінь порушення інтелекту, мають безсистемне фрагментарне сприймання, слабку нестійку мимовільну увагу. Для них характерними є малий обсяг пам'яті та значні викривлення при відтворенні інформації. Мислення конкретне предметне хаотичне. Емоції дуже збіднені, часто неадекватні. Експресивне мовлення майже не

формується. Спостерігаються значні порушення рухової сфери та тонкої моторики.

Найважчий ступінь інтелектуальних порушень – глибокий. Такі діти мають значні порушення опорно-рухового апарату та фізичного здоров'я. мовлення у них не формується, пізнавальна діяльність відсутня, емоції індиферентні або афективні. Навички самообслуговування не формуються. Можливості розвитку таких дітей дуже обмежені.

1.2. Особливості розвитку пізнавальної активності в учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Почнемо з власне наукового визначення терміну «активність». Розкриваючи психологічну сутність поняття «пізнавальна активність» потрібно звернутися до наукового визначення поняття «активності» як складової частини попереднього. Тлумачний словник дає таке визначення: активний – енергійний, діяльний; протилежне – пасивний. Як зазначає Г. Костюк, активність відіграє важливу роль у будь-якому пізнавальному процесі, є вирішальною умовою успішної діяльності дитини та її розвитку в цілому [17]. Д. Узнадзе розглядає активність, як готовність до певної діяльності, яка виникає тоді, коли співпадає наявність двох факторів – потреба і ситуація, в якій дана потреба може бути задоволена [17].

За словником-довідником з професійної педагогіки, активність – психічний прояв особистості, що характеризує ступінь участі особи в тій чи іншій діяльності. У педагогічній літературі розрізняють активність у навчальній роботі, активність пізнавальну й активність особистості. Усі ці види активності взаємопов'язані між собою [34]. Також активність визначається як «усвідомлене вольове, цілеспрямоване виконання розумової та фізичної роботи, яка необхідна для оволодіння знаннями, уміннями, навичками, включаючи використання їх у подальшій практичній діяльності»

(за Б. Єсіповим). Тобто, однозначного трактування даного поняття не існує, хоча погляди різних авторів є схожими у визначенні певних ключових моментів [50].

Так само на сьогоднішній день не існує єдиного наукового підходу до визначення поняття «пізнавальна активність».

У педагогічній науці пізнавальний акт, як прояв пізнавальної активності, визначається як мобілізація інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил дитини для досягнення конкретних цілей навчання і виховання. Пізнавальна діяльність дитини проявляється в умінні одержувати від дорослого і самостійно ставити пізнавальні завдання, добирати способи досягнення мети і результату. На основі пізнання самого себе, усвідомлення своєї внутрішньої суті у процесі суспільної діяльності активізується самоаналіз пізнавальної діяльності. У такий спосіб розпочинається процес активізації пізнання учня, що триває впродовж усього життя, поступово трансформуючись із зовнішнього світу у внутрішній світ особистості, що віддзеркалюється у світоглядному баченні предметів, явищ, знань.

Різні автори по різному підходять до визначення пізнавальної активності. Н. Половникова визначає пізнавальну активність як психологічний стан, що проявляється у направленості на вирішення завдань інтелектуального характеру. М. Махмутов – як прояв вольової, емоційної й інтелектуальної сторін особистості у навчальному процесі [51].

Н. Лозова визначає пізнавальну активність як «рису особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, яка передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності» [36].

Г. Щукіна визначає пізнавальну активність як цінне особистісне утворення, що виражає ставлення людини до діяльності [76]. Т. Шамова називає пізнавальну активність діяльним станом, який проявляється у відношенні дитини до предмету і процесу цієї діяльності. Т. Зуб визначає

пізнавальну активність як прагнення людини до пізнання, характеристику діяльності, її інтенсивність та інтегральне особистісне утворення.

І. Дубровіна розглядає розвиток пізнавальної активності як процес збагачення, розширення і поглиблення сфери предметів, що пізнає дитина, на які спрямована її активність [16].

К. Платонов розглядає пізнавальну активність як вид психічної активності, який у людини проявляється у функціонуванні мимовільної уваги, цікавості, творчості [51].

О. Брежнєва виокремлює в структурі пізнавальної активності три компоненти: емоційний, змістовий і вольовий, які з'являються почергово. Крім компонентів, вона виділяє три етапи, які проходить процес формування пізнавальної активності у дітей.

Для першого етапу характерним є виникнення пізнавального інтересу на основі емоційного компоненту пізнавальної активності, оскільки емоції і почуття дитини мають велике значення у її розвитку. Зокрема відіграють значну роль у мотивації діяльності, в тому числі, і пізнання.

На другому етапі спостерігається значний вплив власне активності на змістовий і вольовий компоненти. На цьому етапі у дітей формуються навички самостійної роботи під час виконання завдань, діти вчаться проявляти ініціативу у виборі рішень, активно оволодівають розумовими діями.

На третьому етапі здійснюється вдосконалення пізнавальної активності, окремих вольових якостей дитини, необхідних для активізації та поглиблення пізнання навколишньої дійсності [5].

В.Ільїн наголошує, що розвиток пізнавальної активності спричинений виникненням суперечності між зростанням потреби пізнання і наявними можливостями її задоволення.

Наразі у педагогіці немає чітких та узгоджених критеріїв пізнавальної активності учнів. Науковці по різному підходять до визначення показників та ознак пізнавальної активності. Зокрема М. Мамаджанов до показників

пізнавальної активності відносить допитливість школярів, ініціативність, володіння засобами вирішення пізнавальних задач, самостійність та критичність мислення. І.Вікторенко вважає, що найповніше відображають різні сторони пізнавальної діяльності, є енергійність, сумлінність у виконанні поставлених навчальних завдань, готовність до оволодіння новими знаннями, до самостійного їх пошуку та використання отриманих знань на практиці, ініціативність та самостійність [9].

Г. Коберник до суттєвих проявів пізнавальної активності відносить емоційні прояви (а саме: піднесений настрій під час навчання, позитивне ставлення до навчального предмета, зацікавленість навчальною діяльністю), інтелектуальні прояви (а саме: уточнюючі запитання, мовленнєву та мисленнєву активність), вольові прояви (наполегливість та самостійність виконані завдань, здатність долати труднощі тощо), а також рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю та самоорганізації навчальних ситуаціях та характер оперування набутими знаннями [22].

С.Козачук виділяє такі основні критерії пізнавальної активності: допитливість, енергійність, надситуативність, працездатність, інтерес, позитивна пізнавальна мотивація до вивчення предмету, виразність та інтенсивність емоційних проявів, ініціативність, самостіййність, сумлінність та наполегливістьь у виконанні навчальних завдань, самоконтроль та самоорганізованість [23].

Пізнавальна активність учнів виражається через запитання, прагнення думати, пізнавальну самостійність у процесах сприйняття, відтворення, розуміння та творчого застосування. Критеріями сформованості активності особистості виступають: ініціативність, дієвість, енергійність, інтенсивність, добросовісність, інтерес, самостійність, усвідомлення дій, воля, наполегливість в досягненні мети та творчість. Завдяки цим якостям є можливість простежити підвищення активності учнів в процесі навчання [33]. Виходячи із зазначеного вище, можна виділити три рівні вияву активності учнів у процесі навчання.

Низький, коли вчитель дає нову інформацію, способи та зразки вирішення задач, а учень лише засвоює та відтворює готові рішення.

Середній, коли до вирішення задач залучаються і учні, а пошук розв’язку здійснюється спільними зусиллями з вчителем.

Високий, коли учні самостійно шукають розв’язки поставлених задач, пропонують власні способи рішень.

О. Дубинчук у своїх дослідженнях виділила три рівні пізнавальної активності:

1. Репродуктивно-повторювальна активність, за допомогою якої досвід діяльності однієї людини накопичується завдяки досвіду іншої.

2. Пошуково-виконавча активність, яка передбачає такий ступінь самостійності учнів, яка дозволяє зрозуміти задачу та відшукати засоби її розв'язання без сторонньої допомоги.

3. Творча активність, яка дозволяє учню самостійно ставити певну задачу та вибирати нешаблонні, оригінальні шляхи її розв'язання.

Автор наголошує, що всі ці рівні не відокремлені один від одного, а існують у взаємозв’язку. Проте на різних вікових етапах домінуючим буде один з видів активності [15].

Пізнавальна активність є ключовою складовою навчального процесу як процесу активного пізнання, оскільки ефективність навчання прямо залежить від активності особи, яка вчиться. Для учнів з порушеннями інтелекту характерним є домінування репродуктивної активності, що пов’язано з загальною пасивністю та інертністю психіки в цілому та особливостями пізнавальної сфери зокрема. Проте рівень активності учнів під час навчання може бути різним. На це впливає цілий ряд факторів, одним з найважливіших серед яких є пізнавальний інтерес.

Г. Сухарєва відзначає, що для школярів, що мають інтелектуальні порушення, характерними є значне зниження сприйняття нового, труднощі научуваності і дефіцит допитливості, низький рівень розвитку потреби нових вражень та пізнавального інтересу [56]. Несформованість пізнавальних

інтересів або низький рівень їх розвитку, вроджена психічна пасивність є причинами низької пізнавальної активності зазначеної категорії дітей.

Проте, як зазначає Н. Морозова, існують можливості формування пізнавальних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями. Цей процес проходить чотири етапи.

На першому з них діти проявляють інтерес не до змісту роботи, а до форми її здійснення. Стимулювати пізнавальну діяльність можна використовуючи такі форми і засоби навчання, які викликають цікавість і позитивне забарвлення: ігри, казки, цікавий та видовищний наочний та дидактичний матеріал, підібрані відповідно до можливостей дитини завдання.

На другому етапі виникає інтерес до процесу засвоєння певних пізнавальних навичок, на який прямо впливають емоційне забарвлення та характер пояснення матеріалу. Матеріал, який має більше емоційне забарвлення, краще сприймається і запам’ятовується

Для третього етапу характерним є виникнення цікавості до змісту навчання. Діти проявляють інтерес не лише до форм викладання, а і до матеріалу який викладається.

На останньому етапі формування пізнавальної активності провідна роль належить розумовому пошуку, самостійній роботі та творчості у розв’язанні завдань.

У дітей з проблемами інтелекту переважають перший та другий рівні пізнавальних інтересів. Проте за умови спеціально організованої педагогічної роботи та правильного підбору методів виховного впливу, у частини таких дітей можна досягти третього, а іноді, і четвертого рівня [58; 62].

Важливою умовою розвитку пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є практичне застосування отриманих знань. Використовуючи знання у реальних ситуаціях, вини розуміють важливість отримання знань. Це підвищує пізнавальну активність та стимулює навчальну мотивацію [12; 13; 14].

Отже, оскільки єдиного наукового підходу до визначення пізнавальної активності немає, дослідники мають відмінні точки зору на визначення даного поняття. Проте незважаючи на існуючі розбіжності, можна простежити наявність спільних ключових елементів розуміння пізнавальної активності різними авторами, які зазначають, що пізнавальна активність передбачає активну позицію дитини у процесі пізнання навколишнього світу.

Пізнавальна активність має три рівні: репродуктивно-повторювальний, пошуково-виконавчий, творчий, кожен наступний є складнішим за попередній. Проте треба зазначити, що відокремлено ці рівні існують рідко, здебільшого вони співіснують у тісному взаємозв'язку.

Пізнавальна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями, характеризується загальною пасивністю та інертністю, специфічним розвитком пізнавальних процесів. Тому для таких дітей характерною буде репродуктивна пізнавальна активність. зниження сприйняття нового, труднощі научуваності і дефіцит допитливості, низький рівень розвитку потреби нових вражень та пізнавального інтересу. Проте за умови правильно організованої педагогічної роботи, можна підвищити рівень пізнавального інтересу таких дітей, що в свою чергу, призведе до підвищення пізнавальної активності та її якісної зміни.

1.3. Інклюзивно-ресурсний центр як інструмент психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Протягом останнього десятиліття Україна активно прилучається до міжнародних освітніх тенденцій, намагається будувати сучасну освітню систему. Важливим пунктом осучаснення 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 інклюзивна освіта має дуже важливе значення для вирішення цієї проблеми.

Інклюзивна освіта – це безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення , поваги до індивідуальних особливостей дитини та недопущення дискримінації [52; С. 18].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [72]. Впровадження інклюзивної освіти передбачає значне розширення діапазону освітніх послуг та стратегій, яке дало б змогу підлаштуватися під особливості всіх дітей з психофізичними порушеннями [52]. Треба відзначити, що інклюзивна освіта не може повністю замінити спеціальні школи, вона може виступати лише альтернативним варіантом навчання дитини з психофізичними порушеннями. Така освіта передбачає тісну та плідну співпрацю усіх учасників освітнього процесу, в тому числі і батьків дітей, ефективність і результативність якої знаходиться у прямій залежності від усвідомлення переваг даної форми навчання для дитини та усвідомлення важливості постійної та систематичної участі усіх ланок освітньої системи у навчальному процесі [52].

Інклюзивна освіта виконує ряд функцій, з яких і випливають напрями реалізації освітніх послуг.

Правова функція включає забезпечення права дітей з психофізичними порушеннями на здобуття освіти в умовах звичайних навчальних закладів освіти за місцем проживання дитини; попередження виключень в освіті і боротьба з ними; виявлення і усунення чинників, що перешкоджають реалізації права дитини на освіту на умовах рівності та доступності.

Функція соціалізації включає засвоєння дітьми з психофізичними порушеннями широкого кола цінностей, соціальних ролей і очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також цінностей що пропагуються закладом освіти; формування людської особистості на основі засвоєння дітьми з психофізичними порушеннями знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених соціумом; включення дітей у соціокультурний простір класу, школи, громади, держави.

Реалізація виховної передбачає формування позитивного і толерантного ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями як до рівних, створення соціокультурного середовища; формування у дітей почуття поваги і власної гідності, усвідомлення що вони є повноцінними членами суспільства.

Виконання освітньої функції спрямоване на засвоєння дітьми з психофізичними порушеннями системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої інтеграції у суспільство.

Економічна функція передбачає підготовку осіб з психофізичними порушеннями до трудової діяльності, розвитку і використання їхнього потенціалу на ринку праці; зменшення кількості громадян, що перебувають на соціальному забезпеченні у держави [52].

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

У механізмі створення центрів та визначення їхнього функціоналу, завдань та сфери діяльності було враховано зарубіжний досвід, адже за кордоном зміни такого характеру почалися значно раніше і уже накопичений значний досвід. Бачення специфіки діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в усьому світі постійно змінюється відповідно до того, як змінюється ставлення суспільства до людей з особливостями розвитку. Люди з особливостями розвитку все більше вважаються активними членами суспільства, які здатні робити значний внесок у життя людства, якщо для них створити відповідні умови, надати їм необхідну підтримку. Загальна

мета діяльності ресурсних центрів – виявляти та координувати цю підтримку. Крім цього, інклюзивно-ресурсний центр виступає ланкою, яка об'єднує всі ключові одиниці, 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 містком між структурами, які надають різні послуги [19].

У своїй роботі інклюзивно-ресурсні центри керуються рядом нормативно-правових актів, які визначають та регламентують діяльність закладів.

Положення про інклюзивно-ресурсний центр визначає інклюзивно-ресурсний центр як установу «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» [53].

На інклюзивно-ресурсні центри покладено виконання цілого ряду функцій.

Експертно-діагностична – проведення комплексної оцінки розвитку дитини, підготовка висновку та рекомендацій.

Інформаційно-аналітична – ведення реєстру дітей, що пройшли комплексну оцінку, реєстрів закладів освіти, що надають освітні послуги та фахівців, що надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з психофізичними порушеннями та ведення відповідної документації центру.

Організаційна – взаємодія з місцевими органами влади, органами місцевого самоврядування, закладами охорони здоров'я, закладами освіти та соціального захисту, громадськими об'єднаннями щодо надання психолого-

педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з психофізичними порушеннями.

Методична – надання методичної допомоги представникам закладів освіти, батькам або законним представникам дітей з психофізичними порушеннями щодо особливостей організації надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг таким дітям.

Консультативна – надання консультативної допомоги батькам або законним представникам дітей з психофізичними порушеннями щодо існуючої мережі закладів освіти та зарахування до цих закладів, формування позитивної мотивації стосовно розвитку дітей з психофізичними порушеннями.

Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг – надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з психофізичними порушеннями.

Психолого-педагогічний супровід – моніторинг динаміки розвитку дитини з психофізичними порушеннями.

Просвітницька – організація інформаційно-просвітницької діяльності, спрямованої на розширення знань учасників про організацію надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з психофізичними порушеннями.

Підвищення кваліфікаційного-рівня та фахової майстерності – навчання сучасним методикам оцінки розвитку дитини, участь у заходах, присвячених проблематиці інклюзивного навчання, співпраця з Інститутом спеціальної педагогіки, обласними центрами підтримки інклюзивної освіти, самопідготовка та постійне підвищення фахової майстерності [49].

Конкретні завдання, які мають виконувати ІРЦ, чітко прописані в Положенні про інклюзивно-ресурсні центри. А саме інклюзивно-ресурсні центри найперше мають здійснювати:

1) проведення комплексної оцінки розвитку дитини з метою визначення наявниості та характеру особливих освітніх потреб дитини, в

тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, адаптації та модифікації навчання, відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг дітям з особливими освітніми потребами, які не можуть отримати ці послуги у закладах освіти;

3) участь фахівців ІРЦ в командах психолого-педагогічного супроводу дитини, що має особливі освітні потребами у закладах дошкільної освіти та загальної середньої освіти, а також участь у засіданннях психолого-педагогічних консиліумів спеціальних закладів загальної середньої освіти для здійснення моніторингу динаміки розвитку дитини;

4) ведення обліку дітей, які пройшли комплексне обстеження і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі, за умови наявності згоди їх батьків (одного з батьків) або законних представників;

5) ведення обліку фахівців та закладів освіти, які надають корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги дітям з особливими освітніми потребами;

7) надання методичної допомоги педагогічним працівникам освітніх закладів різногорівня та спрямування з питань організації інклюзивного навчання;

8) надання консультацій батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами стосовно наявної мережі закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та умови зарахування до цих закладів;

9) надання психологічної допомоги та консультацій, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами;

10) здійснення моніторингу динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами шляхом співпраці з закладами освіти, в яких вони навчаються, та їх батьками (законними представниками);

11) проведення інформаційно-просвітницької діяльності з питань інклюзивної освіти;

12) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я;

13) ведення звітної документації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру [53].

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 в штатний розпис інклюзивно-ресурсних центрів вводяться такі посади вчитель-логопед (одна одиниця на 25-30 дітей з порушеннями мовлення або 15-20 дітей з тяжкими порушеннями мовлення, або 12 дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, або 15 дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненям мовлення дошкільного віку); вчитель-дефектолог (одна одиниця на 12-15 дітей з порушеннями слуху (сурдопедагог), зору (тифлопедагог), інтелектуального розвитку (олігофренопедагог)); практичний психолог (одна одиниця на 12-15 дітей, що мають порушення емоційно-вольового розвитку чи розвитку пізнавальних процесів); вчителя-реабілітолога (одна одиниця на 12-15 дітей, що мають порушення опорно-рухового апарату) [53].

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.

Основою діяльності ІРЦ є забезпечення права на отримання якісної освіти дітей, які не можуть навчатись на загальних засадах, тобто, мають особливі освітні потреби. Ключовою умовою надання якісної освіти дітям з

психофізичними порушеннями, є визначення специфіки розвитку дитини та окреслення кола освітніх потреб дитини.

У законодавстві України чітко окреслено коло осіб, які мають особливі освітні потреби. Зокрема, визначено що особа з особливими освітніми потребами - та, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [55].

На сьогоднішній день виділяють кілька категорій дітей, які мають особливі освітні потреби.

Діти, які мають порушення психофізичного розвитку. До цієї категорії належать діти з порушеннями розвитку (порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, мовлення, інтелекту та складними порушеннями психофізичного розвитку) та діти, що мають захворювання, які потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, в тому числі із встановленим електрокардіо стимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроями можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ та/або можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання та визначені спільно МОН та МОЗ.

Діти, які мають особливості навчальної діяльності. До цієї категорії відносять дітей, що зіштовхнулись із навчальними труднощами внаслідок наявності розладу читання (дислексією) або нездатності оволодіння рахунком та математичними діями (дискалькулією) та обдаровані діти, які можуть здійснювати навчання прискореним темпом або поглиблено.

Діти, які мають особливості встановлення контактів із соціальним середовищем. До цієї категорії відносяться діти з первазивними порушеннями розвитку (здебільшого, це діти з розладами аутичного спектру)

Діти, що мають особливості, зумовлені впливом соціального середовища. До цієї категорії належать діти-біженці; діти, що мають статус

переміщених осіб; діти, які не володіють мовою, якою ведеться навчання [52].

Існує два підходи до розуміння сутності особливої освітньої потреби: медичний та соціальний.

Медична модель визначає особливу освітню потребу через акцентування уваги на наявному порушенні розвитку, на хворобі, яка перешкоджає розвитку дитини. Основні напрямии роботи з особами, що мають особливі освітні потреби, в рамках медичної моделі полягають у наданні медичних або корекційних послуг, які б зменшили вплив негативних факторів. В межах такого підходу, особа з особливими освітніми потребами розглядається як особа з проблемою, яка потребує підтримки життєдіяльності і яка не може повноцінно функціонувати у суспільстві з огляду на свої особливості. Тобто, вона не може відповідати вимогам соціуму, вона не готова жити самостійно в ньому.

Сучасне суспільство переживає значні трансформації і поступово медична модель визначення особливої освітньої потреби замінюється соціальною, яка має кардинально відмінне ставлення до визначення причин.

За цією моделлю причинами проблем та труднощів, з якими стикаються особи, що мають особливості розвитку, це не стан здоров’я чи порушення розвитку. Причиною проблем є наявність великої кількості бар’єрів у зовнішньому середовищі, в якому ці люди живуть. До таких бар’єрів відносяться архітектурні, фізичні, організаційні, інституційні, інформаційні. До бар’єрів також належать і наявні стереотипи та упередження, що існують у свідомості оточуючих. Тобто, дана модель стверджує, що це не особи з особливими освітніми потребами не готові до життя у суспільстві. Навпаки, це суспільство не готове їх прийняти. Соціальна модель передбачає підвищення гнучкості системи освіти, щоб вона могла забезпечити рівні права на отримання доступу до якісних знань всіма дітьми незалежно від їхніх особливостей [52].

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 виключно на діагноз, який має дитина. Основна увага звертається на особливі освітні потреби та рівень допомоги, необхідний дитині, щоб здобувати освіту;

– надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Тобто, в ІРЦ не визначають наскільки дитина є хворою. 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, у 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 особливими освітніми потребами, ІРЦ співпрацюють з закладами освіти, медичними закладами, соціальними установами та іншими організаціями, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Величезна роль відводиться батькам як найважливішим партнерам у розвитку дитини з цієї категорії. Оскільки, саме батьки найбільше часу проводять з дитиною, володіють найширшою інформацією про неї, мають можливість систематично працювати, а значить здійснювати максимально ефективний вплив [54].

Провідне місце в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів займає здійснення комплексної оцінки розвитку дитини.

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 [49]. Працівники ІРЦ здійснюють оцінку розвитку дитини за п’ятьми сферами: фізичний, когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєвий розвиток та навчальна діяльність. Тривалість оцінювання не має чітких часових обмежень і залежить від особливостей дитини. Попередньо здійснюється прийом батьків дитини або законних представників, які подають документи, необхідні для реєстрації заяви та проведення оцінювання. Діти 16-18 річного віку можуть звернутися самостійно. Також ініціаторами проведення оцінювання можуть бути адміністрація закладу освіти (за умови згоди батьків або законних представників дитини) або органи опіки та піклування щодо здійснення оцінювання дітей-сиріт або позбавлених батьківського піклування. Кінцевим результатом комплексного психолого-педагогічного

оцінювання розвитку дитини є підготовка та створення висновку, в якому висвітлена інформація про результати досліджень.

Висновок – це документ, який складається з 9 розділів, кожен з яких містить інформацію певного характеру.

1-5 розділи включають загальні дані про дитину та її родину, інформацію про стан здоров'я дитини, умови виховання у сім'ї та заклади освіти в яких навчалась/навчається дитина.

6 розділ повністю присвячений результатам оцінювання по зазначених сферах. Причому, тут зазначаються не лише виявлені компетенції, а і наявні потреби по кожній сфері та надаються рекомендації з їх усунення.

7 розділ містить загальні висновки, де вказується (якщо це було виявлено під час обстеження) наявність та характер особливих освітніх потреб, необхідність індивідуального навчального плану та перелічуються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, яких дитина потребує, та тривалість надання даних послуг.

8 розділ містить конкретні рекомендації до роботи педагогічним працівникам, які працюватимуть з дитиною.

9 розділ – заключний, у ньому вказується перелік спеціалістів, які здійснили комплексне оцінювання, результати засідання фахівців ІРЦ, дата видачі висновку та дані особи, яка його отримала [49].

Кожен спеціаліст, який здійснював обстеження, заповнює свою частину документу. Перед заповненням і кінцевим генеруванням висновку фахівці ІРЦ проводять засідання, де узагальнюють отриману під час оцінювання інформацію та виводять загальні висновки з отриманих результатів. У висновку обов'язково зазначаються наявність та характер особливих освітніх потреб, рекомендована навчальна програма, перелік необхідних корекційних послуг, необхідність спеціального обладнання, асистента вчителя та асистента дитини.

Згенерований висновок з підписами всіх спеціалістів, які брали участь у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки дитини, надається

батькам дитини або іншим довіреним особам/представникам для ознайомлення. Якщо батьки згодні з інформацією, яка міститься у документі, вони своїми підписами засвідчують його достовірність. Висновок видається у трьох екземплярах: один лишається в ІРЦ і вноситься до особової справи дитини, два екземпляри отримують батьки. Якщо у подальшому дитина буде вчитись у закладі освіти або вже вчиться зараз, для оформлення інклюзивного навчання один екземпляр висновку передається у навчальний заклад.

Саме висновок є підставою для інклюзії. Але треба обов'язково враховувати, що висновок носить рекомендаційний характер. Він не може бути підставою для направлення дитини з особливими освітніми потребами 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 [55].

Якщо батьки або законні представники не згодні з висновком про комплексну оцінку, вони можуть звернутись у будь-який інший інклюзивно-ресурсний центр для проведення повторного оцінювання. У випадку незгоди з повторною оцінкою в іншому ІРЦ, батьки або законні представники дитини можуть звернутись в орган управління освітою для скликання психолого-педагогічного консиліуму для проведення повторної комплексної оцінки поглибленого психолого-педагогічного обстеження дитини з метою уточнення особливостей її освітньої діяльності, підтвердження або зміни висновку [75].

Висновок може бути безстроковий і з вказаним терміном дії. У безстроковому висновку не вказується дата повторного обстеження, і він діє протягом всього періоду навчання дитини. Висновок з вказаним терміном дії містить дату повторного обстеження і втрачає чинність після того, як вона минула.

Повторна комплексна оцінка розвитку дитини здійснюється якщо:

– дитина, що має особливі освітні потреби, переходить з дошкільного закладу освіти у заклад загальної середньої освіти, або з спеціального закладу дошкільної чи загальної середньої освіти до інклюзивної (спеціальної) групи закладу дошкільної освіти чи інклюзивного (спеціального) класу закладу загальної середньої освіти;

– команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладі дошкільної освіти чи закладі загальної середньої освіти, психолого-педагогічний консиліум закладу спеціальної освіти рекомендує повторне обстеження у зв'язку з наявними успіхами чи труднощами засвоєння дитиною з ООП освітньої програми;

– необхідно визначити наявність потреби у продовженні тривалості навчання дітям з ООП, що отримують загальну середню освіту [53].

Важливе місце у діяльності центрів відводиться наданню психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами. Працівники ІРЦ надають зазначені послуги не всім бажаючим, які звернулися до центрів і мають у цьому потребу. Відповідно до законодавства України та з метою попередження дублювання та впорядкування фінансування даних послуг, корекційно-розвиткова робота в ІРЦ проводиться з тими дітьми, які потребують корекційно-розвиткових послуг і не навчаються. Дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах освіти, корекційно-розвиткові послуги надаються працівниками ІРЦ лише у випадку неможливості отримання даних послуг за місцем навчання.

Для підвищення доступності отримання послуг ІРЦ створений інтернет-портал, де батьки можуть отримати інформацію про діяльність центрів, знайти контакти та самостійно можуть зареєструвати заяву. У випадку самостійної реєстрації, батьки автоматично отримують доступ до інформації про обстеження своєї дитини [54].

Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це педагогічна установа, створена з метою забезпечення реалізації права на освіту осіб, що мають

особливі освітні потреби. Оскільки, ІРЦ – педагогічна установа, її діяльність ґрунтується на соціальній моделі розуміння особливих освітніх потреб. У центрі не зосереджуються на характері і якості порушення, а визначають, якої допомоги потребує дитина, щоб повноцінно навчатись у закладі освіти.

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.

Результатом комплексного психолого-педагогічного обстеження є висновок.

Висновок – це документ, який містить дані дитини та її батьків; анамнез та особливості розвитку дитини; інформацію про умови виховання та навчальні заклади (якщо дитина десь навчалась); дані обстеження спеціалістів за п’ятьма напрямами (фізичний та мовленнєвий розвиток, когнітивна та емоційно-вольова сфери, навчальна діяльність); категорію особливих освітніх потреб; зазначені потреби в асистенті дитини та асистенті вчителя (вихователя); визначений обсяг та характер надання психолого-педагогічних послуг; рекомендації щодо освітньої програми дитини та індивідуального навчального плану; рекомендації щодо організації освітнього процесу для адміністрації навчального закладу, батьків, педагогів та асистентів.

Висновок має рекомендаційний характер і є підставою для організації інклюзивного навчання, визначення характеру та напряму надання корекційно-розвиткових послуг спеціалістами закладу освіти.

Якщо батьки не згодні з результатами обстеження дитини, вони можуть оскаржити висновок, пройшовши обстеження в іншому ІРЦ або на психолого-педагогічному консиліумі.

Висновки до розділу 1

Діти з інтелектуальними порушеннями є однією з найпоширеніших категорій дітей, що мають особливі освітні потреби. Порушення інтелекту мають неоднорідний характер та причини виникнення. На сьогоднішній день не існує єдиного наукового підходу до визначення типів та рівнів порушень інтелекту. Термінологія, яку використовують у медицині і педагогіці різниться. Медики користуються терміном «розумова відсталість», а у педагогіці використовується термін «інтелектуальні порушення», який є більш коректним відносно осіб до яких вживається.

Порушення інтелекту(розумова відсталість) діагностується тоді, коли присутні всі три критерії:

1) наявне органічне дифузне ураження кори головного мозку;

2) відзначається системне порушення інтелекту;

3) виявлене порушення є виразним та незворотним.

За відсутності навіть одного критерію, виявлене порушення не може вважатись порушенням інтелекту.

Існує багато класифікацій порушень інтелекту різних авторів. Найпоширенішою сьогодні є класифікація за ступенем тяжкості проявів, яка лежить в основі Міжнародної класифікації хвороб десятого видання.

Відповідно до даної класифікації виділяють чотири ступені порушення інтелекту: легкий, помірний, важкий, глибокий. Легкий ступінь має найбільш

збережений інтелект і здатність до навчання, може отримати просту професію та самостійно функціонувати.

Пізнавальна активність є важливим складником пізнавальної діяльності Пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується пасивністю, інертністю, слабкістю пізнавальних потреб та мотивів. Пізнавальна активність таких дітей перебуває лише на репродуктивно-відтворюючому рівні, але за умови спеціально і правильно організованого навчання та виховання, систематичної, постійної праці можна стимулювати та підвищити її.

Для забезпечення реалізації права на освіту осіб, що мають особливі освітні потреби, у нашій державі була створена мережа інклюзивно-ресурсних центрів. На сьогоднішній день мережа налічує 638 одиниць. Основним завданням діяльності ІРЦ є здійснення комплексного психолого-педагогічного обстеження, яке спрямоване на визначення наявності та категорії особливих освітніх потреб, слабких та сильних сторін розвитку дитини. Крім обстеження ІРЦ надають консультативну та методичні допомогу педагогам з приводу організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, консультують батьків дітей з особливими освітніми потребами, здійснюють просвітницьку роботу та проводять моніторинг ефективності інклюзії у закладах освіти та налагоджують міжвідомчу співпрацю з питань освіти дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивно-ресурсні центри надають також і корекційно-розвиткові послуги, проте лише тим дітям, які не навчаються, або не можуть отримати дані послуги у навчальному закладі.

ІРЦ – педагогічні установи, які діють в межах соціальної моделі визначення особливих освітніх потреб і не спираються на медичні діагнози. Вони виступають об’єднуючою ланкою та координатором діяльності соціальних закладів, закладів освіти, діяльності органів місцевої влади з питань інклюзії та реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Для підвищення доступності отримання послуг ІРЦ створений інтернет-портал, де батьки можуть отримати інформацію про діяльність центрів, знайти контакти та самостійно можуть зареєструвати заяву.

Висновок ІРЦ, який є результатом обстеження, має рекомендаційний характер і не може бути підставою для направлення дитини у спеціальні навчальні заклади органами влади чи освіти. Форму освіти та навчальний заклад можуть обирати лише батьки або законні представники дитини.

Просвітницька діяльність центрів спрямована на популяризацію інклюзивної освіти, підвищення толерантності, розширення можливостей для самореалізації осіб з особливими освітніми потребами. На залучення максимальних ресурсів для поліпшення якості життя дітей, які мають особливі освітні потреби.

РОЗДІЛ 2.
ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Критерії, рівні та методики вивчення пізнавальної активності в учнів означеної категорії

Прояв активності в процесі навчання пов’язаний з пізнанням світу. Тому в багатьох педагогічних джерелах акцентується важливість саме пізнавальної активності, яка виникає завдяки продуктивній активності. Пізнавальна активність – це складне інтегральне утворення особистості, що має мотиваційні, операційні та результативні компоненти. Серед них прояв інтелектуальної ініціативи, надситуативності – вихід особистості за межі даної діяльності за власним бажанням, прагнення до нового цілеутворення.

Пізнавальна активність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має ряд особливостей. У зв’язку з глобальною інертністю психічних процесів, пізнавальні процеси цих дітей відзначаються пасивністю та низьким рівнем самостійності. У них переважає індиферентне ставлення до навчання та низький пізнавальний інтерес [41]. За матеріалами теоретичної частини, пізнавальна активність має когнітивну, емоційну та вольову складову. Тому критеріями у нашому дослідженні було обрано когнітивний та емоційно-вольовий, а також поведінковий компоненти, кожен з яких мав конкретні показники.

Когнітивний компонент: включеність у роботу, зосередження та утримання уваги на діяльності, зацікавленість у результаті. Дитина усвідомлює мету діяльності, може пояснити що і для чого робить. Вона задає уточнюючі питання, шукає шляхи вирішення навчальних завдань.

Емоційно-вольовий компонент: позитивне ставлення до навчальної діяльності, гарний настрій під час виконання завдань, оптимістичне налаштування, здатність до тривалої роботи, посидючість, наполегливість. Дитина зацікавлена у результаті, їй подобається виконувати навчальні завдання, вона із задоволенням приходить на уроки і може працювати тривалий час.

Поведінковий компонент: успішне досягнення поставленої мети, доведення до кінця розпочатої справи, пошук додаткової інформації, співпраця з іншими.

Відповідно рівень пізнавальної активності визначався вираженістю проявів кожного з компонентів. Високий рівень пізнавальної активності характеризувався позитивним ставленням до діяльності, позитивним настроєм, усвідомленням мети і мотивів власної діяльності, здатністю утримувати і концентрувати увагу, прагненням до досягнення поставленої мети, доведенням розпочатої справи до кінця постановкою уточнюючих запитань, пошуком додаткової інформації, способів вирішення поставленого завдання. Відповідно низький рівень пізнавальної активності характеризувався негативним або байдужим ставленням до навчальної діяльності, пригніченим настроєм, небажанням включатись у роботу, відсутністю усвідомлення мети та зацікавленості в участі та результатах діяльності, нездатності зосереджуватись та утримувати увагу, байдужості до вирішення завдань. Середній рівень мав проміжні значення.

Дослідження мало комплексний характер і включало в себе спостереження за дітьми під час корекційно-розвиткових занять, анкетування вчителів-предметників та фахівців інклюзивно-ресурсного центру, які займаються з дітьми індивідуально та батьків.

Спостереження проводилось під час індивідуальних та групових корекційно-розвиткових занять. Основна увага зверталася на такі прояви пізнавальної активності як самостійність та наполегливість у вирішенні навчальних завдань, рівень сформованості навичок та засвоєння знань,

зацікавленість навчальним предметом, емоційний стан під час навчання, працездатність та здатність утримувати увагу.

Для опитування вчителів предметників використовувалася анкета для вчителя «Пізнавальна активність» В. Юркевич, яка містила такі питання:

1. Як часто учень довго (протягом години) займається будь-яким видом розумової діяльності?

2. Що обирає учень, коли дається завдання на кмітливість?

3. Чи багато школяр читає додаткової літератури?

4. Наскільки емоційно ставиться учень до цікавого завдання, що пов'язане з розумовою діяльністю?

5. Як часто дитина ставить запитання?

Кожне запитання мало три варіанти відповіді, кожен з яких оцінювався 5, 3 і 1 балом. Бали за кожне питання додавались і виводилась загальна сума за якою і визначався рівень прояву пізнавальної активності конкретного учня. За результатами анкетування також були проведені бесіди, які містили уточнюючі питання. Бесіди містили питання:

– Чи відрізняється пізнавальна активність дитини на уроках з різних навчальних предметів?

– Чи завжди учень намагається довести до кінця вирішення завдання?

– Чи міняється настрій учня під час уроку?

– Якщо міняється, то як?

– Чи подобається дітям виконувати навчальні завдання ? та ін.

Для опитувння батьків була використана модифікована анкета для батьків «Пізнавальна активність молодшого школяра» О. Горчинської. Модифікація методики полягала у переорієнтації запитань. Оскільки оригінальна анкета призначена для визначення пізнавальної активності молодшого школяра тільки на уроках математики, ми видозмінили два перші питаня так, щоб вони стосувались навчальної діяльності в цілому. Наш варіант методики містив такі запитання:

1. Чи подобається дитині виконувати навчальні завдання?

2. Чи звертається дитина до додаткової літератури при виконанні навчальних завдань?

3. Як поводиться дитина під час виконання завдань, що потребують часу та кропіткої роботи?

4. Якою мірою, займаючись улюбленою справою, дитина може виконувати нецікаву, важку інтелектуальну роботу?

5. Чи здатна дитина за необхідності займатися довготривалою інтелектуальною діяльністю, нехтуючи розвагами або відпочинком?

Кожне запитання мало три варіанти відповідей, один з яких необхідно було вибрати батькам. За характером переважаючих відповідей і визначався рівень пізнавальної активності кожної дитини.

Для узагальнення та систематизації інформації про особливості пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було використано математичні методи обробки даних. Кількісні показники, які були отримані на основі обрахунків результатів дослідження, дозволили узагальнити та систематизувати отримані дані та на цій основі сформулювати загальні висновки.

У дослідженні взяли участь 10 дітей віком 7-11 років, що навчаються у 1-4 класах загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1 міста Носівки Чернігівської області, Сулацькій загальноосвітній школі І-ІІ ступенів та Іржавецькій загальноосвітній школі І-ІІ ступенів Носівської територіальної громади. З них 4 дітей є учнями першого класу, 2- учнями другого класу, 1-учнем третього класу та 3 навчаються у 4 класі. Діти здобувають освіту за індивідуальною формою навчання, не отримують корекційно-розвиткових послуг у навчальних закладах і тому відвідують заняття в інклюзивно-ресурсному центрі. Гендерний розподіл вибірки: 4 дівчинки і 6 хлопчиків. Усі діти мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня та володіють підтверджуючими медичними документами. Також у дослідження були включені 9 батьків, 10 вчителів-класоводів та 3 спеціалісти інклюзивно-ресурсного центру. Загальна чисельність учасників становить 32 особи.

Отримані результати вивчення особливостей та рівнів прояву пізнавальної активності молодших школярів, що мають порушення інтелектуального розвитку, будуть представлені й проаналізовані у наступному пункті.

Таким чином, для об'єктивного визначення стану розвитку пізнавальної активності в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження нами було обрано критерії когнітивного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів пізнавальної активності та конкретні їх прояви: допитливість, цілеспрямованість, ініціативність, позитивний настрій під час навчальних занять, уважність у виконанні дидактичних завдань, доведення справи до кінця, позитивне ставлення до навчальної діяльності, усвідомлення мети навчальної діяльності, демонстрація зацікавленість навчальною діяльністю.

На етапі констатувального дослідження було використано такі діагностичні методики, як анкета для вчителів «Пізнавальна активність» В. Юркевич, анкета для батьків «Пізнавальна активність молодшого школяра» О. Горчинської та спостереження за дітьми під час корекційно-розвиткових занять.

Для диференціації стану розвитку пізнавальної активності в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями визначено відповідні рівні: високий, середній та низький. Високий рівень пізнавальної активності характеризувався позитивним ставленням до діяльності, позитивним настроєм, усвідомленням мети і мотивів власної діяльності, здатністю утримувати і концентрувати увагу, прагненням до досягнення поставленої мети. Низький рівень пізнавальної активності характеризувався негативним або байдужим ставленням до навчальної діяльності, пригніченим настроєм, небажанням включатись у роботу. Середній рівень мав проміжні значення.

2.2. Стан розвитку пізнавальної активності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження

Розглянемо результати дослідження, отримані за методикою, яка описана в попередньому розділі.

Під час спостереження рівень пізнавальної активності визначався за такими критеріями когнітивного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів пізнавальної активності, як: ставлення до навчання, емоційний стан, усвідомлення мети діяльності, здатність утримувати увагу на завданні достатній час, активність та ініціативність під час навчальних занять.

Дані спостереження були відображені у протоколі, який містив перелік проявів пізнавальної активності та визначенні рівнів даних проявів.

Спостереження проводилось під час вивчення тем «Кольори» та «Геометричні фігури». Дітям спочатку демонстрували зразок, давали його словесний опис, кілька разів повторювали його у різному порядку, а потім пропонували самостійно назвати колір або геометричну фігуру, яку розміщали на робочому столі перед дитиною. Результати спостережень наведені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Вираженість окремих проявів пізнавальної активності молодших школярів з порушенями інтелекту під час навчальних занять

Ім'я дитини	**Допитливість**	**Цілеспрямованість**	**Ініціативність**	**Позитивний настрій**	**Уважність**	**Доведення справи до кінця**	**Позитивне ставлення до діяльності**	**Усвідомлення мети діяльності**	**Зацікавленість діяльністю**	**Рівень прояву пізнавальної активності**
1. Олександр М.	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	середній

2. Микола М.	-	+/-	-	+/-	-	-	+/-	-	+/-	низький
3. Микола Н.	-	+/-	-	+/-	-	-	+/-	-	+/-	низький
4. Аріна Я.	+/-	-	-	+/-	+/-	-	+/-	-	-	низький
5. Анастасія К.	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	+/-	середній
6. Максим К.	-	+/-	-	-	+/-	+/-	-	-	-	низький
7. Ірина Д.	-	-	-	-	+/-	+/-	+/-	-	-	низький
8. Валерія Д.	+/-	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	-	середній
9. Олексій С.	+/-	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	-	низький
10. Іван Щ.	-	-	-	-	+/-	+/-	+/-	-	+/-	низький

Умовні позначення: + – виражена якість; - – якість відсутня; -/+ – якість виражена слабо.

Під час спостереження увага зверталась не лише на наявність тієї чи іншої риси, яка є критерієм пізнавальної активностві, а і на рівень вираженості зазначених проявів.

За результатами спостереження було виявлено, що за умови застосування навчальних завдань, позбавлених ігрових елементів, які складалися з прослуховування вербальної інформації, використання її у закріплюючих вправах та повторенні вивченого, активність більшості опитуваних була низькою. Ці діти не проявляли цікавості до навчальної діяльності, не задавали уточнюючих запитань, постійно відволікались і не виявляли позитивних емоцій під час виконання навчальних задач. Діти постійно намагались переключитись на цікавіші види діяльності (спостереження за подіями за вікном, огляд приміщення, розповідь про якісь свої справи), уникали виконання поставлених завдань.

Проте у групі досліджувних виокремилось кілька осіб, які виявили вищий рівень пізнавальної активності порівняно з основною масою. Діти цієї групи проявляли інтерес до навчання, намагалися самостійно виконати поставлені завдання, задавали запитання по темі роботи, менше

відволікались і швидше повертались до роботи. Вони демонстрували позитивні емоції протягом заняття, задоволення від виконуваної роботи, вирішення навчальних завдань та від досягнення позитивного результату.

Дані спостереження виявили, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня за проявами пізнавальної активності є неоднорідною групою і різняться ступенем вираженості означених проявів. Аналіз за кожним визначеним критерієм показує, що найнижчий рівень розвитку із заявлених проявів пізнавальної активності, у дітей з вибірки мають ініціативність та усвідомлення мети діяльності. Лише у одного учня зафіксований середній рівень прояву зазначених рис, лише ця дитина проявляє активність під час виконання навчальних завдань і частково розуміє для чого вона виконує ці завдання, тобто демонструє часткове усвідомлення необхідності навчання. Тоді як уважність та позитивне ставленя до діяльності мають середній рівень прояву у більшості дітей. Можемо припустити, що саметакі риси як ініціативність та здатність до усвідомлення мети найбільше вражаються у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Наступним етапом дослідження стало анкетування вчителів, з якими діти займаються у закладах освіти. В якості опитуваних виступили вчителі молодших класів та класоводи, які проводили індивідуальні навчальні заняття з дітьми. Вчителям було запропоновано відповісти на питання анкети, спираючись на власні спостереження за дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку під час уроків, які не містили ігрових технологій та під час яких не застосовувались дидактичні ігри.

За результатами опитування вчителів, які проводять навчальні заняття, група дітей з інтелектуальними порушеннями теж виявилась неоднорідною за рівнем прояву пізнавальної активності. Під час уроків деякі діти демонстрували середній рівень прояву пізнавальної активності, а деякі виявляли низький рівень.

Результати анкетування наведені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні прояву пізнавальної активності дітей з легкими інтелектуальними порушеннями під час навчальних занять за результатами анкетування педагогів

Ім'я дитини	Кількість балів				Рівень пізнавальної активності
	Вчителі	Логопед	Дефектолог	Середнє значення	
1. Олександр М.	15	15	14	14.7	середній
2. Микола М.	9	5	8	7.3	низький
3. Микола Н.	5	7	8	6.7	низький
4. Аріна Я.	11	13	12	12	низький
5. Анастасія К.	17	13	15	15	середній
6. Максим К.	11	9	10	10	низький
7. Ірина Д.	15	7	9	10	низький
8. Валерія Д.	13	9	9	10	низький
9. Олексій С.	9	5	8	7.3	низький
10. Іван Щ.	13	11	12	12	низький

Як видно з таблиці, майже у всіх дітей відмічається збіг між показниками анкет різних вчителів. Тільки Ірина Д. і Валерія Д. за опитувальником класовода мають середній рівень пізнавальної активності, тоді як решта педагогів відмічають її низький рівень. Така розбіжність може бути обумовлена особливостями викладання класовода, його особистісними якостями або ж симпатією до учнів.

Бесіди з педагогами містили питання, які уточнювали інформацію, отриману в результаті анкетування. Дані отримані під час бесід, підтвердили результати анкетування. Зокрема педагоги відмічали низьку здатність дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня проявляти ініціативу під час

навчання. Діти ніколи не пропонували свої варіанти відповідей, повторювали майже без змін завчені репліки, не додаючи нового, мали значні труднощі з формулюванням власної думки. Вони майже не можуть пояснити потребу навчатися та отримувати знання, не усвідомлюють подальші можливості використання теолретичних знань та вмінь. Учні не проявляють вираженого та стійкого інтересу до отримання знань, бажання дізнатись щось нове, щось незвідане. Цікавість, нестійку та слабовиражену, до виконання дидактичних завдань, вирішення інтелектуальних задач та, власне, до навчальної діяльності проявляє незначна кількість учнів.

Дані, отримані в результаті опитування батьків, наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівні прояву пізнавальної активності дітей з легкими інтелектуальними порушеннями (за результатами анкетування батьків)

Ім'я дитини	Кількість відповідей «а»	Кількість відповідей «б»	Кількість відповідей «в»	Рівень пізнавальної активності
1. Олександр М.	1	2	2	середній
2. Микола М.	0	0	5	низький
3. Микола Н.	0	2	3	низький
4. Аріна Я.	0	3	2	низький
5. Анастасія К.	0	4	1	середній
6. Максим К.	0	0	5	низький
7. Ірина Д.	0	1	4	низький
8. Валерія Д.	0	1	4	низький
9. Олексій С.	0	1	4	низький
10. Іван Щ.	0	2	3	низький

Дані батьківського опитування узгоджуються з результатами спостереження та анкетування педагогів. Під час виконання домашніх

завдань більшість дітей, які взяли участь у дослідженні, теж не виявляють вираженої зацікавленості. Вони нездатні тривалий час зосереджуватись на виконанні навчальних завдань, самостійно шукати додаткові джерела інформації. Отже, можна припустити, що рівень пізнавальної активності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеню є стабільним і не залежить від ситуації та обставин, в яких відбувається навчальна діяльність. І під час навчальних занять у навчальному закладі, і під час виконання домашніх завдань діти проявляють однаковий рівень пізнавальної активності.

Результати спостереження, та анкетування було узагальнено шляхом визначення середнього арифметичного значення (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Узагальнені дані дослідження рівнів прояву пізнавальної активності дітей з легкими інтелектуальними порушеннями

Ім'я дитини	Спостереження	Педагоги	Батьки	Узагальнений показник
1. Олександр М.	середній	середній	середній	середній
2. Микола М.	низький	низький	низький	низький
3. Микола Н.	низький	низький	низький	низький
4. Аріна Я.	низький	низький	низький	низький
5. Анастасія К.	середній	середній	середній	середній
6. Максим К.	низький	низький	низький	низький
7. Ірина Д.	низький	низький	низький	низький
8. Валерія Д.	середній	низький	низький	низький
9. Олексій С.	низький	низький	низький	низький
10. Іван Щ.	низький	низький	низький	низький

Як бачимо, загальна кількість дітей, які брали участь у дослідженні, 10 осіб. З 10 дітей 8 (80%) показали низький рівень пізнавальної активності, 2 (20%) дітей – середній рівень. Необхідно зазначити, що майже усі діти проявляють визначений рівень пізнавальної активності незалежно від навчальної ситуації. І в умовах навчального закладу, і в інклюзивно-ресурсному центрі, і вдома рівень прояву пізнавальної активності такий самий.

Процентне співвідношення ілюструє гістограма (Рис. 2.1).

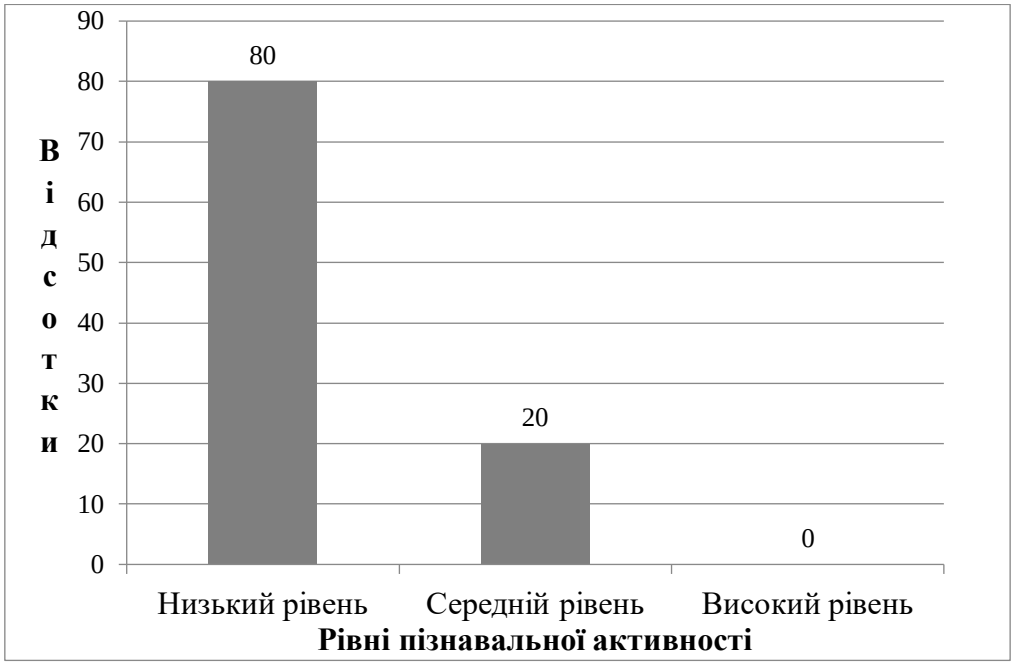


Рис. 2.1. Відсоткове співвідношення дітей за рівнями пізнавальної активності в межах вибірки

Дані отримані в результаті проведеного констатувального експерименту показують нам, що серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються низький і середній рівні прояву пізнавальної активності. Причому, в кількісному співвідношенні низький рівень пізнавальної активності проявляє переважна більшість дітей. Високий рівень пізнавальної активності серед дітей означеної категорії взагалі відсутній.

Таким чином, у констатувальному дослідженні прийняло участь 10 дітей віком 7-11 років. Всі учні мають діагноз F 70 (порушення

інтелектуального розвитку легкого ступеня). Також до цього експерименту були залучені 12 педагогів (вчителі початкових класів та фахівці інклюзивно-ресурсних центрів) та 9 батьків дітей з інтелектуальними порушеннями. Всього – 31 особа.

У результаті проведеного констатувального дослідження можна стверджувати, що діти з легким ступенем інтелектуального порушення не проявляють пізнавальну активність високого рівня. Більшість учнів мають низький рівень пізнавальної активності, що обумовлено особливостями розвитку психіки та пізнавальної сфери зокрема: загальною пасивністю та інертністю протікання психічних процесів, невираженістю потреби до пізнання чогось нового. У досліджуваній вибірці тільки кожна п’ята дитина мала середній рівень пізнавальної активності. І жодна дитина не показала високий рівень.

Узагальнені дані констатувального експеримента показали, що 80 % учнів початкової ланки мають низький рівень пізнавальної активності та 20 % – середній рівень.

Висновки до розділу 2

Пізнавальна активність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має низку особливостей. Глобальна інертність психічних процесів спричиняє пасивність та низьку самостійність психічних процесів. У зв’язку з цим вони мають низьку пізнавальну активність та байдуже ставлення до навчання.

Саме на визначення рівня пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку і був спрямований констатувальний експеримент.

На початковому етапі дослідження було визначено критерії та рівні прояву пізнавальної активності. Досліджуваними критеріями пізнавальної

активності було обрано: самостійність та наполегливість у вирішенні навчальних завдань, рівень сформованості навичок та засвоєння знань, зацікавленість навчальним предметом, емоційний стан під час навчання, працездатність та здатність утримувати увагу. Також було виділено три рівні прояву пізнавальної активності і надано характеристику кожного з них.

Методика експерименту включала роботу з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку; педагогами предметниками та класоводами, які проводять навчальні заняття з ними; батьками дітей та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, які здійснюють корекційно-розвиткову роботу з даною категорією дітей.

Для збору інформації було обрано такі методи: спостереження, анкетування та уточнюючі бесіди з педагогами. Отримані дані були опрацьовані та переведені в табличний вигляд. Результати експерименту показали, що 80 % дітей, які взяли участь у експерименті, виявили низький рівень пізнавальної активності, 20% дітей виявили середній рівень пізнавальної активності. Дітей з високим рівнем виявлено не були.

РОЗДІЛ 3.
РОЗВИТОК ПІЗНАВЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

3.1. Дидактична гра як засіб розвитку пізнавальної активності в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту

Діти з порушенями інтелекту мають низьку навчальну мотивацію, низьку потребу до пізнання нового та низький рівень пізнавальної активності [58]. Для підвищення ефективності навчання вони потребують використання методів, які б були спрямовані на підвищення пізнавальної активності та стимуляцію пізнавального інтересу.

Тому актуальним і доцільним є використання у процесі навчання дітей з інтелектуальними порушенями ігрових технологій, які сприяють розвитку пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, накопиченню практичного досвіду активної взаємодії та співпраці з ровесниками та дорослими. Одним з різновидів ігрових технологій є дидактичні ігри, використання яких під час навчальних занять, є засобом поповнення та розширення знаннь, формування навичок, засобом всебічного розвитку та самоствердження дитини [71].

Дидактичні ігри належать до підгрупи методів формування пізнавального інтересу групи методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Дидактичні ігри - це метод навчання, у якому навчальна мета досягається за рахунок виконання учнями завдань ігрового характеру. Вони можуть використовуватись в процесі закріплення, повторення та узагальнення матеріалу [29].

Визначеня дидактичної гри у різних вчених має деякі відмінності. Зокрема, Ю. Косенко у своїй роботі зазначає, що дидактична гра - це різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх

поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога [29].

Л. Борзова розглядає дидактичну гру розуміє як цікаву для суб'єкта навчальну діяльність спрямовану на формування знань, умінь і навичок, яка має умовний характер [29].

Ю. Бабанський вважав, що застосування ігрових методів для підвищення ефективності навчання дітей з порушеннями інтелекту є необхідним,оскільки саме в ігровій діяльності учні є суб'єктами освітньої діяльності, проявляють активність у досягненні освітньої мети [31].

А.Кузмінський підкреслював, що використання дидактичних ігор у навчальному процесі має надзвичайну цінність, оскільки в грі діти перебувають у спеціальностворених умовах, для виходу яких змушені використовувати вже наявні знання і навички, застосовувати їх на практиці. Тобто, у грі вони бачать реальні можливості застосування власних знань, що є дуже важливим саме для дітей з інтелектуальними порушеннями [31].

Як і звичайна гра, дидактична гра має правила, часові обмеження, певні завдання, які необхідно виконати. Проте є ряд суттєвих відмінностей. Крім ігрової мети, яка від початку відома дітям, дидактична гра має навчальну мету, яку ставить вчитель і про яку діти не поінформовані. Хід гри контролюється вчителем і саме він здійснює керівництво ігровим процесом. Навчальний процес у грі має прихований характер, навчання відбувається непомітно для дитини. Це дозволяє створити позитивну емоційну атмосферу, стимулює активність та ініціативність дітей, підтримує стійкий інтерес до діяльності. Проте, незважаючи на зовнішню легкість, кожна дидактична гра спрямована на очікуваний педагогічний результат.

Навчання у грі проходить непомітно для дитини, а значить навчальний процес для неї пов'язаний з позитивом. Як будь-який педагогічний метод, гра містить очікуваний педагогічний результат на досягнення якого і була спрямована.

Вибір гри залежить від типу уроку, змісту матеріалу, способу організації, рівня знань, вмінь та навичок учнів, від мети та етапу уроку, на якому проводиться гра. Ігри можуть мати різний характер, вони можуть бути продуктивними, репродуктивними, творчими, конструктивними, практичними, виховуючими. Вченими створено велику кількість класифікацій, кожна з яких спирається на певні критерії та ознаки, які є головними. Різні дослідники вважають основними різні ознаки, тому не сьогоднішній день не існує єдиної класифікації дидактичних ігор.

Ф. Блех вважає, що гра повинна володіти хоча б одним із зазначених елементів: очікування несподіванки від діяльності; загадка, що інтригує дітей, стимулює їхню фантазію, мобілізує досвід; динамічність, насиченість діями; елемент змагання.

Ю. Косенко у своїй роботі зазначає , що для всіх типів дидактичних ігор характерний ряд ознак:

– штучність умов, які створює вчитель;

– гра має кінцевий результат, на отримання якого і спрямована;

– умовність, тобто події, які відбуваються у грі мають умовний характер;

– сприяння виникненню проблемних ситуацій, вирішуючи які, діти набувають нового досвіду;

– гра повинна бути цікавою і захопливою;

– фінал гри має бути неочікуваним і непередбачувваним, це підтримує інтерес [29].

Дуже важливо, щоб ігрова мета і педагогічна були взаємодоповнюваними і сприяли кращому засвоєнню програмового матеріалу. Це досягається тоді, коли ігрову мету, заради якої працюють діти, неможливо досягти не маючи певних конкретних знань та навичок. Крім цього, у дітей з інтелектуальними порушеннями розуміння способів орієнтування у навколишньому середовищі та послідовності дій у певних ситуаціях, виділення суттєвих ознак предметів формується із значними

труднощами і потребує багаторазових повторень. Використання дидактичних ігор дозволяє створити умови, за яких здійснюється необхідна для засвоєння знань та форомування навичок кількість повторень і зберігається позитивне ставлення до навчання завдяки різнорманітному дидактичнму матеріалу та ігровому характеру навчальних завдань [20].

Л. Славіна у своїх дослідженнях виявила, що інтелектуально пасивна та інертна дитина з низькою навчальною мотивацією у грі може виконати такий обєм завдань, який їй недоступний у стандартних навчальних умовах. І при цьому вона отримуватиме задоволення від процесу навчання.

Науковці-дефектологи Г. Дульнєв, В. Лубовський, В. Петрова стверджували, що стандартні, сухі та малоемоційні навчальні завдання недостатньо ефективні у роботі з дітьми з порушеним інтелектом. Вони рекомендували в роботі з такими дітьми більш застосовувати такі методи роботи, які б стимулювали їхню розумову активність та пробуджували пізнавальний інтерес. До таких методів на їхню думку, належать ті з них, які спираючись на практичну діяльність і досвід учнів, вимагають використання сфери чуттів. Дидактична гра володіє всіма зазначеними параметрами.

Крім цього, В. Лубовський зазначав, що ігрова діяльність у дітей з порушеннями інтелекту не виникає стихійно, як у нормотипових. Діти з порушеннями інтелекту не вміють гратися, якщо їх цьому не навчити. Навіть у дітей молодшого шкільного віку гра потребує цілеспрямованого формування на спеціальних заняттях. У підготовці до навчання таких дітей саме дидактична гра має дуже вважливе значення, оскільки у грі формуються необхідні для навчальної діяльності вміння і навички [29].

Дослідження Л. Борзової показало що дидактична гра є дужде результативним методом формування знань при вивченні нового матеріалу. Специфіка гри сприяє підвищенню пізнавального інтересу, активізації когнітивних процесів. Гра насичена емоціями та переживаннями, це дозволяє будь-яку інформацію зробити цікавою, а навчання – захопливим, вона заохочує активну участь у навчальному процесі кожного учня [27]. У грі

створюються такі умови, коли дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації, що сприяє формуванню самостійності та практичних навичок виконання певних дій, навичок роботи в парі або в групі.

А. Катаєва зазначає, що гра сприяє розвитку всіх сфер психіки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що є дуже важливим саме для даної категорії дітей. За умови правильного підбору дидактичних ігор, врахування актуального рівня знань, вмінь та навичок дитини, поступового ускладнення завдань та грамотного керівництва дорослого, шанси підтягнути рівень розвитку когнітивних та емоційно-вольових процесів досить високі. Вчена наголошує, що успіх та результативність проведення дидактичної гри перебувають у прямій залежності від педагогічного керівництва. Поведінка та настрій педагога повинні сприяти виникненню у дитини позитивного ставлення до гри. Доброзичливість вчителя має заохочувати дитину до співробітництва, до спільної діяльності з дорослим у процесі досягнення поставленої мети. Під час проведення гри вчитель виконує дві функції: з одного боку він керує процесом пізнання, а з іншого боку – виступає партнером у грі, направляючи кожного учасника на виконання відповідних ігрових дій [20].

Використання дидактичних ігор під час занять з дітьми, що мають порушення інтелекту, потрібно дотримуватись певних умов. С. Миронова підкреслює, що є значні відмінності між використанням ігрових методів, і зокрема, дидактичних ігор, у звичайній загальноосвітній школі, де гра використовується лише на початковому етапі навчання, у роботі з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку, гра посідає важливе місце на всіх етапах навчального процесу. Найчастіше дидактичні ігри у роботі з такими дітьми використовуються для закріплення вже вивченого матеріалу та його повторення. Проте за умови правильної організації гри та продуманого підбору ігрового матеріалу, дидактичні ігри є ефективним і результативним методом і під час засвоєння нових знань та активізації інтересу до навчальних занять [41; 42].

Гра, яка використовується у навчальному процесі, має відкриту ігрову мету та, приховану від дітей, дидактичну. Дидактичні ігри, які застосовуються на заняттях з дітьми, що мають порушення інтелекту крім навчальної та ігрової мети, мають ще і корекційну.

Ігри мають значний потенціал у коригуванні психофізичних порушень дітей. Залежно від особливостей організації, ігри підвищують активність, формують та розвивають здатність до самоконтролю та самоорганізації, ініціативність та допитливість учнів. У грі у дітей покращується емоційний стан, підвищується самооцінка та рівень впевненості в собі. Крім цього, гра створює умови для виправлення наявних порушень та подальшого розвитку пізнавальної сфери. У грі діти виконують завдання у групі, вимушені співпрацювати та працювати у команді, що слугує тренуванням перед включенням у суспільне життя після закінчення навчального закладу.

Вчена зазначає, що методика використання гри у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту повинна дотримуватись таких правил:

– сюжет, правила та рухові вимого гри повинні бути доступними для дітей та викликати у них інтерес;

– відповідність вид, зміст і організація проведення гри повинні відповідати навчальній програмі предмету, темі уроку, та враховувати вікові та психофізичні особливості дітей;

– гра не повинна бути спонтанною. Обов’язковою умовою є проведення попередньої підготовки. Необхідно заздалегідь пояснити дітям особливості сюжету, правила гри та обов’язки учасників. Вчитель має пересвідчитись, що діти зрозуміли зміст гри та вимоги до гравців;

– протягом всієї гри учитель є активним учасником. На початковому етапі засвоєння гри він може бути повноцінним гравцем, у подальшому – контролює хід гри та надає допомогу учням у відтворенні сюжету та розподілі ролей;

– учасники гри повинні бути повністю забезпечені всіма матеріалами, які необхідні для її проведення;

– обов’язкова умова використання гри на занятті - визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

Дуже важливим критерієм ігор для роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку є часові обмеження. Оскільки дітей з порушеннями інтелекту швидко втомлює та виснажує розумова діяльність і вони не можуть працювати тривалий час активно, дидактична гра повинна мати чіткі хронологічні межі. Тривалість гри залежить від пізнавальних можливостей дітей, обсягу навчального матеріалу, місця гри у структурі заняття.

Отже, дидактичні ігри є дуже ефективним методом навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Специфічні особливості проведення, висока емоційність, та велика варіативність ігрового матеріалу дозволяють знизити вплив загальної інертності та пізнавальної пасивності таких дітей.

Дидактичні ігри – це метод навчання, у якому навчальна мета досягається за рахунок виконання учнями завдань ігрового характеру. Дидактичні ігри належать до підгрупи методів формування пізнавального інтересу групи методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Обов’язковими умовами дидактичних ігор, як методу навчання, є: штучність умов, які створює вчитель; наявність кінцевого результату; події, які відбуваються у грі повинні мати умовний характер; сюжет повинен містити проблемні ситуації, вирішуючи які, діти набувають нового досвіду; захопливий та цікавий для дітей сюжет; неочікуваний фінал.

Використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту, має ряд особливостей, дотримання яких є необхідною умовою для ефективного та результативного використаня даного методу із зазначеною категорією учнів.

3.2. Особливості застосування дидактичних ігор в умовах інклюзивно-ресурсного центру

Інклюзивно-ресурсні центри – це нові заклади, які мають свою специфіку і відмінності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Фахівці центрів надають коррекційно-розвиткові заняття різним категоріям дітей, зокрема, і дітям з порушеннями інтелектуального розвитку.

Заняття в центрах здебільшого мають індивідуальний характер, але за умови наявності дітей однієї нозології та одного віку, можливі підгрупові заняття. Проте фронтальні форми роботи у центрах неможливі, оскільки відсутні заняття з великою кількістю дітей одного віку та однієї нозології.

Відповідно до особливостей діяльності педагогічних працівників центрів здійснювався підбір методів здійснення формувального експерименту.

На етапі формувального експериментуперед нами були поставлені такі завдання:

– підбір дидактичних ігор, які можна використовувати у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня з метою лідвищення пізнавальної активності;

– розвиток пізнавальної активності під час навчальних занять з використанням підібраних дидактичних ігор;

– діагностика рівня пізнавальної активності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;

– здійснення аналізу отриманої інформації та порівняння отриманих даних з результатами констатувального експерименту.

Враховуючи особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, ігри які були використані на етапі формувального експерименту повинні були відповідати таким вимогам:

– врахування наявного рівеня розвитку, знань та вмінь дітей;

– проведення попередньої підготовки;

– зрозумілі умови та інструкції;

– простий та зрозумілий сюжет;

– доступні та зрозумілі дидактичні матеріали;

– наявність корекційної мети;

– активна позиція вчителя.

Вважаємо за необхідне, звернути увагу на етапи проведення дидактичної гри, визначені вченими, які досліджували особливості використання дидактичних ігор у навчальному процесі [29; 28].

Реалізація ігрового задуму відбувається у кілька етапів, кожен з яких має свої особливості та специфічні завдання.

Зокрема на *підготовчому* етапі розробляються загальна стратегія та сценарій гри, дітей ознайомлюють із загальними правилами гри. На цьому ж етапі відбувається підготовка матеріально-технічної бази гри, виготовлення необхідних дидактичних матеріалів та реквізиту, облаштування місця проведення. Цей етап реалізовується до початку гри.

Вступний етап включає початок власне гри. На цьому етапі відбувається уточнення правил та завдань гри, діти включаються в ігрову ситуацію.

Основний етап відзначається активним залученням дітей до власне ігрових дій. Відбувається розгортання ігрового сюжету, відповідно до окреслених завдань з дотриманням ігрових правил. Вчитель займає активну позицію, він не просто спостерігає за подіями, а стимулює активну участь дітей у грі, заохочує, допомагає та підтримує, одночасно слідкуючи за дотриманням правил.

На *заключному* етапі відбувається вихід дітей з ігрової ситуації. Відбувається обговорення ходу гри, ефективності ігрових дій учасників. Дуже важливою є роль вчителя. Він допомагає дітям підсумувати отримані результати, вчить об'єктивно оцінювати власні дії та дії інших, вчить аналізувати зроблене та здійснювати самоаналіз.

Реалізація методики формувального експерименту передбачала включення кожної обраної дидактичної гри у процедуру дослідження з обов'язковим дотриманням перерахованих вище етапів. Особлива увага під час вступного етапу приділялась доступності та чіткості інструкцій про правила гри та завдання, які ставились перед дитиною. Для цього після проведення інструктажу педагог мав обовязково отримати зворотний звязок від дитини, щоб визначити рівень розуміння нею поставлених задач, а також виявити за потреби неообхідність додаткових пояснень. У всіх використаних іграх дітям пропонувався зразок виконання аналогічного завдання для полегшення розуміння інструкції.

Під час гри учням надавалася необхідна допомога у вигляді розяснень, координування дій та здійснювалася простійна емоційна підтримка, застосовувались позитивні емоційні підкріплення (похвала, заохочення).

Заключний етап гри обовязково включав аналіз виконання завдання та рефлексію. Діти обговорювали труднощі, з якими зіткнулись під час виконання завдань, та озвучували свої враження від гри.

Отже, кожна гра мала не тільки дидактичний характер, а і корекційно-розвитковий, який включав активізацію пізнавальної діяльності, самопізнання, емоційний та мовленнєвий розвиток дітей.

Формувальний експеримент здійснювався в 3 етапи і мав на меті перевірити ефективність обраного методу (дидактичної гри) підвищення пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Підготовчий (перший) етап передбачав підбір дидактичних ігор, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності та підвищенння пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

На основному (другому) етапі відбувалась апробація експериментальної моделі підвищення пізнавальної активності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

У заключній (третій) частині формувального експерименту здійснювався аналіз отриманих результатів щодо підвищення рівня прояву досліджуваного явища.

Методика формувального експерименту включала наведені нижче дидактичні ігри.

«Четвертий зайвий».

Дидактичний матеріал: набір карток, на кожній картці зображені 4 предмета, 3 предмета пов'язані спільною ознакою, а 4-й зайвий.

Хід гри:

Дитині пропонується будь-яка з карток. Він повинен подивитися і виділити серед малюнків картки, три з яких класифікуються за однією ознакою, один зайвий предмет, який не підходить під єдину класифікацію.

Дитина повинна пояснити свій вибір.

«Знайди відмінності».

Гра складається з 5 картинок, на яких зображені різні персонажі з мультфільмів по-двоє, зображення одного з яких має додаткові деталі.

Дітям пропонується можливість вгадати, хто це і з якого мультфільму цей персонаж. Потім дорослий пропонує описати її, і розглянути другу частину ілюстрації. При розгляданні другий частини ілюстрації треба знайти відмінності і визначити, чим вони відрізняються і якого кольору відмінності.

«Знайди тінь».

Дидактичний матеріал: набір парних карток, де на одній картці зображення предмета або тварини, а на другій – її тінь.

Хід гри.

Дитині пропонують обрати кольорову картинку і розповісти, хто чи що зображене на ній. Після цього дитина повинна серед кількох запропонованих тіньових зображень обрати те, яка відповідає ккольоровій картинці. Коли дитина гарно освоїла гру, їй пропонується спершу тіньове зображення, до якого вона відшуковує кольорову пару.

«На яку геометричну фігуру схожий предмет».

Дидактичний матеріал: набір карток із зображеннями геометричних фігур та реальних предметів різної форми.

Хід гри.

Гра має кілька варіантів. Кожен - наступний складніший.

1 варіант.

Перед дитиною викладають на столі кілька карток із зображенями предметів. Дають роздивитись малюнки. Потім дитині пропонується картка із зображенням певної геометричної фігури. Дитини повинна підібрати предмет, який має схожу форму.

2 варіант

Перед дитиною викладається ряд карток із зображеннями предметів і ряд карток із зображенням геометричних фігур. Кількість карток в обох рядах однакова. Дитина повинна підібрати пару до кожної картки із зображеням геометричних фігур.

3 варіант

Дитина отримує кілька карток із зображеннями геометричних фігур. Завдання: знайти у кімнаті предмет, що має відповідну геометричну форму. Починати варто з однієї картки.

«Що неправильно на малюнку».

Дидактичний матеріал: набір малюнків – нісенітниць.

Хід гри. Дітям пропонують послідовно розглянути кілька малюнків, де зображені нісенітниці. Дитина повинна назвати, де саме художник припустився помилки.

«Послідовність подій».

Дидактичний матеріал: комплекти малюнків, які ілюструют певну подію з 2, 3, 4, 5 картинок.

Хід гри. Дітям пропонують розкласти малюнки так, як відбувались події. Починати потрібно з 2 картинок, щоб діти зрозуміли алгоритм вибудови послідовності подій.

«Хто де живе».

Дидактичний матеріал: парні зображення тварин, птахів, комах та риб і їхніх домівок.

Хід гри.

Дитина отримує певну кількість карток із зображеннями тварин та їхніх будиночків. Вона повинна поселити кожну тваринку у свою хатинку, тобто добрати пару до малюнка.

Обрані ігри рекомендовані методичними виданнями як призначені для роботи з нормотиповими дітьми старшого дошкільного віку. Враховуючи те, що пізнавальні можливості дітей з порушеннями інтелекту значно поступаються рівню пізнавальних можливостей дітей відповідного віку з нормотиповим розвитком, ми вважаємо за доцільне використання обраних ігор у роботі із старишими дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку, а саме - з молодшими школярами. Дидактичний матеріал було підібрано з урахуванням особливостей розвитку дітей з порушенями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Зразки ігор було взято з порталу Всеосвіта, а дидактичний матеріал – з вільних джерел мережі Інтернет.Обраний дидактичний матеріал було адаптовано відповідно до особливих освітніх потреб досліджуваної категорії дітей. Здебільшого дидактичні ігри застосовувались на початку заняття для створення позитивної мотивації та сприятливої атмосфери.

Отже, у ході формувального експерименту було вирішено низку завдань. А саме: прописано методику дослідження, обрано методи корекційно-розвиткового впливу, проведено власне формвальний етап та продіагностовано рівні вияву пізнавальної активності після нього.

У доборі дидактичних ігор для здійсненя власне формувального етапу дослідження, були враховані особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Дидактичні матеріали, які використовувались у роботі, були відповідним чином адаптовані.

Під час проведеня ігор враховувались всі етапи реалізації даного методу, визначені вченими та дослідниками.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Експериментальною базою проведення формувального експерименту виступила КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Носівської міської ради Чернігівської області. Формувальний експеримент тривав два: місяці – травень, першу половину червня та другу половину серпня 2021 року.

У дослідженні взяли участь 10 дітей віком 7-11 років, які отримують коррекційно-розвиткові послуги на базі інклюзивно-ресурсного центру. З них 4 дітей є учнями першого класу, 2- учнями другого класу, 1- учнем третього класу та 3 навчаються у 4 класі. Вибірка складається з 4 дівчат та 6 хлопців. Також у формувальному експерименті були задіяні 2 спеціалісти ІРЦ (дефектолог, логопед), які займаються з дітьми, батьки дітей кількістю 9 чоловік та 10 вчителів-класоводів. Всього у досліджені взяли участь 31 особа.

По закінченню педагогічного дослідження з метою виявлення ефективності використання запропонованої методики, було здійснено аналіз та порівняння результатів, отриманих під час проведення констатувального та формувального експериментів. Методи визначення змін у рівнях прояву пізнавальнеої активності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку використовувались ті ж, що і під час констатувального експерименту. А саме: спостереження за дітьми під час занять, анкету для вчителя «Пізнавальна активність» В. Юркевич та модифікована анкета для батьків «Пізнавальна активність молодшого школяра» О. Горчинської.

Показники та критерії рівнів прояву пізнавальної активності молодших школярів з порушеннями інтелекту залишились ті ж, що і в констатувальному експерименті.

Аналіз результатів формувального експерименту дозволив зафіксувати зміни позитивного характеру у виявленні проявів пізнавальної активності дітьми. Нами відмічено наявність помітних відмінностей у проявах пізнавальної активності досліджуваними досліджуваними на етапі

формувального експерименту. Узагальнені результати дослідження рівнів прояву пізнавальної активності дітей з порушення ми інтелектуального розвитку легкого рівня після реалізації методики формувального експерименту наведені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Узагальнені дані дослідження рівнів прояву пізнавальної активності дітей з легкими інтелектуальними порушеннями

Ім'я дитини	Спостереження	Педагоги	Батьки	Узагальнений показник
1. Олександр М.	середній	середній	середній	середній
2. Микола М.	середній	середній	низький	середній
3. Микола Н.	низький	низький	низький	низький
4. Аріна Я.	середній	середній	середній	середній
5. Анастасія К.	середній	середній	середній	середній
6. Максим К.	середній	низький	середній	середній
7. Ірина Д.	низький	низький	середній	низький
8. Валерія Д.	середній	середній	середній	низький
9. Олексій С.	низький	низький	середній	низький
10. Іван Щ.	низький	низький	середній	низький

Аналізуючи дані формувального експерименту, необхідно відзначити, що зміни пізнавальної активності відмічають експериментатори під час спостережень за дітьми під час занять, так і педагоги та батьки під час виконання навчальних завдань. І якщо розбіжності у оцінюванні дітей експериментатором та педагогами можна вважати несуттєвими (спостерігається розбіжність у оцінюванні однієї дитини), то розбіжність між оцінюванням дітей експериментатором та вчителями у порівнянні з оцінюванням батьками, мають суттєві значення. Батьки відмічають середній рівень пізнавальної активності у 8 дітей, проти 5 і 6 у спостереженні та

опитуванні вчителів. Ми вважаємо правомірним припустити, що зазначена розбіжність викликана необ'єктивним оцінюванням батьками успіхів власних дітей. Об'єктивність батьківського опитування на формувальному експерименті знизилась, оскільки батьки були вже обізнані з методикою дослідження і давали відповіді, які показали б їхніх дітей у вигіднішому світлі. Тоді як вчителі та експериментатор не мали особистої зацікавленості у результатах дослідження і здійснювали об'єктивну оцінку.

Порівняння відсоткових співідношень дітей за рівнями прояву пізнавальної активності на констатувальному та формувальному етапах дослідження ілюструє гістограма (Рис. 3.1).

Рис. 3.1. Порівняння відсоткового співідношення дітей за рівнями пізнавальної мотивації в межах вибірки на констатувальному та формувальному етапах.

Результати формувального експерименту показують, що збільшилася кількість дітей, які мають середній рівень прояву пізнавальної активності. 5 дітей, що становить 50% від вибірки, показали середній рівень прояву пізнавальної активності. Порівнюючи дані констатувального та формувального експериментів, ми бачимо, що кількість дітей з середнім

рівнем пізнавальної активності збільшилась на 3 особи, що становить 30% від загальної вибірки. Пропорційно, на 30% зменшилась кількість дітей, які мали низький рівень пізнавальнеої активності. Але необхідно відмітити, високого рівня пізнавальної активності не досягла жодна дитина, що співпадає з даними констатувальнеого експерименту.

Проаналізуємо динаміку проявів пізнавальної активності, які були обрані ключовими під час спостереження. Особлива увага під час спостереження зверталась на частоту та інтенсивність проявів таких якостей як допитливість, цілеспрямованість, ініціативність, позитивний настрій під час виконання навчальних завдань, уважність, здатність доводити справи (навчальні завдання) до кінця, позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення мети діяльності, зацікавленість діяльністю.

Результати спостереження на етапі формувального експерименту наведені у таблиці 3.2. **Жирним шрифтом** відмічені позитивні зміни, які стосуються якісних і кількісних покращень даної якості.

Таблиця 3.2.

Вираженість окремих проявів пізнавальної активності молодших школярів з порушенями інтелекту під час навчальних занять на заключному етапі формувального експерименту.

Ім'я дитини	**Допитливість**	**Цілеспрямованість**	**Ініціативність**	**Позитивний настрій**	**Уважність**	**Доведення справи до кінця**	**Позитивне ставлення до діяльності**	**Усвідомлення мети діяльності**	**Зацікавленість діяльністю**	**Рівень прояву пізнавальної активності**
1. Олександр М.	**+**	+/-	+/-	**+**	+/-	+/-	+/-	+/-	**+**	середній
2. Микола М.	**+/-**	+/-	-	+/-	-	-	+/-	-	+/-	середній
3. Микола Н.	-	+/-	-	+/-	-	-	+/-	-	+/-	низький
4. Аріна Я.	+/-	**+/-**	-	+/-	**+/-**	-	+/-	-	**+/-**	середній

5. Анастасія К.	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	+/-	середній
6. Максим К.	-	+/-	-	**+/-**	+/-	+/-	**+/-**	-	**+/-**	середній
7. Ірина Д.	-	-	-	**+/-**	+/-	+/-	+/-	-	-	низький
8. Валерія Д.	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	**+/-**	середній
9. Олексій С.	+/-	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	-	низький
10. Іван Щ.	-	-	-	-	+/-	+/-	**+/-**	-	+/-	низький

Як видно з таблиці, найбільша позитивна динаміка спостерігається у прояві зацікавленості діяльністю (покращення продемонстрували 4 дітей (40%)), позитивний настрій (покращення показали 3 дітей (30%)), позитивне ставлення до діяльності та допитливість (позитивна динаміка відслідковується у 2 дітей (20%)).

Покращились результати в однієї дитини (10%) за проявами цілеспрямованість та уважність. Немає позитивних змін в ініціативності та усвідомленні мети діяльності.

Після реалізації методики формувального експерименту діти почали частіше ставити питання стосовно виконуваних дій, проявляти зацікавленість до виконання завдань. У більшості покращився настрій під час уроків, вони стали із задоволенням відвідувати заняття. Після закінчення заняття майже всі діти запитували про те, коли буде наступний урок. Вони охоче бралися до виконання дидактичних завдань у ході гри, які їм пропонувалися вчителями. Але спроб самостійно ініціювати пізнавальну діяльність не було. Діти чекали розпоряджень педагогів, не намагаючись шукати інформацію самостійно. Також ніхто з досліджуваних дітей не зміг чітко сказати, для чого виконують ті чи інші завдання, для чого вони вчаться. Відповіді дітей здебільшого містили повторення інструкції до виконаннння завдання, не усвідомлюючи можливість використання отриманих знань та вмінь на практиці у реальному житті.

Виходячи з вищезазначеного, можемо припустити, що методика формувального експерименту та обрані методи розвивального впливу (дидактичні ігри) мають визначену ефективнність у підвищенні пізнавальної активності в цілому, але недостатньо ефективні для розвитку ініціативності та усвідомлення мети діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку.

Отже, спираючись на результати формувального експерименту, можна стверджувати, що використання дидактичних ігор під час навчальних занять сприяє підвищенню пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку. Проте ефективність формувального впливу на окремі прояви пізнавальної активності зазначеного методу різна. Зокрема, значні позитивні зміни у значної кількості дітей були відмічені у прояві зацікавленості діяльністю, у емоційному стані дітей, у ставленні до діяльності та демонстації допитливості. Незначна кількість дітей виявили покращення цілеспрямованості та уважності. Позитивна динаміка не прослідковувалась в проявах ініціативності та усвідомленні мети діяльності.

Кількість дітей, які мають середній рівень прояву пізнавальної активності, збільшилась і становить 50% (проти 20%) від вибірки. Пропорційно, на 30% зменшилась кількість дітей, які мали низький рівень пізнавальної активності. Але необхідно відмітити, високого рівня пізнавальної активності не досягла жодна дитина, що співпадає з даними констатувального експерименту.

Висновки до розділу 3

Однією з ключових особливостей розвитку дітей з порушеннями інтелекту є низька пізнавальна активність, обумовлена загальною пасивністю та інертністю психічних процесів. Зазначена особливість обумовлює низьку

ефективність стандартних методів навчання та виховання. Тому актуальноєю є проблема добору методів, які б сприяли підвищенню пізнавальної активності та стимулювали пізнавальну діяльність школярів, що мають порушення інтелектуального розвитку. Одним з таких методів є дидактична гра.

Дидактична гра – це метод, де в умовах ігрової ситуації відбувається вирішення дидактичних завдань. Дидактична гра має чітку структуру і повинна мати ряд ознак: штучні умови, створені вчителем; певний запланований кінцевий результат; події, які відбуваються у грі, мають умовний характер; у грі повинні виникати проблемні ситуації, як засіб формування нового досвіду; вона повинна бути цікавою для дітей та мати неочікуваний фінал.

Обовязковою умовою дидактичних ігор є наявність крім ігрової ще й дидактичної мети. Дидактичні ігри, які використовуються у роботі з дітьми з порушеннями мають певні особливості: доступність сюжету та правил,відповідність гри програмовому матеріалу та особливостям дітей, спланованість, активна участь вчителя протягом всієї гри, достатня кількість матеріально-технічних засобів. Вибір гри залежить від типу уроку, змісту матеріалу, способу організації, рівня знань, вмінь та навичок учнів, від мети та етапу уроку, на якому проводиться гра. Для проведення експериментального дослідження було визначено ряд критеріїв пізнавальної активності, кількісні і якісні прояви яких досліджувались у констатувальному експерименті та на заключному етапі формувального експерименту. А також три рівні прояву: низький, середній та високий.

У результаті проведення констатувального експерименту було виявлено, що 20% дітей вибірки мають середній рівень пізнавальної активності; 80% дітей показали низький рівень пізнавальної активності. Високого рівня виявлено не було.

Методика формувального експерименту включала використання ряду дидактичних ігор, які були спрямовані на підвищення пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Аналіз результатів формувального експерименту показав, що у більшості дітей спостерігаються кількісні і якісні позитивні зміни проявів пізнавальної активності. Зокрема, середній рівень пізнавальної активності було виявлено у 50% досліджуваних, низький – теж у 50% . Високого рівня прояву пізнавальної активності жодна дитина не досягла.

ВИСНОВКИ

За результатами вивчення проблеми формування пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня ми дійшли наступних висновків:

1. Школярі з порушеннями інтелекту – одна з найчисленніших категорій дітей, що мають особливі освітні потреби. Порушення інтелекту може бути спричинене різними факторами. Медичний діагноз «порушення інтелектуального розвитку» встановлюється за обов'язкової наявності трьох критеріїв: органічного дифузного ураження кори головного мозку, системного порушення інтелекту, виразності та незворотності виявленого порушення. Пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується пасивністю, інертністю, слабкістю пізнавальних потреб та мотивів. Пізнавальна активність таких дітей перебуває на низькому рівні та має репродуктивний характер. Проте за умови спеціально і правильно підібраних методів навчання і виховання, наполегливої праці можна її підвищити. Значну роль у організації навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відіграють інклюзивно-ресурсні центри.

2. Для об'єктивного визначення стану сформованості пізнавальної активності у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, ми використали такі критерії когнітивного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів пізнавальної активності, як: включеність у роботу, зосередження та утримання уваги на діяльності, зацікавленість у результаті; позитивне ставлення до навчальної діяльності, гарний настрій під час виконання завдань, оптимістичне налаштування, здатність до тривалої роботи, посидючість, наполегливість; успішне досягнення поставленої мети, доведення до кінця розпочатої справи, пошук додаткової інформації, співпраця з іншими.

Для диференціації стану розвитку пізнавальної активності в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями визначено відповідні рівні: високий, середній та низький. Високий рівень пізнавальної активності

характеризувався позитивним ставленням до діяльності, позитивним настроєм, усвідомленням мети і мотивів власної діяльності, здатністю утримувати і концентрувати увагу, прагненням до досягнення поставленої мети. Низький рівень пізнавальної активності характеризувався негативним або байдужим ставленням до навчальної діяльності, пригніченим настроєм, небажанням включатись у роботу. Середній рівень мав проміжні значення.

Для дослідження наявного рівня пізнавальної активності нами були дібрані методики: анкета для вчителя «Пізнавальна активність» В. Юркевич, модифікована анкета для батьків «Пізнавальна активність молодшого школяра» О. Горчинської, спостереження та бесіда.

3. Для здійснення формувального експерименту ми створили комплекс дидактичних ігор, спрямованих на підвищення пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. До набору ввійшли ігри : «Четвертий зайвий», «Знайди відмінності», «Знайди тінь», «На яку геометричну фігуру схожий предмет», «Що неправильно на малюнку», «Послідовність подій», «Хто де живе». Розроблений набір дидактичних ігор було використано в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

4. Після використання дидактичних ігор з показниками пізнавальної активності досліджуваних відбулися значні позитивні зміни. Зокрема, кількість дітей з порушеннями інтелекту, у яких було зафіксовано середній рівень пізнавальної активності, зросла на 30%. Кількість дітей, що виявили низький рівень пізнавальної активності, знизилась на 30%.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксаміт Д., Гаврилова Н. Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. Кам'янець –Подільський, 2019. Вип. 12. С. 19–34.

2. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_6_13. Дата звернення: Вересень 2021.

3. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: *зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 4. С. 22–30.

4. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки*: *зб. наук. праць Херсон.ДУ.* 2016. Вип. 69 (1). С. 121−126.

5. Брежнєва О. Г. Формування пізнавальної активності у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1998. № 2. С. 12–14.

6. Вержиховська О. М. Психолого-педагогічні основи підготовки розумово відсталих дітей до навчання в школі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):зб. наук. праць.* Кам'янець-Подільський, 2011. Вип.2 Режим доступу: https://aqce.com.ua/vipusk-n2-2011/verzhihovska-om-psihologo-pedagogichni-osnovi-pidgotovki.html. Дата звернення: Вересень 2021

7. Вержиховська О. М. Особливості використання методики формування свідомості та переконання при роботі з розумово відсталими молодшими школярам. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://aqce.com.ua/vypusk-6/verzhihovska-om-osoblivosti-vikoristannja-metodiki-formuvannja-svidomosti-ta-perekonannja-pri-roboti-z-rozumovo-vidstalimi-molodshimi-shkoljarami.html. Дата звернення: 9 вересня 2021.

8. Вержиховська О. М. Особливості розвитку та виховання розумово відсталої дитини в сім'ї. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. Кам'янець-Поділ. НУ імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 33. С. 69−78.

9. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання»/ І.Л. Вікторенко. Харків. 2001. 20с.

10. Войтюк І. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності: дис …. канд. пед. наук:13.00.03/Войтюк Ірина Вікторівна. К., 2020. 202 с.

11. Гаврилов О. В. До питання про розумову відсталість як психолого-педагогічну проблему. *Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ.НУ імені І. Огієнка: в 2 ч. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 21 (2). С. 44−54.

12. Гончаренко Г. М. Інтерес до навчання як складова розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип.28. С.55–57.

13. Гончаренко Г. М . До проблеми розвитку пізнавальної активності в розумово відсталих учнів на уроках фізики. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 6 (2). С. 41–51.

14. Гончаренко Г. М. Особливості прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 7(2). С. 49–57.

15. Дубинчук Е. С. Активизация познавательной деятельности учащихся средних профессионально-технических училищ в процессе обучения. К.: Высшая школа, 1987. 101 с.

16. Дубровіна І. В. Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169 . Дата звернення: 9 вересеня 2021.

17. Дуткевич Т. В Дошкільна психологія: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2007. 391 с.

18. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. Приложение. Дневник Е. К. Грачевой. Москва: НПО «Образование», 1995. 400 с.

19. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту / ред. Софій Н. З. К.: Плеяди, 2015. 76 с

20. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : книга для учителя. М.: Бук-Мастер, 1993. 191с.

21. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями)/ сост. Дж.Э. Купер/пер. с англ. Д. Полтавца. К.: Сфера, 2000. 416с.

22. Коберник Г. І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Г.І. Коберник. К., 1995. 23 с.

23. Козачук С. А. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів при вивченні іноземної мови. -дис…. канд. псих. наук: 19.00.07 / Світлана Анатоліївна Козачук. Київ, 2008. 22 с.

24. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.

25. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація та організація їх навчання: науково-методичний посібник/ під ред. А.А. Колупаєвої, Л.О. Савчук. Київ: «АТОПОЛ», 2011. 273с.

26. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ. Педагогічна думка, 2007 р. 458 с.

27. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод самостійної роботи розумово відсталих учнів на уроках історії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 141-144.

28. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С.127-130.

29. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : монографія. Суми :Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 272 с.

30. Кузнецова М.С. Особливості творчої уяви учнів з інтелектуальною недостатністю. *Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ.НУ імені І. Огієнка: 2 ч. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 21(2).С.113-120.

31. Кучер О, Дубовський С.В Використання дидактичних ігор на уроках історії для розвитку пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/1_2021/%D0%9A%D1%83%D1%87%D0%B5%D1%80_%D0%9E.%D0%9E..pdf. Дата звернення: 8 вересня 2021.

32. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навчально-методичний посібник / [О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В.

Бобренко та ін.]; за ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ: ІСП НАПН України, 2016. 81 с.

33. Лаврикова О. Активізація пізнавальної діяльності розу-мово відсталих школярів на уроках природознавства. *Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. НУ імені І. Огієнка : в 2 ч. Серія соціально-педагогічна.* Кам'янець-Подільський. 2012. Вип. 19 (2). С. 120−128.

34. Левина И. А. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования: дис. … канд. пед. наук. 13.00.04/ Инна Анатолиевна Левина. О., 2001. 283с.

35. Липа В. О. Використання міжпредметних зв'язків як ефективний шлях оптимізації формування знань у розумово відсталих учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : в 2 ч. Серія соціально-педагогічна.* Кам'янець- Подільський. 2012. Вип. 19 (2). С. 135–146.

36. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків: ОВС, 2000. 164 с.

37. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ ред. Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. Москва: Владос, 2003. 408 с.

38. Махмутов М.И. Урок: типологія, структура, аналіз. *Радянська педагогіка*. 1986. №2. С. 52-58.

39. Медведева Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей. 4-е изд. Москва: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2018. 80 с.

40. Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / уклад. Прядко Л.О, Фурман О.О. Суми: РВВ СОІППО, 2013. 64 с.

41. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ. 2008. 204 с.

42. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

43. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Просвещение, 1969. 109 с.

44. Мостюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии/ ред. Е. М. Мостюкова, А. Г. Московкина. Москва: Владос, 2003. 408 с.

45. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва): практично-методичний посібник /упоряд. Сидоренко Н.А. Київ: РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.

46. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі/ упоряд.О. В. Гаврилов. навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

47. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навчально-методичний посібник [О. В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко та ін.:] за наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ: ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

48. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика): учебное пособие для студ. высш. и сред. учебных заведений [Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.]; под ред. Б. П. Пузанова. М.: Академия. 2002. 372 с.

49. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів:навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ: 2018. 252 с.

50. Педагогічний словник [ред. Ярмаченка М.Д.]. Київ: Педагогічна Думка, 2001. 516 с.

51. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва: Высшая школа, 1981. 174 с.

52. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

53. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017. №545-2917-п (у ред. від 28.07.2021). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text. Дата звернення: 2 серпня 2021

54. Про затвердження Положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів: наказ М-ва освіти і науки України від 02.11.2020 № 1353. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0024-21#Text. Дата звернення:12 вересня 2021.

55. Про освіту: Закон України від 02.10.2021 №2145-VIII. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. Дата звернення:12 вересня 2021.

56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1989. 328 с.

57. Синев В. М. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школи: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук: спец. 13.00.03 «Специальная педагогика»/ В.М. Синев. Москва. 1988.-25с. [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-korrektsiya-intellektualnyh-narusheniy-u-uchaschihsya-vspomogatelnoy-shkoly#ixzz6kllJN4yR. Дата звернення: 28 серпня 2021.

58. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. ІІ : Навчання і виховання дітей. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.

59. Синьов В.М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі революції системи спеціальної освіти. *Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. ДУ. Серія соціально-педагогічна*: Кам'янець-Подільський. 2006. Випуск 8. С.46-50.

60. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки / *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ, 2008. Серія 19. С.93-152.

61. Синьов В. М. Основи дефектології. Київ: Вища школа, 1994. 193 с.

62. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / ред. В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.

63. Синьов В.М., Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2015. 398 с.

64. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 9. Т.1. С.321 – 326.

65. Словник-довідник з професійної педагогіки [ред. Семенова А.В.] – Одеса: Пальміра, 2006. 221с.

66. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник / ред. Єрмаков І.Г, Тороп С.С, Рейда К.В. Дніпро: Інновація, 2018. 385 с.

67. Стригунова А.І. Соціально-побутове орієнтування як засіб формування комунікативних умінь у дітей з порушенням розумового

розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 9. Т.1. С.232-242.

68. Тищенко Л. А. Формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 /Тищенко Людмила Анатоліївна. К., 2017. 232с.

69. Товкач І.Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників: дис. … канд. псих. наук. 19.00.07. /Товкач Ірина Євгеніївна К. 2017, 203 с.

70. Хайдарова О. Особливості формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку. *Освіта осіб* з *особливими потребами: шляхи розбудови.* Київ: Наша друкарня, 2017. Вип. 13. С.245-255.

71. Чеботарьова О. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник/ ред. О. Чеботарьова, І.В. Гладченко. Харків: Ранок, 2020. 128с.

72. Швед М. Основи інклюзивної освіти: [Електронний ресурс] підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с. Режим доступу: http://er.ucu.edu.ua/handle/1/536. Дата звернення: 12 вересня 2021.

73. Шипицына П. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интелекта. 2-е изд. перераб. и дополн. Санкт Петербург: Речь, 2005. 477с.

74. Шипицина Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. Санкт Петербург : Образование», 2000. 180 с.

75. Щодо методичних рекомендацій з організації психолого-педагогічного консиліуму для проведення повторної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини: лист М-ва освіти і науки України від 16.06.2020 № 1/9-328. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-z-organizaciyi-

psihologo-pedagogichnogo-konsiliumu-dlya-provedennya-povtornoyi-kompleksnoyi-psihologo-pedagogichnoyi-ocinki-rozvitku-ditini.Дата звернення: 10 вересня 2021.

76. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 1979. 160 с.

77. Яковлева С, Федорова Т. Стан сформованості емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип.12. С.329-340.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Анкета для батьків «Пізнавальна активність молодшого школяра» (за О. О. Горчинською).

Мета: визначення рівня сформованості пізнавальної активності в галузі **математики.**

Батькам надається бланк анкети, пропонується обрати один із варіантів відповідей.

1.Чи подобається дитині виконувати завдання з математики?

а) да б) інколи в) ні

2. Звертається дитина до додаткової літератури при виконанні завдань з математики?

а) часто

б) інколи

в) ніколи

3. Як поводиться дитина під час виконання завдань, що потребують часу та кропіткої роботи?

а) вирішує, доки не отримає вірну відповідь

б) декілька раз кидає і знов починає

в) взагалі не вирішує, якщо завданя важке

4. Якою мірою, займаючись улюбленою справою, дитина може виконувати нецікаву, важку інтелектуальну роботу?

а) виконує завжди, якщо потрібно

б) виконує інколи

в) дитина не любить виконувати нецікаву роботу

5. Чи здатна дитина за необхідності займатися довготривалою інтелектуальною діяльністю, нехтуючи розвагами або відпочинком?

а) завжди, якщо це потрібно

б) лише час від часу

в) взагалі нездатна

Обробка отриманих даних: переважна більшість відповідей «а» свідчить про високий ступінь виразності пізнавальної активності; відповідей «б» - про помірний ступінь; відповідей «в» - про низький ступінь пізнавальної активності.

Додаток Б.

Анкета для вчителя «Пізнавальна активність»

(за В. С. Юркевич).

Мета: визначення рівня сформованості пізнавальної активності молодшого школяра.

Вчитель, користуючих результатами спостережень та бесід з батьками, відповідає на запитання анкети.

№	Питання	Варианти віповідей	Кількість балів
1.	Як часто учень довго (протягом години) займається будь яким видом розумової діяльності?	а) постійно б) інколи в) ніколи	5 3 1
2.	Що обирає учень, коли дається завдання на кмітливість?	а) знайти відповідь самостійно б) залежно від ситуації в) отримати готову відповідь	5 3 1
3.	Чи багато школяр читає додаткової літератури?	а) багато б) читає інколи в) майже не читає	5 3 1
4.	Наскільки емоційно ставиться учень до цікавого завдання, що	а) дуже емоційно б) як коли в) емоції невиразні	5 3 1

	пов'язане з розумовою діяльністю?		
5.	Як часто дитина ставить запитання?	а) постійно б) інколи в) ніколи	5 3 1

Обробка отриманих даних: 5-12 балів – низький рівень пізнавальної активності; 13-16 балів – помірний; 17 – 25 балів – високий рівень.

Додаток В

Протокол спостереження за проявами пізнавальної активності молодших школярів з порушенями інтелекту під час занять

Мета: спостереження за проявами пізнавальної активності молодших школярів з порушенями інтелекту під час занять, визначення рівнів вияву.

ІІІ дитини	**Допитливість**	**Цілеспрямованість**	**Ініціативність**	**Позитивний настрій**	**Уважність**	**Доведення справи до кінця**	**Позитивне ставлення до діяльності**	**Усвідомлення мети діяльності**	**Зацікавленість діяльністю**
1. Олександр М.									
2. Микола М.									
3. Микола Н.									
4. Аріна Я.									
5. Анастасія К.									
6. Максим К.									
7. Ірина Д.									
8. Валерія Д.									
9. Назар Б.									
10. Дмитро Б.									

Додаток Д.

Дидактичний матеріал до гри «Знайди відмінності»

Додаток Е

Дидактичний матеріал до гри «Четвертий зайвий»

Додаток Ж

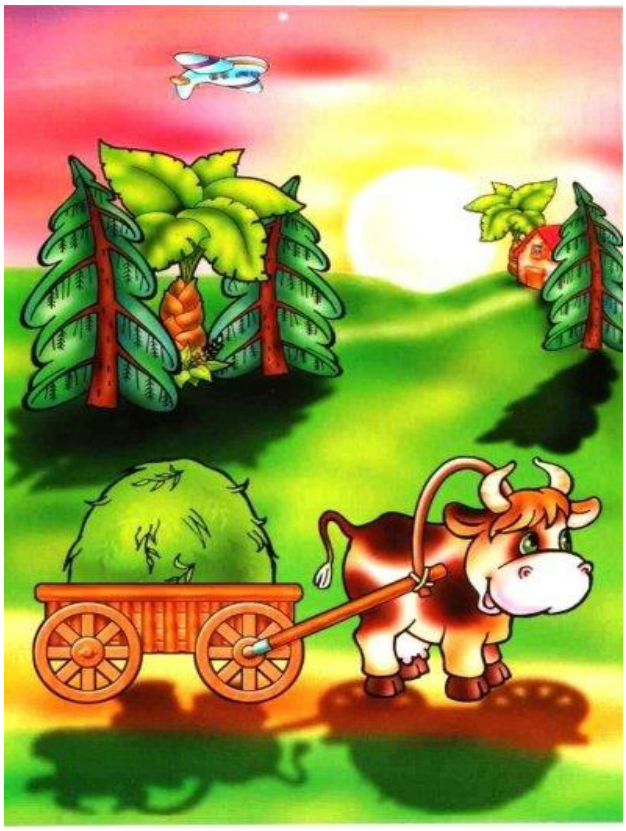
Дидактичний матеріал до гри «Знайди тінь»

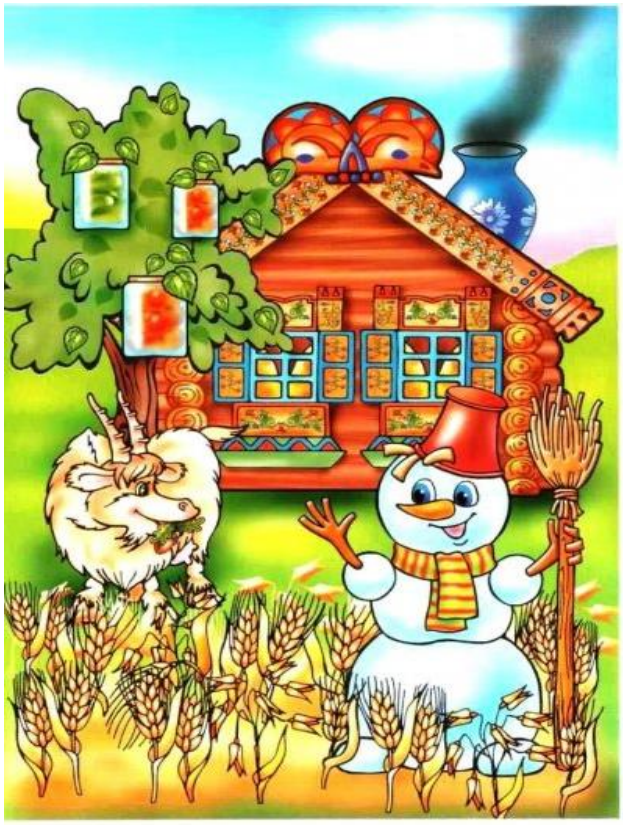
Додаток З

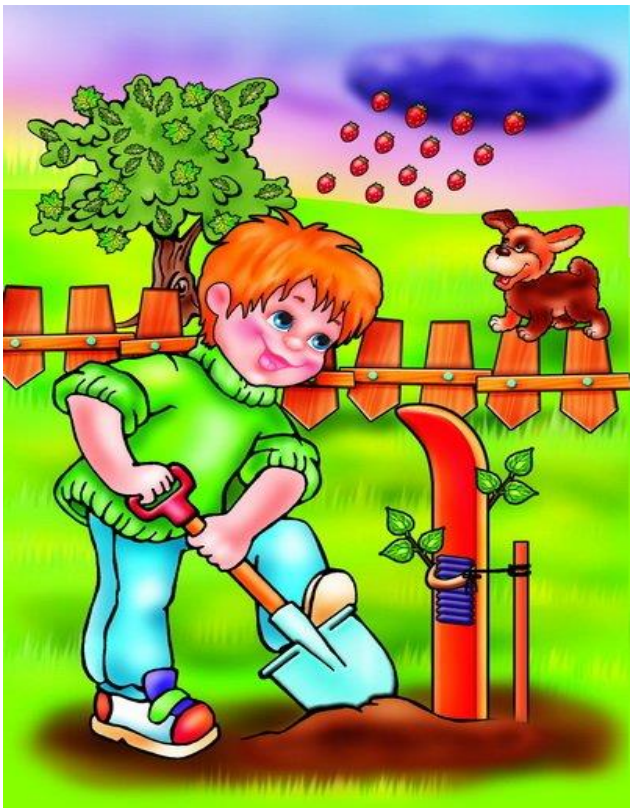
Дидактичний матеріал до гри «Послідовність подій»

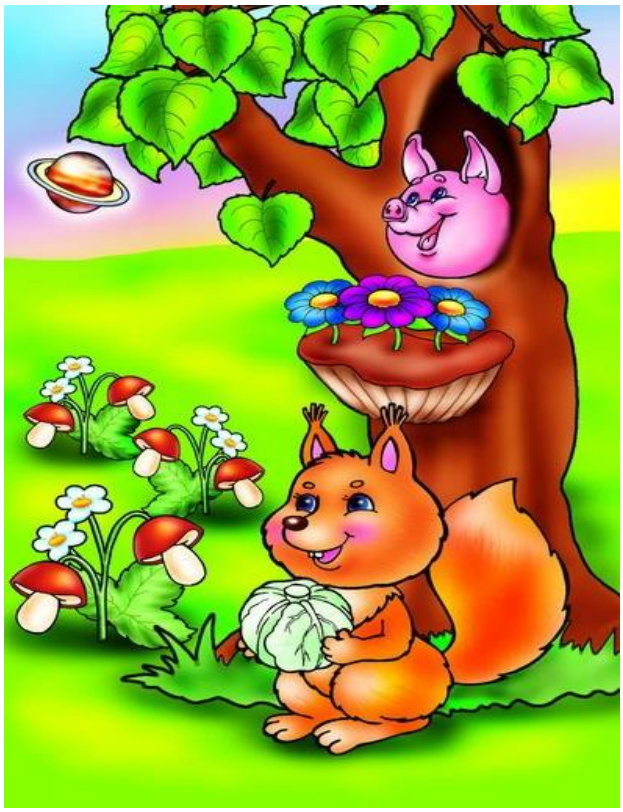
Додаток К

Дидактичний матеріал до гри «Що неправильно на малюнку»









Додаток Л

Дидактичний матеріал до гри «На яку геометричну фігуру схожий предмет»

Додаток М

Дидактичний матеріал до гри «Хто де живе»