



ISSN 2519-2337

# КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 7  
Том 1



Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
Університет Коменського в Братиславі  
Академічне співтовариство імені Міхала Балудянського  
Університет м. Ніш  
Білоруський державний педагогічний університет імені М. Танка  
Вірменський державний педагогічний університет  
імені Хачатура Абовяна  
Сумська обласна громадська організація  
«Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики»

*До 95 річниці Сумського педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

# **КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**Збірник наукових праць  
за матеріалами VI Міжнародної  
науково-практичної конференції  
студентів, аспірантів та молодих учених  
20 березня 2019 року**

**Том 1**

Суми  
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2019

УДК 376.1:001.818(082)

К 66

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 10 від 27 травня 2019 року)*

**Редакційна рада:**

**Лянной Ю. О.** – кандидат педагогічних наук, професор;

**Шейко В. І.** – доктор біологічних наук, професор;

**Дегтяренко Т. М.** – доктор педагогічних наук, професор (*відповідальний редактор*);

**Редакційна колегія:**

**Кондратюк С. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Сбруєва А.А.** – доктор педагогічних наук, професор;

**Бондаренко Ю. А.** – доктор педагогічних наук, доцент;

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

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

**Косенко Ю. М.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач.

**Чистякова І. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент (*технічний редактор*)

ISBN 978-966-698-121-2

**К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців** : зб. наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених 20 березня 2019 року : вип. 7 у 2-х томах. Т. 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 184 с.

ISBN 978-966-698-121-2

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів, молодих науковців закладів вищої освіти, закладів соціальної сфери різного відомчого підпорядкування та наукових установ України, Казахстану, Словаччини, Туркменістану, Німеччини, Польщі щодо результатів теоретичних та практичних (експериментальних) досліджень у галузі спеціальної та інклюзивної освіти (за нозологіями).

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

Збірник виданий за матеріалами VI Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, проведеної на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка (м. Суми, 20 березня 2019 року). Матеріали конференції подано в авторській редакції.

УДК 376.1:001.818 (082)

## РОЗДІЛ І

### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

<b>Артеменко О. В.</b> Вплив педагогічного середовища на соціальну інтеграцію учнів з інтелектуальними порушеннями .....	6
<b>Бугайова Н. Л.</b> Особливості процесу формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.....	11
<b>Волошина О. С.</b> Особливості використання підручника в навчанні дітей із порушеннями інтелекту.....	15
<b>Гром Л. Л.</b> Громадянська активність учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру .....	20
<b>Гузь І. Б.</b> Творчий розвиток дитини дошкільного віку з порушеннями зору засобами естетичного виховання .....	23
<b>Джумаєва Ш., Чобанян А. В.</b> Functional-legal field of inclusive education in Turkmenistan .....	28
<b>Кармазін Н. В.</b> Особливості формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями .....	32
<b>Коваленко О., Бондаренко Ю. А.</b> Досвід інклюзивного процесу освіти в Німеччині.....	36
<b>Кравченко Т. В.</b> Інноваційні технології як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів.....	39
<b>Мартинюк О. Р.</b> До питання про когнітивне навчання дітей .....	43
<b>Михалюк О. П.</b> Особливості використання національних традицій у процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями..	48
<b>Михайличенко І. В.</b> Діяльність з інклюзивної освіти в Лебединському педагогічному коледжі імені А. С. Макаренка.....	52
<b>Назаревська Д. І.</b> Реалізація процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.....	56
<b>Савіцький М. Л.</b> Сенсорне виховання дітей зі зниженим зором як напрям корекційної роботи інклюзивно-ресурсного центру .....	60
<b>Синявіна Ю. А.</b> Організація освітньо-розвивального середовища як основна умова соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями .....	65
<b>Kandy Stephen</b> Praise or perish.....	70
<b>Jelena Maksimović</b> Inkluzivno obrazovanje – teorijsko metodoloske osnove I prakticna realizacija .....	72
<b>Turker Kurnaz oglu, Gorban N. V.</b> Corrective influence of didactic games on the development of coherent speech for pupils with intellectual disabilities .....	77

**РОЗДІЛ II**  
**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ**  
**(ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)**

<b>Войтенко А. А., Горбань Н. В.</b> Особливості розвитку художнього сприймання в учнів з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчої діяльності.....	81
<b>Волик О. А.</b> Виховні можливості театральної діяльності у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями .....	85
<b>Габ С. О.</b> Розвиток дрібної моторики в дітей із порушенням психофізичного розвитку: теоретичний аспект.....	89
<b>Іслотов Е., Колишкіна А. П.</b> Features of the implementation of the work of after-school clubs in a special school for pupils with mental retardation.....	93
<b>Калуга А. В.</b> Особливості соціального розвитку дитини з особливостями інтелектуального розвитку .....	98
<b>Картаєва Н. О.</b> Моральне виховання як складова соціалізації дитини з порушеннями інтелекту .....	101
<b>Клименко А. О.</b> Характеристика зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.....	105
<b>Колодіна Т. Є.</b> Використання оздоровчих технологій у процесі розвитку рухової активності учнів спеціальної школи.....	110
<b>Кулібаба А. О.</b> Теоретичний аспект визначення дефініції «батьківська компетентність» .....	115
<b>Малигон М. М.</b> Формування навичок самообслуговування в дітей із порушеннями інтелекту як педагогічна проблема.....	118
<b>Ментенко К. О., Колишкін О. В.</b> Особливості процесу формування здоров'язберезувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями.....	122
<b>Москаленко В. В.</b> Вплив ігрової діяльності на розвиток особистості дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку .....	126
<b>Омельченко О. О., Горбань Н. В.</b> Спрямування корекційно-виховної роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма учнів з інтелектуальними порушеннями .....	130
<b>Переяслова С. Л.</b> Специфіка використання ігротерапії для розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями .....	134
<b>Почкун Ю. О., Колишкін О. В.</b> Проблема підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності .....	139
<b>Самбай О. Б.</b> Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями .....	145
<b>Сойдаш А. В.</b> Значення трудового виховання в розвитку особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку .....	150

<b>Солодухіна Н. В.</b> Корекційний вплив трудового навчання на процес розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.....	153
<b>Стерлянюк Д. С.</b> Алекситимія як феномен емоційної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку .....	158
<b>Суворова К. М.</b> Застосування індивідуального підходу в початковому навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями .....	161
<b>Таран М. О.</b> Формування соціальної компетентності учнів спеціальної школи.....	166
<b>Трембалович І. П.</b> Формування гуманізму в підлітків з інтелектуальними порушеннями засобами позаурочної діяльності.....	170
<b>Хупавка Н. М.</b> До проблеми виховання національно свідомого старшокласника з інтелектуальними порушеннями .....	174
<b>Забеліна В. Г.</b> «Екологічна стежина» як засіб формування екологічної культури дошкільнят із порушенням зору.....	179

# РОЗДІЛ І

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376-056.24:159.9-048.88

**Артеменко Ольга Вікторівна**

вихователь  
КЗ «Запорізька спеціальна  
загальноосвітня школа-інтернат  
«Джерело»  
Запорізької обласної ради

### **ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СОЦІАЛЬНУ ІНТЕГРАЦІЮ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті розкрито питання впливу педагогічного середовища на соціальну інтеграцію учнів з інтелектуальними порушеннями; обґрунтовано взаємозв'язок процесу виховання та соціалізації особистості з психофізичними особливостями розвитку.*

*Ключові слова: соціальна інтеграція, учень з інтелектуальними порушеннями, вплив, педагогічне середовище, особистість, виховання.*

**Постановка проблеми.** У сучасних спеціальних закладах освіти створюються сприятливі умови для всебічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечується належний рівень сформованості їхньої соціальної позиції, що передбачає інтеграцію в суспільство, реалізуються можливості для їх життя та майбутньої професійної діяльності, таким чином, педагогічне середовище здійснює цілеспрямований вплив на успішну соціальну інтеграцію зазначеної категорії дітей.

Водночас специфіка психофізичного розвитку, мовленнєві особливості дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнюють процес формування в них моральних уявлень і понять, відповідних якостей, спричиняють некритичне ставлення до власної поведінки, порушення елементарних принципів [2].

Сучасний суспільний розвиток, ураховуючи особливості розвитку окресленої категорії дітей, не може знизити до них рівень визначених моральних норм і правил. Тому для всебічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно створити не лише спеціальні умови, які б сприяли розвитку активної, розвиненої особистості, готової до життя в суспільстві, але й забезпечити розв'язання цієї проблеми на рівні спеціального освітнього закладу, окремого педагогічного середовища.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання ефективної організації педагогічного процесу щодо формування особистості дитини з інтелектуальними порушеннями завжди були й залишаються в центрі уваги науковців (А. Белкін, В. Воронкова, В. Липа, В. Мачихіна, В. Синьов, Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Виготський, М. Земцова, О. Дьячков, С. Зиков та інші). На вирішення завдання – формування соціальної інтеграції зазначеної категорії дітей за допомогою педагогічного середовища – спрямовані зусилля практичних фахівців у галузі спеціальної педагогіки. У спеціальних закладах освіти створюється базис для всебічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечення належного рівня сформованості їхньої соціальної позиції, можливості жити та працювати в широкому соціальному оточенні.

**Мета статті** – проаналізувати вплив педагогічного середовища на соціальну інтеграцію учнів з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування особистості учня з інтелектуальними порушеннями під впливом педагогічного середовища витікає з особливостей психофізичного розвитку окресленої категорії учнів. У зв'язку з властивою їм недорозвиненістю мислення, слабкістю засвоєння загальних понять, діти з особливими потребами порівняно пізно починають орієнтуватись у засвоєнні понять суспільного розвитку, окреслених норм і правил. Їхні уявлення про те, що добре та що погано, зокрема в молодшому шкільному віці, мають досить поверхневий характер [3].

Так, роки навчання й виховання у спеціальному закладі освіти залишаються важливою сходинкою до соціалізації зростаючої особистості, адже педагогічне середовище, як складно організована система, дає змогу вирішити не лише освітні, але й низку соціально-психологічних завдань (залучення дітей до системи моральних норм і цінностей, формування в них відповідних навичок і вмінь, розвиток і примноження контактів з іншими людьми в умовах спільної діяльності, збагачення суспільним досвідом тощо). Водночас особливості психофізичного розвитку сприяють становленню дитини з інтелектуальними порушеннями як особистості, а негативні соціальні наслідки окремого порушення в розвитку є значною перешкодою на шляху повноцінної соціалізації конкретної особистості.

Слушною в цьому аспекті є думка В. Синьова про те, що вагомого значення в процесі соціальної інтеграції особистості з інтелектуальними порушеннями слід надати корекційному навчанню, вихованню та розвитку. Адже педагогічне середовище освітнього закладу безпосередньо здійснює вплив щодо визначення особливостей, психофізичного розвитку учнів, прогнозу можливостей їх соціальної реабілітації, пристосування освітнього матеріалу, способів навчального й виховного впливів до специфіки інтелектуального функціонування та завдань його поліпшення з метою досягнення максимально можливих результатів у розвитку й соціальній інтеграції особистості [5].

Погоджуючись із думкою І.Беха, відмічаємо, що нові виховні технології є провідним інструментом створення особистісно-розвивального середовища та ґрунтуються на використанні певних механізмів своєрідної побудови: 1) соціальне, духовне та предметне збагачення спільної діяльності; 2) формування духовної культури дитячої спільноти; 3) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності; 4) функціональне включення педагогів у спільну діяльність; 5) демократичне втілення організаційного порядку; 6) загальна просторова організація колективних дій [1].

Так, педагогічне середовище спеціального закладу освіти забезпечує формування позитивних рис характеру особистості. Це впливає на позитивні вчинки, що їх виконують діти, забезпечення формування в підростаючої особистості так званих стійких звичок у різних сферах діяльності, викликає відповідний спосіб поведінки дитини. Формування позитивних звичок не лише сприяє виникненню нових мотивів для виконання того чи іншого виду діяльності, але й повністю відповідно впливає на формування та розвиток усіх підструктур психологічної побудови особистості, забезпечуючи її всебічний розвиток.

Відтак, формування позитивних рис характеру та моральних звичок поведінки є одним із найвагоміших чинників корекції порушених структурних компонентів підростаючої особистості, зокрема з інтелектуальними порушеннями.

Звідси випливає, що педагогічне середовище впливає на формування звички до моральної поведінки. Як свідчать результати практичних наукових досліджень, учні, певні навички й уміння яких уже сформовані, не завжди використовують їх у повсякденному житті. Основна причина цього полягає в тому, що набуті знання та сформовані навички не підкріплені певною звичкою, наприклад, моральною [5].

У свою чергу, педагогічне середовище здійснює вплив на формування, розвиток, а також оцінку поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями. Так, необхідною умовою доцільної та правильної організації виховного процесу в спеціальному закладі освіти є врахування своєрідності психічного розвитку зазначеної категорії школярів на кожному з вікових етапів.

Вагомого значення у становленні в учнів соціальної поведінки належить ролі педагога. Доцільно визначити провідні принципи, якими повинен керуватися педагог під час формування соціальної інтеграції учнів. Такими є: збагачення особистого досвіду моральної поведінки учнів; спеціальна організація та корекція практичних дій учасників педагогічного процесу, їхніх переживань; формування міжособистісних і внутрішньоколективних відносин; подолання замкненості виховного процесу всередині школи та забезпечення тісного зв'язку його з життям

шляхом залучення школярів у соціальні відносини людей, які їх оточують, до безпосередньої участі в суспільному житті.

Педагогічне середовище пропонує для учнів з інтелектуальними порушеннями різноманітні можливості участі у виховному процесі, що забезпечується у спеціальному закладі освіти.

Таким чином, виховання виступає одним зі складних та необхідних етапів соціалізації людини; є процесом планомірного створення правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини, як у соціумі, так і у державі.

Таким чином, В. Синьов констатує, що для успішної соціальної інтеграції в закладі освіти має існувати низка педагогічних умов, зокрема:

- використання різних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку; поступового й послідовного ускладнення завдань за змістом і способами виконання як усередині тем, що вивчаються, так і протягом усього процесу навчання;

- формування в учнів способів самостійної навчальної роботи, в тому числі узагальнених прийомів її виконання;

- поєднання прямого й опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів;

- послідовного скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій;

- диференційованого та індивідуального підходів до учнів з урахуванням актуальних і потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності порушення;

- створення й укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності [5].

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього середовища, дозволяє нам зробити висновки, що педагогічне середовище – це:

- система педагогічних факторів і впливів, що забезпечують взаємодію та пізнання особистістю, у процесі її соціалізації, спеціально організованого освітнього та виховного середовища;

- безпосередня взаємодія всіх учасників педагогічного процесу в роботі, у якій забезпечується активізація їх творчого потенціалу та втілення його в діяльність;

- система соціальних зв'язків у галузі освіти, а також характер взаємостосунків соціуму та соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

- обсяг освітніх послуг, інтенсивність освітньої інформації та функціонування на принципах взаємодії різних освітніх систем, що характерні певному суспільству.

Отже, аналіз теоретичних підходів до характеристик соціального та освітнього середовищ надав нам можливість стверджувати, що соціальне

та освітнє педагогічне середовища взаємопов'язані. Кожне з цих середовищ є частиною іншого, вони не можуть існувати незалежно один від одного. Чим більший перетин із соціальним середовищем, тим ефективнішим та продуктивнішим є педагогічне середовище [2; 3; 4].

Відповідно, зусилля педагогів повинні бути спрямовані на розширення соціальних моделей поведінки школярів через включення їх у групи та діяльність, способи взаємодії, які надають певний соціальний досвід, і стають для учнів з інтелектуальними порушеннями соціальними зразками. Слід зазначити, що успішна професійна діяльність педагогічного колективу шкіл-інтернатів щодо розв'язання проблеми соціальної інтеграції дітей даної категорії багато в чому залежить від знань загальних особливостей їхньої соціалізації, закономірностей їх соціального розвитку і перспектив зростання, набуття соціальної зрілості відповідно до своїх можливостей, а також передбачає знання типових рис їхнього характеру й поведінки, які призводять до соціальної дезадаптації.

**Висновки.** Таким чином, педагогічний процес у спеціальному закладі освіти є частиною загального процесу формування особистості, що поєднує як навчання та виховання у школі, так і виховання у сім'ї, а також вплив соціального оточення дитини. Даний підхід зорієнтовано на активну діяльність школяра, який вважається не лише об'єктом, але й суб'єктом педагогічної діяльності.

**Перспектива дослідження.** У продовженні нашого дослідження вбачаємо аналіз впливу педагогічного середовища на соціальну інтеграцію учнів з інтелектуальними порушеннями в межах спеціального закладу освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х книгах / І. Д. Бех. – Київ : «Либідь», 2003.
2. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Рад.школа, 1978.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Селевко Г. К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

**Бугайова Наталія Леонідівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)  
Сумського державного  
педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – викладач  
**М. В. Кісліцина**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

*У статті висвітлено особливості процесу формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціальної школи, визначено найбільш ефективні методи та прийоми формування математичних уявлень в учнів означеної нозології. Наголошується, що основне місце в навчанні математиці даних учнів повинне приділятися практичній роботі, взаємодії з реальними предметами, використанню різних прийомів.*

*Ключові слова: формування, математичні уявлення, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** Необхідність розвитку спеціальної освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень із метою забезпечення відповідних умов для навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та подальшої психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації та інтеграції в соціум, є одним із пріоритетних державних завдань.

Одним із найскладніших напрямів підготовки учнів із порушеннями психофізичного розвитку до самостійного життя є навчання математиці. Навчання математики відіграє важливу роль у вирішенні специфічних завдань спеціальної школи – корекції та розвитку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями, підготовки їх до самостійного життя та трудової діяльності [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями в спеціальній педагогіці вивчали А. Лурія, Ж. Шиф, М. Перова, Г. Капустіна, А. Хилько, Р. Ісенбаєва, Н. Соловйов, О. Гаврилов, О. Ляшенко та ін. Дослідження цих учених стосуються вивчення пізнавальної сфери розумово відсталих учнів і методів формування в них математичних понять [1; 3; 5]. Між тим, як засвідчує аналіз практики навчання математики в спеціальній школі, рівень сформованості дочислових

уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями не відповідає програмним вимогам, унаслідок чого вони не можуть стати міцною базою для засвоєння елементарних математичних знань і вмінь [5]. Основною причиною такого незадовільного стану є, переважно, неготовність основних психічних функцій дитини з інтелектуальними порушеннями до засвоєння на даному етапі абстрактної для неї математичної інформації, яка містить незрозумілі терміни, слова, що використовує вчитель. У зв'язку з цим залишається актуальною проблема дослідження й удосконалення процесу формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи.

**Мета статті** – висвітлити особливості процесу формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціальної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Математика є найбільш важким предметом для учнів з інтелектуальними порушеннями [3]. У той самий час математика має великий розвивальний потенціал. У процесі вивчення математики в школярів формуються такі необхідні якості, як уміння міркувати, критично осмислювати й оцінювати те, що відбувається, відстоювати свої думки й ідеї, тобто формується раціоналістичний стиль мислення. Математика є фундаментом, на якому будується здатність правильно сприймати дійсність, і створюється основа для розвитку розуму й кмітливості [2].

Вивчення математики учнями із труднощами в навчанні ускладнене наявними в них індивідуальними особливостями психосоматичного розвитку, розумової діяльності, а також характерними рисами засвоєння навчального матеріалу [4].

У дослідженнях, присвячених вивченню особливостей засвоєння математичного матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями, виявлені особливості оволодіння кількісними й просторовими уявленнями, особливості оволодіння нумерацією, особливості оволодіння обчислювальними навичками, уміння вирішувати арифметичні завдання, особливості оволодіння геометричним матеріалом [3; 4]. Більшість методичних розробок, які використовуються в спеціальній школі, потребують удосконалення й застосування інших підходів у навчанні.

За станом математичних знань діти з інтелектуальними порушеннями значно відрізняються від учнів закладів загальної освіти: відсутні тверді навички розв'язування прикладів і завдань за програмою 1 класу, тому що недостатньо засвоєний склад числа. У процесі додавання й віднімання не можуть обійтися без наочної опори, користуються самими елементарними способами обчислень. Особливі труднощі викликають завдання на порівняння чисел, розв'язання математичних рівнянь тощо [1].

Аналіз сучасних досліджень доводить, що найбільш ефективними методами та прийомами формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями є [3; 5]:

1. На етапі підготовки до вивчення нового матеріалу доцільно використовувати прийоми випереджаючого навчання, необхідне створення ситуації, що викликає пізнавальний інтерес, увагу й емоційний настрій; використання методу тренінгу уваги й пам'яті. На даному етапі необхідно використовувати різні опори – схеми, таблиці, план тощо.

2. На етапі вивчення, осмислення й первинного закріплення нового матеріалу доцільно використовувати індуктивні, наочні, практичні, ігрові методи; прийоми виділення головного; використання прийомів коментування; прийомів запам'ятовування й розвитку мислення, виконання найпростіших (однокрокових) завдань за зразком, із використанням алгоритмів.

3. На етапі вторинного закріплення нового матеріалу, первинного застосування поточного контролю, необхідно використовувати репродуктивні, практичні й наочні методи, різноманітні завдання на закріплення з поступовим включенням нового фонду знань; виявлення помилок і утруднень, безпосередню індивідуальну допомогу та спільний з учителем контроль виконання завдань, виявлення причин невдач, корекцію, повторне самостійне розв'язання з використанням прийомів навчальної діяльності.

4. На етапі комплексного застосування вивченого, первинного узагальнення поточного контролю – взаємоконтроль і взаємокорекція; «тихе опитування».

5. На етапі узагальнення й систематизації вивченого необхідно використовувати багаторазове варіативне повторення вивченого, використання узагальнюючих опорних конспектів і схем, дидактичної гри, формування прийомів повторення, запам'ятовування й відтворення вивченого.

6. На етапі підсумкового контролю й оцінювання – використовувати рівневі діагностувальні тести, де результат виконання оцінюється за «методом додавання».

7. На етапі надання роботи додому – необхідне дозування з урахуванням причин відставання й надання матеріалів, інструкцій на допомогу його виконання.

Також у процесі викладання математики в початкових класах спеціальної школи необхідно використовувати технологічні прийоми, наприклад, прийоми парціального розподілу дидактичної одиниці; прийоми геометричної інтерпретації арифметичних фактів [5]. Основне місце в навчанні математиці учнів з інтелектуальними порушеннями повинне приділятися практичній роботі, взаємодії з реальними предметами (моделями, схемами, кресленнями, таблицями), використанню різних прийомів: zakresлювання, зафарбовування, з'єднання стрілками. Доступна

дітям практична робота допомагає також знизити розумову перевтому, а також підсилити наочність процесу навчання [3]. Так само необхідне підведення учнів до узагальнення, як за матеріалом усього уроку, так і за окремими його етапами, але обов'язково на етапі підведення підсумків уроку повинна ще раз пролунати головна ідея уроку. Учні даної нозології необхідно привчати до самостійної роботи.

Узагальнений досвід учителів-практиків дозволяє наголосити на таких особливостях процесу формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціальної школи:

- пропедевтичний характер навчання;
- багаторазове повторення основного матеріалу;
- вивчення матеріалу невеликими дозами, враховуючи психологічні особливості й можливості даних дітей;
- поступове ускладнення матеріалу зі збільшенням кількості тренувальних вправ;
- обов'язкове розв'язання арифметичних завдань, оскільки даний вид роботи розвиває здатності міркувати, аналізувати, допомагає корекції недоліків розумової діяльності й мовлення дітей означеної нозології;
- збільшення уваги до усного рахунку, вдосконалюючи й розвиваючи такі психічні процеси, як пам'ять і увага;
- використання дидактичних ігор, вправ дозволяє знизити розумове стомлення й підвищити мотивацію до навчання [3].

Основними положеннями корекційно-розвивальної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями в процесі засвоєння математики є: заповнення пробілів дошкільного математичного розвитку шляхом збагачення чуттєвого досвіду, організації предметно-практичної діяльності; пропедевтичний характер навчання: добір завдань, що готують учнів до сприйняття нових і важких тем; диференційований підхід до дітей; активізація пізнавальної діяльності: розвиток зорового та слухового сприйняття, формування розумових операцій; активізація мовлення дітей у єдності з їхнім мисленням [5].

Актуальним і необхідним є обґрунтування й розробка корекційно-розвивальних вправ на навчальному математичному матеріалі. У зв'язку з тим, що учні означеної нозології мають стійкі труднощі в навчанні, є необхідність виділення обов'язкового мінімуму вмінь на кожному етапі навчання, а також відмови від вивчення деяких питань курсу; у низці випадків – інше компонування тем, зміна послідовності їх вивчення, виділення резерву часу для індивідуальної роботи з учнями; зниження рівня складності математичних завдань, що розв'язуються.

Можна констатувати, що в навчанні математики учнів з інтелектуальними порушеннями є деякі проблеми, розв'язання яких буде сприяти оптимізації навчання в цілому.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження висвітлені особливості процесу формування математичних уявлень в учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти, врахування яких сприятиме активізації пізнавального інтересу до вивчення математичного матеріалу, вихованню в учнів означеної нозології розумової активності, формуванню необхідних знань і уявлень.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні процесу формування готовності учнів з інтелектуальними порушеннями до навчання математики в умовах спеціальної школи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Белошистая А. В. Математика и конструирование в 1 классах специальных (коррекционных) школ VII вида : пособ. для учит. / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2005. – 500 с.
2. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Нессен. – К. : Богдан, 2003. – 520 с.
3. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для вузов / М. Н. Перова. – 4-е изд., перераб. – М. : Владос, 2001. – 406 с.
4. Позакласна робота з математики у допоміжній школі : метод реком. / укл. О. М. Ляшенко. – К. : ІСДО, 1994. – 20 с.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій. Частина 2 / упоряд. О. Гаврилов, О. Ляшенко, Н. Королько. – К.-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – 432 с.

**УДК 376.42**

**Волошина Олена Сергіївна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук  
**Косенко Ю. М.**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА В НАВЧАННІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

*У статті висвітлено особливості використання підручника в навчанні дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, як у спеціальній школі, так і в закладі загальної освіти з інклюзивною або інтегрованою формою навчання. Описано узагальнені види робіт із підручником, які можна застосовувати на будь-якому уроці в навчанні школярів із порушеннями інтелекту, наведено конкретні приклади.*

*Ключові слова: учні з порушеннями інтелекту, робота з підручником.*

**Постановка проблеми.** Підручник для учнів із порушеннями інтелекту є не лише основним засобом навчання, а й важливим чинником якісного функціонування спеціальної освітньої установи.

Процес створення україномовного шкільного підручника з різних навчальних предметів для всіх класів спеціального закладу освіти науковці характеризують, як суперечливий і складний. Він залежав від політичних, історичних та економіко-культурних умов розвитку України, практичного вивчення й аналізу змін, що відбувалися протягом ХХ століття в Україні. За роки незалежності в Україні були створені вітчизняні підручники з читання: (букварі, читанки, літературні читанки), української мови, математики, природознавства, географії, історії та інших предметів. Кожний підручник має власний стиль, навчально-методичний апарат і певні особливості, які властиві тільки йому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Над українськими шкільними підручниками для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку працювала досить велика кількість авторів, серед яких були як науковці (Л. Вавіна, М. Грищенко, І. Єременко, Н. Кравець, К. Черткова, О. Смалюга, В. Турчинська, К. Турчинська, О. Якубович та інші), так і вчителі шкіл (М. Ємельяненко, Т. Несмелова, Н. Попушой та інші).

На думку Л. Чепурної, шкільний підручник є продуктом багатовікової історії та, водночас, носієм змісту освіти, який завжди відображає систему цінностей, ідеології, культури, світогляду, пануючих стереотипів сучасного йому суспільства [5].

За Д. Зуєвим, шкільний підручник – це масова навчальна книга, що викладає предметний зміст освіти та визначає види діяльності з конкретного предмета з урахуванням типу школи, вікових особливостей учнів, шкільної програми відповідно до державних стандартів освіти [5].

У дослідженнях Я. Кодлюка наголошено на важливості функцій підручника. Автором виділено такі основні функції, як інформаційна, закріплення й контролю, систематизації, довідникова та самоосвітня. Дещо інші погляди знаходимо в Л. Чепурної, яка всі згадані функції об'єднала в одну – навчальну функцію.

В. Синьов підкреслював призначення підручника саме в забезпеченні інтелектуально-пізнавального розвитку людини: мотивації, критичності та самокритичності, самостійності, цілеспрямованості й інших корисних рис розумової діяльності [5].

Як бачимо, створення підручників для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку процес динамічний, що змінюється відповідно до сучасних вимог суспільства, законів дидактики та освітньої парадигми. Актуальними залишаються питання варіантів використання підручників на уроці в роботі зі школярами з порушеннями інтелекту як у спеціальній школі, так і в закладах загальної освіти з інклюзивною або інтегрованою формами навчання.

**Метою статті** є висвітлення варіантів використання сучасного підручника в навчанні учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Робота з підручником має значні можливості для особистісного розвитку учнів із порушеннями інтелекту. Різноманітні матеріали підручників для цієї категорії школярів (зокрема, вірші, уривки з художніх творів), а також залучення інших літературних джерел надають учителеві можливість розвивати в учнів естетичні почуття. Використання художніх творів (або їх уривків) збагачує мову дітей, урізноманітнює та розширює їхній словник, розвиває зв'язне мовлення.

Залежно від характеру змісту й завдань того чи іншого навчального предмета, існують особливі методичні вимоги до роботи з підручником на різних уроках. Вважаємо за необхідне зупинитися на більш загальних вимогах, які можна використовувати з будь-яким підручником на будь-якому уроці.

Якщо в середніх і старших класах масової школи підручник може бути використаний для самостійного одержання знань школярами, то для учнів із порушеннями інтелекту старших класів, підручник є, як правило, засобом закріплення навчального матеріалу.

Низка вчених (Л. Вавіна, Е. Вайнруб, І. Єременко, Г. Мерсіянова, Л. Одинченко, Г. Плешканівська та інші) вбачають основною формою організації роботи з підручником – пояснювальне читання навчальних текстів на уроках читання, географії, природознавства, історії [2; 3; 4].

Основною рисою цієї роботи є те, що вона проводиться під керівництвом учителя, який готує учнів до розуміння тексту. Він сам його читає (у молодших класах) або організовує читання учнями (мовчазне та голосне), приділяє значну увагу аналізу статті, оповідання, вірша, використовуючи для цього різноманітні прийоми роботи.

У процесі пояснювального читання науковці рекомендують формувати в учнів техніку свідомого, виразного, в міру швидкого читання. На їх думку, матеріал підручника (стаття, оповідання, вірш, байка), який заплановано опрацювати на конкретному уроці, варто спочатку голосно прочитати повністю вчителю або учням (залежно від рівня їх розвитку й навичок читання); необхідно врахувати, що в результаті зупинок, які виникають у процесі читання й зосереджують увагу учнів на окремому слові, вислові, школярі з порушеннями інтелекту навіть старших класів часто забувають зміст статті та під час відтворення його повторюють, в основному, саме те слово, яке розбиралося в процесі читання, або останню фразу тексту. Тому словникову роботу вчені рекомендують проводити до читання статті, а окремі слова пояснити після читання. Як правило, після голосного читання статті варто запропонувати учням ще раз прочитати її мовчки. Після читання тексту необхідно перевірити, як діти з порушеннями інтелекту її усвідомили. Для усвідомлення учнями змісту прочитаного, активізації та розвитку їхньої пізнавальної діяльності бажано проводити різноманітні види роботи з підручником після читання статті.

Це можуть бути відповіді учнів на запитання вчителя до змісту статті. Такі запитання спочатку вимагають переважно відповідей репродуктивного характеру, далі ставлять пошукові та творчі запитання (на порівняння, встановлення зв'язків, доведення, обґрунтування, залучення життєвих асоціацій тощо).

У доборі запитань учитель повинен орієнтуватися на запитання, подані в підручнику, але, на думку науковців, обмежуватися ними не варто. Корисно змінювати запитання, щоб вони примушували дітей замислитися, щоб для відповіді на них недостатньо було відтворити певне місце в тексті підручника.

Е. Вайнруб, Г. Плешканівська рекомендує в роботі з підручником ширше використовувати вибіркоче читання тексту, за якого вчитель ставить запитання, відповіді на які учні з порушеннями інтелекту шукають у тексті статті, і читають відповідний уривок. Завдання для вибіркового читання можуть бути різні: знаходження описів певних подій, явищ, дійових осіб; знаходження визначень, порівнянь, розкриття причин і наслідків, мотивації вчинків тощо [1].

Л. Вавіна наголошувала на необхідності практикування завдань, які вимагають поєднання в логічній відповіді двох самостійних речень. Із метою корекції інертності логічного мислення в школярів (зокрема для розвитку здатності до зворотного встановлення зв'язків), вчена рекомендувала урізноманітнювати формулювання завдань для вибіркового читання. Наприклад, якщо в статті підручника зв'язок між явищами встановлюється в напрямі від причини до наслідку, і це виражено сполучниками «тому що», «через те» та інші: «Під тінню дерев і чагарників волога з ґрунту випаровується повільніше, ніж на відкритих місцях. Через те там, де багато лісів, річки повноводні», завдання для вибіркового читання доцільно сформулювати так: «Знайдіть у тексті місце, де пояснюється, чому в лісовій зоні ріки повноводні». Таке завдання вимагає від учнів відтворення зв'язку в іншому напрямі – від наслідку до причини.

Корисним прийомом є робота з ілюстраціями підручника: розглядання й аналіз малюнка, порівняння малюнків, знаходження в тексті статті відповідного місця до ілюстрації. Учитель повинен звернути увагу учнів на відповідні ілюстрації підручника, пам'ятаючи, що за допомогою ілюстрацій можна забезпечити чіткі уявлення учнів про виучувані об'єкти, явища, події.

Кращому усвідомленню змісту статті учнями, а також підготовці їх до самостійного користування підручником сприяє складання плану статті. Ця робота передбачає аналіз тексту, виділення основних думок, відокремлення головного від другорядного, розподіл тексту на логічно завершені частини, добір заголовків до кожної з них. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають труднощі у складанні плану. Тому таку роботу бажано починати з нескладних планів (2-3 пунктів), поступово

переходячи до більш розширених. На перших етапах роботи вчитель може дати учням готовий план і організувати переказ статті за ним, поступово питома вага самостійності учнів під час складання плану повинна збільшуватися. Г. Мерсіянова рекомендувала спочатку поєднувати складання плану з фрагментарним відтворенням змісту тексту учнями. Дослідниця зазначала, що для кращого усвідомлення тексту та його плану корисно добирати ілюстрації до відповідних його пунктів. Складений план потрібно записувати на дошці й у зошитах.

Особливу увагу в роботі з підручником необхідно приділити навчанню учнів переказувати зміст статті. Учні цієї категорії і в старших класах, навіть, коли вони добре зрозуміли текст, не вміють передавати його зміст своїми словами, особливо це стосується ділових статей. Отже, починаючи з молодших класів, варто формувати в них уміння розповідати.

Послідовність цієї роботи забезпечується такими етапами: переказ за питаннями вчителя; за серією ілюстрацій; за поданим розгорнутим, а потім за стислим планом і нарешті, – зв'язний переказ, коли учні виконують завдання, сформульоване узагальнено: «Розкажи, про що ти прочитав».

Корисно також привчати учнів з молодших класів перед усним переказом узагальнено називати тему розповіді. Необхідно домагатися, щоб розумово відсталі школярі свідомо вживали у своїх розповідях нові слова, вислови, що зустрічаються в статті. Описані види роботи готують учнів до самостійного використання підручника з метою здобуття знань.

**Висновки.** Підручник для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку є дієвим засобом ефективного засвоєння навчального матеріалу, розширення та поглиблення теоретичних знань, формування предметних умінь і навичок. Систематичне використання підручника на уроках та врахування особливостей психофізичного розвитку школярів із порушеннями інтелекту, темпу роботи кожного учня на уроці та інших якостей – позитивно впливають на розвиток особистості школярів цієї категорії.

**Перспектива дослідження.** Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення наукових праць учених і передового досвіду вчителів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : учебно-методическое пособие / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Радянська школа, 1989. – 96 с.
2. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
3. Миронова С. П. Олигофренопедагогика : компактный навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олигофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

5. Чепурна Л. Г. Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні (1917-2000 р. р.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка»/ Л. Г. Чепурна. – К., 2018. – 20 с.

**УДК 159.923:37 376.36:81'23**

**Гром Людмила Любомирівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – докт. пед. наук,  
професор **Кульбіда С. В.**

**ГРОМАДЯНСЬКА АКТИВНІСТЬ УЧНІВ  
З ІНТЕЛЕКТУЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ  
В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

*Знедолена природою дитина не повинна знати,  
що вона малоздібна, що у неї слабкий розум,  
слабкі сили. Виховання такої дитини повинно бути  
у сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим.  
Василь Сухомлинський*

**Постановка проблеми.** Для нашого часу до різноманітних форм здобуття освіти виникли, додалися і ефективно працюють навчально-реабілітаційні центри (НРЦ), які, окрім освітніх послуг, надають ще й соціально-педагогічні. Сучасний НРЦ – це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, які мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів і систем або вади психофізичного розвитку. Метою діяльності кожного НРЦ – здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації дитини з особливостями психофізичного розвитку. Серед першочергових завдань закладу є створення умов для формування соціально-адаптивної та соціально-продуктивної особистості; забезпечення умов для отримання вихованцями якісної освіти певного рівня відповідно до можливостей вихованців і розробка та втілення у практику інноваційного змісту, форм і методик навчально-виховного й лікувально-реабілітаційного процесу. Тому важливого значення набуває в контексті вирішення першого завдання формування в учнів громадянської активності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Означене питання варто розглядати на різних рівнях: законодавчому, науковому та практичному. На законодавчому рівні після ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів прописано нормативно-правову базу щодо дотримання прав

людей з інвалідністю. Це стосується всіх сфер їх життєдіяльності й повного включення в суспільство. Держава вживає належних заходів, спрямованих на заохочення поваги до гідності осіб з інвалідністю, виховання толерантного ставлення до них. Внесені зміни до Закону «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2011) та Закону «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2011) щодо термінології та стандартів, які використовуються в Конвенції ООН про права інвалідів [1; 3-5].

Науковий рівень розглядає різні аспекти виховання учнів означеної категорії в контексті виховання особистості в працях: Віталія Бондаря, Алли Висоцької, Івана Єременка, Андрія Лапіна, Володимира Липи, Віктора Синьова та ін. [2; 7]. Вивчення феномену громадянської активності та психолого-педагогічних механізмів, умов, шляхів її формування знаходимо в К. Абульханової-Славської, Д. Ельконіна, А. Петровського, С. Рубінштейна. Проте проблемі формування громадянської активності дітей з інтелектуальними порушеннями приділено не достатньо уваги, зважаючи на сучасне розуміння й використання соціальної моделі інвалідності.

**Мета статті.** Представити авторське бачення формування поняття «громадянська активність» учнів з інтелектуальними порушеннями та запропонувати соціально-педагогічні умови для вирішення цього аспекту в сучасному НРЦ.

**Виклад основного матеріалу.** Безпосередньо поняття «громадянська активність» знаходимо в працях Т. Безверхої, М. Боришевського, Н. Дерев'янка, К. Журби, В. Іванчука, А. Карася, К. Любченка, В. Поплужного, К. Чорної та інших.

Громадянська активність трактується як структурно-змістовна якість особистості, що формується та розвивається на основі власних ціннісних орієнтацій, ураховує цінності суспільства, правові норми й вимоги держави, спрямовує діяльність, поведінку, спілкування людини, як представника соціального [6, с. 78]. Стимулювати громадянську активність можна, запроваджуючи на державному, законодавчому рівні різні програми та проекти; через освітньо-виховні заклади НРЦ – засобами корекційно-розвивального впливу. Така практика надає можливість виховання в дітей основ громадянської активності. Варто зазначити, що виховати громадянина – означає передати досвід попередніх поколінь у суспільному житті.

На підтримку таких ідей в Україні є кілька програм і проектів, спрямованих на формування й виховання громадянської активності, зокрема: Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)», Концепція громадянського виховання особистості [4] в умовах розвитку української державності, Концепція громадянської освіти в Україні та інші.

Якщо розглядати стимулювання засобами корекційно-розвивального впливу, то досвідчені дефектологи підбирають методи та прийоми роботи, що сприяють:

- формуванню й розвитку компетенцій, переконань, світогляду;
- формуванню навичок моральної поведінки;
- формування позитивних рис характеру й волі;
- розумінню й вихованню моральних почуттів, цінностей суспільства (колективу, родини) [7].

Зазначене стосується не кількісних показників здобутих учнями знань і засвоєних умінь, а практичних компетенцій їх застосування в різних життєвих ситуаціях. Тому, на наш погляд, формування громадянської активності – це формування громадянської компетенції в надбанні позитивного досвіду участі в громадському житті; вивчення й засвоєння демократичних настанов і цінностей; розуміння себе як громадянина, працівника та сім'янина, позитивного ставлення до самого себе й до інших людей [2].

Активна громадянська позиція формується і під час залучення учнів у систему оточуючого соціального середовища. Така соціалізація особистості впливає на відчуття суспільної приналежності та сприяє здатності успішно виконувати свою соціальну роль.

Залучення учнів у громадське життя, сприяє розширенню їхнього світогляду, дозволяє набути практичних навичок взаємодії в соціальному середовищі.

Після ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів держава зробила значні кроки по імплементації стандартів у національне законодавство, хоча багато законодавчих актів продовжують носити декларативний характер і спрямовані на надання соціальної допомоги, а не на підхід, який базується на дотриманні прав людей з інвалідністю, стосується всіх сфер їхньої життєдіяльності й повного їх включення в суспільство [1].

Дотримання умов виховання особистості учнів з інтелектуальними порушеннями в навчально-реабілітаційному центрі забезпечуються специфікою особистісно-орієнтованого освітньо-реабілітаційного процесу та індивідуальними реабілітаційними режимами відповідно до психофізичного стану вихованців, їхнього інтелектуального потенціалу та обсягу фізіологічних резервів.

Формування громадянської активності учнів означеної категорії має відбуватись із дотриманням соціально-педагогічних умов: урахування індивідуальних, вікових особливостей, стану інтелектуального й емоційного розвитку, професійна компетентність наставників, залучення батьків, організація діяльності, де учень є суб'єктом діяльності: пізнавальної, трудової, ігрової, суспільної тощо, системність і послідовність організації діяльності, застосування інноваційних технологій та ін.

**Висновки.** Таким чином, формування громадянської активності розглядається в контексті основ виховання особистості учня з

інтелектуальними порушеннями. Дотичними до висвітлення цього питання є наукові розвідки сучасних дефектологів, які розкривають специфіку процесу в умовах корекційно-розвивального навчання НРЦ. Для формування громадянської активності потрібно дотримання соціально-педагогічних умов.

**Перспективи подальших досліджень.** Наше дослідження спрямовуватиметься на розкриття специфіки соціально-педагогічних умов у НРЦ, розробленні шляхів ефективного впливу на учнів означеної категорії з метою надання сучасних знань, компетенцій для формування особистості, а також підвищення кваліфікації наставників щодо застосування інноваційних технологій, методів і прийомів роботи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Альтернативний звіт до Комітету ООН з прав людей з інвалідністю підготовлений Експертною Радою громадських організацій для збору та узагальнення об'єктивної інформації щодо забезпечення та реалізації прав людей з інвалідністю в Україні після ратифікації КПІ. К., 2012.

2. Висоцька А. М. Виховна робота. Програма для 5-10 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей [Електронний ресурс] / А. М. Висоцька. – Режим доступу :

[balakliyaairc.edu.kh.ua/Files/downloads/Виховна%20робота%20\(5-10%20класи\).doc](http://balakliyaairc.edu.kh.ua/Files/downloads/Виховна%20робота%20(5-10%20класи).doc)

3. Закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». – 2011. – С. 23.

4. Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні». – 2011. – С. 56.

5. Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права інвалідів» на період до 2020 року. Державна цільова програма.

6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження КМ 2018 р. 23 с.

7. Миронова С. П. Особливості виховання учнів з вадами інтелекту [Електронний ресурс] / Світлана Миронова. К-ПНУ імені Івана Огієнка. С. 49. – Режим доступу : Microsoft Word – Збірник17-2.docx

8. Програма затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 1 серпня 2012 р. № 706.

## **УДК 370.1**

### **Гузь Інна Борисівна**

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – доктор пед.

наук, доцент, професор **Ю. А. Бондаренко**

## **ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*У статті висвітлено особливості творчого розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями зору засобами естетичного виховання, зокрема художньої діяльності. Для успішного вирішення проблеми автором описано своєрідність творчого розвитку*

*досліджуваної категорії дітей, окреслено корекційні завдання, виділено психолого-педагогічні умови та засоби корекційного впливу. Результати дослідження засвідчили покращення показників прояву інтересу до зображувальної діяльності, оригінальності задуму, творчої уяви.*

*Ключові слова: діти з порушеннями зору, творчий розвиток особистості, художня діяльність, естетичне виховання.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, ухвалює рішення, працює людина творча, креативна, здатна до генерування й використання нових ідей і задумів, нових підходів і рішень. Творчість не виникає на порожньому місці, її потрібно розвивати ще з дошкільного віку.

Період дошкільного дитинства найсприятливіший для художньо-творчого виховання розвитку особистості. Адже, саме в цей період закладається фундамент творчого розвитку особистості. Тому, одним із актуальних питань, що стоять перед педагогами, є необхідність глибокого вивчення творчих аспектів розвитку особистості. Необхідним є здійснення пошуку способів організації життєдіяльності дітей таким чином, щоб дитина могла творчо реалізуватися, постійно знаходяться в центрі уваги педагогів і батьків.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз засвідчив, що творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження й перетворення матеріального світу або духовної культури [7]. Проблему творчості досліджували Л. Виготський, М. Воллах, Дж. Гілфорд, Н. Коган, С. Меднік, В. Молятко, Я. Пономарьов, Е. Торранс та ін.

Дослідження багатьох учених у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) довели, що порушення зору негативно впливає на розвиток і формування особистості в цілому. Відомо, що порушення зорового аналізатора мають вплив і на прояви творчої активності, творчих здібностей. Ученими доведено, що активне включення дітей із порушеннями зору до естетично-творчої діяльності, корекційно спрямована стимуляція їх творчих здібностей мають позитивний результат у розвитку особистості в цілому [6; 7]. У процесі творчої діяльності відбувається розвиток творчої активності та креативних здібностей, аналізаторів (слуху, нюху, дотику тощо), формування навичок та способів сприймання й відтворення предметів і явищ навколишнього світу, розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей (Л. Куненко, Л. Нафікова) [4;5].

На сучасному етапі теорія естетичного виховання дошкільників збагачується результатами наукових досліджень, здійснених О. Дроновою,

В. Ждан, В. Захаровою, Н. Кириченко, В. Котляром, Л. Макаренко, С. Науменко, В. Пабат, Г. Підкурғанною, Л. Шульгою та ін.

Естетично-творча діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини з порушеннями зору, оскільки в дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у власних силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види художньої діяльності мають величезний вплив на особистість дитини з порушеннями зору, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

**Метою статті** є висвітлення особливостей творчого розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями зору засобами естетичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Діти з особливими освітніми потребами та їх батьки стикаються з багатьма проблемами, вирішення яких передбачає інноваційні зрушення в освітньому процесі, розроблення сучасних технологій, що спрямовані на розвиток творчості особистості дитини. Засобом і процесом формування в дітей здатності відчувати, розуміти й любити мистецтво, розвитку потреби в художньо-творчій діяльності, формування світосприймання дитини засобами мистецтва є естетичне виховання. Із сучасної точки зору, естетичне виховання – це організація життя й діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті та мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до всього, що нас оточує. Головна особливість естетичного виховання дітей із порушеннями зору полягає у використанні таких джерел естетичної інформації, які є доступними для сприймання за допомогою збережених видів чутливості) [4].

Процес естетичного сприймання в дітей із порушеннями зору має своєрідності, пов'язані з тим, що:

- воно проходить більш складно, ніж у зрячих, оскільки системи нервових зв'язків, що є основою для сприймання, одночасно служать і основою для компенсації порушення зору;

- спостерігається сприймання меншої за кількістю та своєрідної за якістю естетичної інформації, порівняно з дітьми, які добре бачать;

- уповільнено відбувається сприймання цілісного образу зорової естетичної інформації через недорозвиненість навичок огляду предметів і явищ у їх просторових зв'язках, використання опосередкованих видів сприймань (дотику, нюху, слуху, як компенсаторних у процесі формування естетичних образів уявлень) [3].

Унаслідок вищезазначених причин естетичні уявлення в дитини з порушенням зору мають своєрідні ознаки фрагментарності й формалізму засвоєних естетичних понять, закріплених у мові.

В умовах зорової недостатності естетичне виховання, не змінюючи своєї сутності, здобуває певну своєрідність. Це проявляється, насамперед,

у тім, що естетичне виховання дітей із порушеннями зору покликане вирішувати не тільки загальні, але й специфічні завдання, такі як:

- розвиток аналізаторів у дітей з порушеннями зору (слуху, нюху, дотику й ін.) з метою забезпечення ефективного й правильного сприйняття навколишнього світу;
- формування специфічних навичок і способів сприйняття предметів і явищ навколишнього світу;
- розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей даної категорії дітей [3].

Вирішення завдань естетичного виховання стосовно дітей із порушеннями зору теж має свої особливості, і вони з достатньою визначеністю охарактеризовані в тифлопедагогіці та тифлопсихології.

Почуття прекрасного завжди глибоко особисте, а оптимальні можливості для особистісного самовираження надає художня творчість. Саме тому творчість і естетичне виховання тісно взаємозалежні. Більше того, беручи участь в естетично-творчій діяльності дитина з порушеннями зору освоює не тільки низку практичних умінь і навичок, але й певні естетично-оцінні категорії: «гармонійно», «оригінально», «виразно», «реалістично» та ін. Художня творчість дає можливість більш ефективно стимулювати мотиваційні сторони естетичного розвитку дитини. Одні із труднощів естетичного виховання полягають саме в тому, що сформувати здатність переживати прекрасне виявляється досить складно через відсутність потреби в останньому. Така потреба, однак, народжується тільки в діяльності, й особливо – творчої.

Для успішного вирішення проблеми розвитку творчих здібностей у дітей із порушеннями зору нами були виділені такі відповідні умови, як:

- створення ситуації пізнавальної, художньої творчості;
- проведення спеціальної роботи, націленої на розвиток творчості під час занять, ігор тощо;
- організація цікавого змістовного життя дітей у групі, збагачуючи їх пізнавальними враженнями;
- сприяння набуттю емоційно-інтелектуального досвіду;
- урахування індивідуальних властивостей кожної дитини (темперамент, характер, самотинний стан), її настроїв та інтереси в процесі цілеспрямованого формування творчих здібностей;
- забезпечення атмосфери творчості (довірливе спілкування, співпраця, співчуття, віру в сили дитини, підтримку в разі невдачі, радість від досягнень);
- інтегрування різних видів дитячої творчості, що дає змогу виявляти різнобічні нахили та здібності дітей;
- надавання можливості проявляти творчість, спираючись на власний досвід;

- організація в групі та в приміщеннях закладу дошкільної освіти зручне, доступне, варіативне, мобільне, розвивальне середовище;
- упровадження ІК-технологій.

Робота з розвитку творчих здібностей будувалася на основі поступового ускладнення. Так, ми ознайомили дітей з різними видами образотворчої діяльності, технічними вміннями й навичками. Ця робота показала, що дітям подобається займатись образотворчою діяльністю, та більшість із них уміють фантазувати, але вони потребують допомоги вихователя: додаткових пояснень, стимулювання, корегування творчого процесу, знайомства з нетрадиційними техніками в малюванні, аплікації, ліпленні.

Аналіз практичного досвіду засвідчив, що постійна новизна та проблемність у роботі з художньої діяльності підтримувала інтерес у дітей із порушеннями зору до різних видів діяльності, стимулювала до розвитку творчих здібностей. При цілеспрямованому, систематичному, поетапному навчанні слабозорих дітей розвивалися творчі здібності, оригінальність прояву задуму, уяви, захопленості процесом роботи, інтересу до художньої діяльності.

Базовим компонентом творчості є продуктивна уява, а збідніння почуттєвого досвіду негативно впливає на розвиток уяви дітей із порушенням зору. Принципово важливо, що не уява породжує творчість, а, навпаки, творчість – уяву. Тому творчість є не тільки потужним засобом естетичного виховання дітей із порушенням зору, але й ефективним засобом корекції різних вторинних відхилень.

В умовах різних видів художньої діяльності (образотворчої, музичної, ритмічної, ігрової та ін.) у дітей із порушеннями зору сформувалися складні художньо-естетичні образи. При цьому їх формування носить системний характер і здійснюється при опорі на слухові, тактильні, кінестетичні й інші сенсорні функції, включаючи залишковий зір. Полісенсорна основа сприйняття дійсності та просторово-орієнтовної діяльності дітей із порушеннями зору має важливе компенсаторне значення. Усе це є важливим джерелом одержання дітьми естетичної інформації з навколишньої дійсності.

Корекційно-педагогічна потреба полягала в тому, щоб навчити дітей із порушеннями зору бачити прекрасне в навколишньому, у житті, природі, у суспільних відносинах людей, емоційно збагатити особистість дитини, якому багато чого недоступно для безпосередньо-почуттєвого сприйняття дійсності.

**Висновки.** Таким чином, естетичне виховання відіграє унікальну роль у творчому розвитку особистості дитини з порушеннями зору. Художня діяльність сприяла набуттю таких позитивних якостей, як: упевненості та розкутості в діях під час зображувальної, театральної, музичної діяльності; активності в самостійному виборі зображувальних матеріалів і розміщення зображення на папері чи тлі, музичних

інструментів для гри, розподілі ролей для розігрування театрів; здатності аргументувати власні дії; самостійності в процесі використання засобів нестандартного розмальовування, аплікації, ліплення та обладнання; уміння експериментувати; проявляти фантазію; художню творчість.

Результати дослідження засвідчили, що в дітей із порушеннями зору покращилися показники прояву оригінальності задуму, творчості та уяви, захопленості процесом роботи, інтересу до зображувальної діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бондаренко Ю. А. Розвиток творчих здібностей дітей зі зниженим зором у різних видах музичної діяльності / Юлія Бондаренко // Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти : мат-ли регіон. наук.-практ. семінару, 22 квітня 2016 р. ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2016. – С. 21-22.
2. Демчу М. Розвиток зображувально-художніх здібностей дитини засобами різноманітних художніх технік / М. Демчук // Дитячий садок. – 2004. – № 23.– С. 1-3.
3. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М., 1990. – 222с.
4. Куненко Л. О. Корекційно-реабілітаційні аспекти музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : ІД АПН України. – 2000. – Вип. 1. – С. 108-110.
5. Нафікова Л. А. Реалізація соціально активного потенціалу слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: експериментальні дані / Л. А. Нафікова // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі : наук. - метод. зб. / за ред. В. Бондаря, В. Засенка. – К., 2008. – Вип. 10. – С. 228-235.
6. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. – К. : Знання, 2008. – 365с.
7. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
8. Шульга Л. М. Розвиток творчих здібностей дитини дошкільного віку на заняттях з малювання / Л. М. Шульга // Обдарована дитина. – 2004. – № 9. – С. 43-63.

**УДК 331.556.4**

#### **Dzhumayeva Shahnoza**

Student of History and  
Geography Department  
Turkmen State Pedagogical  
University named  
after Seidnazar Seydi  
(Ashgabat, Turkmenistan)

#### **Chobanyan Anna Varuzhanivna**

Lecturer Department  
of Special and inclusive education  
(Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko)

## **FUNCTIONAL-LEGAL FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION IN TURKMENISTAN**

*The article presents a detailed analysis of existing regulatory acts on the territory of Turkmenistan in matters of inclusive education of children with developmental disabilities. The author of the article presents effective measures to expand and improve comprehensive care and development of children from an early age, including children with disabilities at the state level.*

*Key words: inclusive education, children with developmental disorders, regulatory framework*

**Introduction.** The Code of Turkmenistan on Social Protection of the Population, adopted on October 19, 2012 and entered into force on January 1, 2013, defines the legal, organizational, economic foundations of social protection of the population of Turkmenistan, establishes state guarantees for the provision of pensions to citizens based on state pension insurance, provision of state benefits to certain categories of citizens, and also defines measures of social protection of veterans and disabled people.

**The purpose of the article** is an analysis of normative-legal support in Turkmenistan in the questions of inclusive education.

**Statement of basic material.** Article 1 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which defines the concept of «disabled», is implemented in the Code of Turkmenistan on social protection of the population: a disabled person is a person with persistent physical, mental, intellectual or sensory impairments, due to which he has limited opportunities for full and effective participation in society (Clause 3 of Article 1 of the Code). According to the Law of Turkmenistan «On State Guarantees of the Rights of the Child» (03/05/2014), a child with a disability is a child with sustained physical, mental, intellectual or sensory impairments that, when interacting with various barriers, can hinder his full and effective participation in society with other children (clause 6 of Article 1 of the Law).

Education authorities and other government agencies create necessary conditions for accessing disabled children to extracurricular education (Article 137 of the Code). Education authorities organize training sessions for disabled children undergoing treatment in inpatient, treatment-and-prophylactic or rehabilitation institutions (Article 138 of the Code).

Article 24 of the Code considers development of an inclusive education system as one of the integral directions of reforming and developing national education. The rights of children with disabilities to receive equal rights to quality education at all levels are enshrined in the legislation of Turkmenistan. According to the Law of Turkmenistan «On Education», the state creates conditions for citizens with disabilities, that is, those with physical and / or mental development deficiencies, to receive education in general education institutions (inclusive education). For children who, due to their state of health,

cannot attend general education institutions, special education institutions are created for them to receive education on the basis of special pedagogical approaches, correction of developmental disorders and social adaptation (Article 4 of the Law).

In accordance with Article 36 of the Law of Turkmenistan «On State Guarantees of the Rights of the Child», the state creates conditions and access for a child with a disability to receive education in general education institutions (inclusive education).

Children with disabilities at the request of parents, taking into account recommendations of health workers, are trained in education institutions and at home. In the city of Ashgabat and in all velayats (regions), educational complexes with rehabilitation centers for children of preschool and school age were built and put into operation, which are equipped with modern medical and teaching auxiliary equipment. After rehabilitation, children can continue their education in regular schools and preschool institutions.

Within the framework of the Child Friendly School (hereinafter referred to as CHFS) initiative, Working Groups at all levels were created, a draft certification package for CHFS was developed with an emphasis on inclusive education, which includes its main criteria, including effectiveness of the educational process and joint participation of teachers, parents, and society as a whole in the lives of students, who must necessarily be in the center of their attention. The certification package for CHFS is a package of regulatory documents on ensuring a high-quality educational environment. This draft certification package has been successfully validated at all levels. A series of training seminars at various levels were conducted with extensive involvement of the local community. At present, there are about 80 schools in Turkmenistan, which have been granted international status of CHFS. The process of school certification continues.

In order to develop and promote issues of inclusiveness, mechanisms have been created in each velayat (region), etrap (region) to promote this work, in particular, corresponding working groups have been established. These working groups at all levels include not only representatives of the education sector, but also specialists working on issues of disability and special needs, as well as representatives of state and public associations, local authorities, and most importantly children themselves and their parents. This allows you to implement an integrated approach with participation of all stakeholders in this direction.

With advisory participation of an international expert of the United Nations Children's Fund, Turkmen specialists developed a roadmap for the organization of inclusive education in Turkmenistan. Presentation of the roadmap was made at the International Conference on Inclusive Education, which was held November 12–13, 2014 in Ashgabat.

Through implementation of the National Program of Turkmenistan for Development of Young Children and their preparation for school (2011–2015),

significant measures are being taken to expand and improve comprehensive measures for the care and development of children from an early age, including for children with limited opportunities. Examples of this are the Centers for Early Child Development, created by the Government of Turkmenistan together with the United Nations Children's Fund, which provide development and preparation for school of children, including those with special needs, provide methodological and practical assistance to families / parents in developing a child and preparing him for the school.

**Findings.** Medical and pedagogical expert commissions operate at the head departments of education and the city of Ashgabat. The meetings of these commissions are held once a month. When making a recommendation (decision) on the advisability of a child visiting a particular education institution, the opinion of parents (persons who substitute them), pedagogical councils is taken into account, and the views of the children themselves are respected. In case of disagreement with the decision of the commission, the parents (persons who substitute them) can appeal against it to the General Directorate of Education, who have the right to reappoint commissions.

**Findings.** Development of inclusive education system is one of the essential directions of reform and development of the national education system. Due to this, the rights of children with disabilities to receive quality education are enshrined in the legislation of Turkmenistan. Since 2014, an educational complex with a rehabilitation center has been operating in Ashgabat, where children with disabilities are taught.

#### REFERENCES

1. Türkmenistanyň Ilaty durmuş taýdan goramak hakynda kodeksini tassyklamak we güýje girizmek hakynda (Türkmenistanyň Mejlisiniň Maglumatlary, 2012 ý., № 3-4, 91-nji madda)
2. The first steps of the reform of Turkmen Education // International magazine «Turkmenistan». 2007.,<sup>1</sup> 9-10 (30-31).
3. Horak S. Education reforms in Turkmenistan: good intentions, poor content? URL: <http://www.fergananews.com/articles/7907> (data obrashcheniia: 25.03.2014).
4. Electronic newspaper «Turkmenistan: the golden age». URL: <http://www.turkmenistan.gov.tm/?id=5941> (Accessed on 01.04.2014).

**Кармазін Ніна Василівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)

**Чобанян А. В.**

Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті висвітлено особливості процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціального закладу освіти. Констатується, що зазначений процес повинен передбачати використання певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, повинен розглядатися як такий, що найповніше враховує органічну єдність інтегрованого підходу й забезпечує динаміку змін у ставленні учнів з інтелектуальними порушеннями до довкілля.*

*Ключові слова: формування, екологічно доцільна поведінка, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** Система екологічної освіти й виховання займає все більш пріоритетне місце в діяльності всіх освітніх установ, у тому числі й у спеціальних закладах освіти, завданнями яких є навчання й виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність забезпечити учнів означеної нозології базовими екологічними знаннями, вміннями й навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

Разом зі школою за формування екологічно доцільної поведінки відповідає сім'я як реальний суб'єкт екологічного виховання особистості. Це зумовлює потребу визначення передумов і розроблення шляхів підвищення ефективності взаємодії сім'ї та школи в екологічному вихованні школярів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз змісту екологічної освіти й виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Захлебним, І. Зверевим, І. Суравегіною, дослідження яких стосуються концептуальних положень і методики екологічної освіти й виховання [3]. У розвитку теорії та практики екологічного виховання учнів початкових класів значна роль належить працям Г. Тарасенко, С. Жупаніна, В. Мінаєвої, І. Цветкової та ін. [5]. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи в дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. [4].

Дослідники майже одноставно констатують той факт, що шкільний урок із домінуванням дидактичної спрямованості, на жаль, не здатний забезпечити розвиток емоційно-ціннісних настанов на взаємодію дітей із довкіллям. Тому нагальною стає потреба розробки відповідної системи взаємодії урочної та позаурочної навчально-виховної роботи, яка стане основою процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів.

**Мета статті** – висвітлити особливості процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціального закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність формування в учнів з інтелектуальними порушеннями елементарних екологічних знань і уявлень підкреслюють у відповідних дослідженнях В. Воронкова, Т. Головіна, Є. Ковальова, Т. Ліфанов, Т. Пороцька, Т. Шевирьова та ін. [1; 3]. У дослідженнях І. Бежа, Л. Виготського, В. Давидова, І. Зимньої, О. Маркової, Н. Тализіної доводиться, що вік, у якому перебувають учні початкових класів є сенситивним для формування поведінки, адже саме в цей віковий період відбуваються зміни всієї психічної сфери дитини [5].

Формування екологічної культури особистості – складний, тривалий процес, який має здійснюватися безперервно протягом усього періоду шкільного навчання, з урахуванням особливостей різних вікових етапів розвитку, індивідуальних і типологічних особливостей учнів [2].

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес екологічної освіти й виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять [4]. Тому в процесі формування екологічної культури учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно розглядати можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування в них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності дбайливого ставлення до природних об'єктів.

Стосовно учнів з інтелектуальними порушеннями поняття «екологічна культура» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, яке реалізується в процесі екологічного навчання й виховання, та включає формування системи елементарних екологічних уявлень, екологічно усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього світу та навичок природоохоронної поведінки.

У молодшому шкільному віці учні набувають елементарних екологічних навичок на основі яскравих образів і глибокого чуттєвого сприйняття єдності краси природи та гідних вчинків щодо неї. Набуття навичок екологічної поведінки, вияв екологічних мотивів і

реалізація стратегій взаємодії з природою забезпечують екологічно доцільну поведінку особистості [2]. Таким чином, екологічно доцільну поведінку розглядаємо як особистісну характеристику й головний показник сформованості екологічної культури особистості учня з інтелектуальними порушеннями початкових класів.

Екологічно доцільна поведінка зумовлюється ступенем раціональності досягнення мети збереження природи та є складною, соціально необхідною моральною якістю особистості дитини. Показниками екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями є [4]:

- знання й уявлення про норми та правила поведінки в навколишньому середовищі, людину як складову природи, причинно-наслідкові зв'язки в природі, необхідність її збереження;

- емоційно-ціннісне ставлення до природи, що виявляється у творчих, пізнавальних, естетичних потребах взаємодії з природою як рівнозначних цінностях; гуманістичних мотивах і цілях екологічної діяльності, сформованості внутрішніх регуляторів екологічно доцільної поведінки;

- дії та вчинки щодо збереження природи, навички та звички практичної природоохоронної діяльності.

Для підвищення ефективності процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів необхідне створення екологічної програми, розробленої з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей означеної нозології, яка передбачає можливість реалізації визначених педагогічних умов.

У процесі реалізації екологічної програми для учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів необхідно формувати всі структурні компоненти екологічної культури (когнітивний, емоційний, особистісний та поведінковий), урахувати перелік характеристик молодшого шкільного віку, які виступають психолого-педагогічним підґрунтям даного процесу з урахуванням дотримання принципу комплексного підходу. Комплексний підхід включає в себе взаємодію всіх суб'єктів, що беруть участь у процесі формування екологічної культури: учнів, учителів, вихователів, батьків.

У ході реалізації комплексного підходу до процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів вирішуються такі конкретні завдання: організація екологічного простору; розробка й реалізація змісту методичної роботи з педагогами, батьками учнів; дидактичне оснащення освітнього та виховного процесу з формування екологічної культури учнів означеної нозології; інформаційне забезпечення й наочна екологічна пропаганда в спеціальному закладі освіти; використання різних організаційних форм роботи; реалізація міжпредметних зв'язків.

Особливостями процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціального закладу освіти є:

- організація цілеспрямованої систематичної освітньо-виховної роботи з учнями;
- здійснення взаємозв'язку школи та сім'ї в процесі формування екологічної культури;
- реалізації міжпредметного підходу в процесі екологічного виховання;
- забезпечення різноманітності методів і методичних прийомів екологічної спрямованості, як на уроці, так і в позаурочній діяльності;
- організації безпосереднього контакту учнів з інтелектуальними порушеннями з досліджуваними об'єктами природи;
- урахування можливостей засвоєння екологічного досвіду учнями, впливу їх вікових, індивідуальних і типологічних особливостей, а також базового рівня екологічних знань та сформованого в них ставлення до природних об'єктів.

Специфікою процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів є організація їхнього безпосереднього контакту з об'єктами природи, «живе» спілкування з рослинами і тваринами; спостереження та практична діяльність по догляду за ними. Доцільним для цього є організація в спеціальному закладі освіти розвиваючого предметного середовища – «екологічного простору», до якого входять екологічні класні куточки (для пізнавально-ознайомчої діяльності та спілкування з природою); екологічна стежка (спеціально обладнаний маршрут на території школи); куточок незайманої природи (невелика зелена галявина на пришкольному майданчику).

Процес формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціального закладу освіти повинен передбачати використання певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи. Особливого значення, в контексті останнього, набуває питання подолання розриву між знаннями, емоційними установками та діями учнів з інтелектуальними порушеннями в природі.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження висвітлено особливості процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів в умовах спеціального закладу освіти. Процес формування екологічно доцільної поведінки в дітей означеної нозології в контексті розв'язання екологічної проблематики повинен розглядатися як такий, що найповніше враховує органічну єдність інтегрованого підходу й забезпечує динаміку змін у ставленні учнів з інтелектуальними порушеннями до довкілля.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до процесу формування екологічної культури особистості дітей означеної нозології.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Грошовенко О. П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи / О. П. Грошовенко // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : зб. мат. III регіональної наук. практ. конфер. – Бар : БГПК імені М. Грушевського, 2006. – С. 223–226.

2. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособ. для студ. вузов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.

3. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів / О. В. Крюкова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [за ред. І. Д. Беха]. – К. – Житомир : Волинь, 2003. – Кн. 1. – С. 289–296.

4. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ./ В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

5. Пустовіт Н. Організація взаємодії школи й громадських організацій в екологічному вихованні учнів / Н. Пустовіт // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005. – № 3. – С. 36–43.

**УДК 373.5: 376 (15)**

**Коваленко Ольга**

асистент менеджменту BayWISS  
(Німеччина).

**Бондаренко Ю. А.**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор

### **ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ**

*У статті висвітлено досвід інклюзивного процесу освіти в Німеччині. Акцентовано увагу на можливості обрання тієї форми освіти, яка найбільше підходить до особливих дітей. Висвітлено проблеми практики організації процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в різних землях Німеччини, до яких належать: недостатньо розвинена інфраструктура, нестача корекційних педагогів, неготовність учителів. Важливим етапом організації навчання особливих учнів у закладах середньої освіти виділено їх професійну підготовку.*

*Ключові слова: інклюзивний процес, Німеччина, діти з особливими освітніми потребами.*

**Постановка проблеми.** Проблема інклюзії з її багатоміковою, трагічною й повною суперечностями історією залишається гостро актуальною та затребуваною на сучасному етапі розвитку цивілізації. Нова філософія суспільства диктує необхідність рішучого повороту від атмосфери агресії, недовіри й відокремлення в сторону розширення меж свідомості й поліпшення соціальних відносин для вирішення проблеми інклюзії в суспільство здорових дітей і дітей, які потребують до себе особливої уваги.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Біля витоків інклюзії стояли видатні вчені (Г. Трошин, В. Кащенко, В. Бехтерев, Л. Виготський та ін.). У їх роботах велика увага приділена адаптації дітей із проблемами в розвитку до умов навколишнього середовища і до їх посильної, але необхідної участі в соціальному житті суспільства.

Зарубіжна спеціальна педагогіка накопичила чималий досвід щодо інтеграції та освіти дітей з особливими потребами. Серед них слід назвати А. Біне, П. Бонкур, О. Декролі, М. Монтессорі, О. Петі, Т. Симон, Ж. Філіп, Р. Фойерштейн, М. Харі та ін.

**Метою статті** є висвітлення досвіду інклюзивного процесу освіти в Німеччині.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив, що в Німеччині спостерігається децентралізована система управління освітою, де опікується кожна окрема федеральна земля, а не загальнодержавне міністерство. Це пов'язано з тим, що Конституційне право верховенства належить саме землям.

Децентралізована система управління в освіті Німеччини – це складний механізм взаємодії федерації, земель і громад (місцевих органів влади). Тому на місцевому рівні вирішується наповнення навчально-методичних програм, критерії оцінювання знань, кількість і спеціалізація закладів освіти. Так, наприклад, у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія ще 2005 року було ухвалено закон «Про освіту», в якому гарантоване право кожної дитини на здобуття середньої освіти. Але реальні зміни в школах цього регіону почали втілювати лише через 4 роки.

У 2009 року Німеччина ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, і тоді всі федеральні землі країни ухвалили закон, за яким кожна школа має бути інклюзивною. Офіційної статистики, чи відповідають заклади освіти вимогам для комфортного навчання дітей з особливими освітніми потребами, немає. Немає в Німеччині і єдиної загальнонаціональної програми чи курсу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це питання також вирішує окремо кожна федеральна земля.

У 2015 року на спільній конференції міністри освіти і культури німецьких земель підготували загальну «Рекомендацію для педагогів з охоплення різноманітності». У документі наголошується, що кожна школа має скоординувати навчальну програму відповідно до принципів інклюзивної освіти, а саме: виділяти більше навчальних годин на практичні заняття, розробити нові формати оцінювання компетентності, посилювати підготовку вчителів і заохочувати їх до обміну досвідом тощо.

Загалом, згідно з даними Bertelsmann Foundation, у Німеччині кількість школярів з 1 до 10 класу в 2016/2017 навчальному році становила 7,33 мільйонів. З них 523,81 тисячі – це діти з особливими

освітніми потребами. 318 тисяч школярів відвідували спеціалізовані школи і 205,81 – ходили до звичайних шкіл.

У Німеччині форму навчання дитини обирають батьки після того, як отримують рекомендації від шкільного лікаря. У складних випадках необхідним є отримання рекомендацій від Шкільного психологічного центру, інших спеціалістів. Однак, вибір форми навчання можливий у будь-який час.

Нерідко дитина з особливими освітніми потребами спочатку відвідує загальну початкову школу, а потім у середніх класах переходить до спеціальної. Цей перехід відбувається не лише через труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, але й передусім тому, що в середній школі дитина не знаходить собі товаришів.

У Німеччині існує й інша проблема – суттєвий розрив між різними федеральними землями й містами. Наприклад, в автономних містах Гамбург, Бремен і в землі Берлін 68,5 % дітей з особливими освітніми потребами відвідують загальні дитячі садочки, 59,1 % – ходять до початкових шкіл, 54,5 % – до старшої школи. А в таких землях, як Гессен і Нижня Саксонія кількість дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах становить менше 24 %.

До основних факторів, які гальмують цей процес належить недостатньо розвинена інфраструктура, нестача корекційних педагогів і неготовність учителів. Часто вчителі не знають, як поводитися з дітьми, наприклад, з розладами аутистичного спектру, або ж губляться, коли дитині з інвалідністю треба сходити в туалет.

Також відмічається і неготовність до змін суспільства загалом. Кожен другий опитаний фахівцями Bertelsmann Foundation вважає, що школярі без фізичних і ментальних порушень, які навчаються в інклюзивних школах, демонструють нижчий рівень знань, порівняно з ровесниками зі звичайних шкіл.

Аналіз практики щодо професійної підготовки людей з особливими освітніми потребами засвідчив, що при кожній школі в Німеччині існує шкільна кар'єрна рада, яка не лише допомагає у визначенні з навчальними предметами, але й консультує, коли постає питання вибору професії. Школи активно співпрацюють з агенціями з працевлаштування (Agenturen für Arbeit), які натомість пропонують послуги кар'єрних інформаційних центрів (Berufsinformationszentren).

У німецьких школах активно практикують позанавчальні активності. До прикладу, кожен клас наприкінці навчального року їде в подорож. Тривалість мандрівки залежить від віку дітей – від одного дня до двох тижнів. Неформальне спілкування та вирішення побутових проблем згуртовує дітей краще, ніж під час навчання в школі.

У Німеччині за підтримки уряду, благодійних фондів, неурядових організацій і волонтерів люди з інвалідністю – затребувані працівники.

Їх працевлаштовують на соціальних підприємствах – здебільшого майстернях. Невеликий відсоток потрапляє на первинний ринок праці. Держава керується принципом, що «потрібно допомагати людям з інвалідністю, щоб згодом вони могли самі собі давати раду». Наприклад, у готелі Stadthaushotel Hamburg працюють здебільшого люди з інвалідністю. Заснували його батьки дітей з інвалідністю, щоб дати їм шанс знайти справжню роботу в майбутньому. Усі працівники готелю отримують стандартні для цієї галузі зарплатні. Готель користується популярністю, номери добре бронюють. У кожного є свої недоліки, кажуть працівники цього готелю, але їх завжди можна перетворити на особливості.

**Висновок.** Таким чином, освіта в Німеччині надає право й можливість обирати ту форму освіти, яка найбільше підходить до особливих дітей. Однак існують проблеми практики в різних землях Німеччини в організації процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами, такі як недостатньо розвинена інфраструктура, нестача корекційних педагогів і неготовність учителів. Позитивним виявилось те, що в школах Німеччини значна увага приділена професійній підготовці особливих учнів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Anderlik L. Montessori – Ein Weg zur Inklusion / L. Anderlik. – Dortmund : Verlag «Modernes Lernen», 2011. – 173 s.
2. Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. – Freiburg-Basel-Wien : Herder- Verlag, 2013. – 301 s.
3. Wege zur Inklusion: Fruhdiagnostik, Fruhlherapie, kindliche Sozialisation : Mater. des internationalen und interdisziplinaren Symposiums. – Lubeck : Schmidt-Romhild, 2014. – 255 s.

**УДК 372.47(07)**

**Кравченко Тетяна Віталіївна**

учитель початкових класів  
комунальної установи Сумський  
спеціальний навчально-виховний  
комплекс «Загальноосвітня школа І  
ступеня-дошкільний навчальний  
заклад № 37 «Зірочка» Сумської міської  
ради.  
Науковий керівник – докт. пед. наук,  
професор **Дегтяренко Т. М.**

### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розглянуто можливості розвитку творчих здібностей молодших школярів через інноваційні технології. Доведено, що використання інноваційних технологій у процесі вивчення різних предметів у школі дає змогу покращити зміст навчання, вдосконалити методи й форми навчання, активізувати та індивідуалізувати його.*

*Автор стверджує, що інноваційні технології можна розглядати як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів.*

*Ключові слова: інноваційні технології, творчі здібності, молодший шкільний вік.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження проблеми творчого розвитку особистості й педагогічного керівництва цим процесом обумовлюється низкою невирішених проблем обґрунтування методів педагогічного керівництва творчим розвитком особистості та відбором нових форм роботи з розвитку творчих здібностей учнів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проведений аналіз науково-методичної та психологічної літератури дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід у формуванні творчих здібностей учнів. Зазначену проблему досліджувала значна кількість учених (В. Андрєєва, Н. Архипкіна, Ю. Бабанський, І. Барташнікова та О. Барташніков, Г. Костюк, О. Митник, В. Моляко, О. Савченко, Н. Тализіна, О. Яковлева та ін.). Дослідження Т. Байбари, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, Л. Лозової показують, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. У цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність.

Тому подальшого вивчення потребують питання застосування інноваційних методів навчання, які забезпечують набуття учнями творчих умінь, розвиток їхньої пізнавальної самостійності, індивідуальних творчих здібностей.

**Метою статті** є визначення доцільності використання інноваційних технологій для формування творчої особистості молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Початкова освіта є найпершою ланкою в системі загальноосвітньої підготовки. Вона забезпечує розвиток дитини, вміння читати, писати, знання основ математики, первинні навички користування книжкою, іншими джерелами інформації, формування загальних уявлень про світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі, основ гігієни, вироблення перших трудових умінь. Саме в початковій школі формується навчальний потенціал особистості, закладаються духовні та емоційно-вольові якості дитини.

Тому, починаючи з початкової школи, важливо звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань.

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне

мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

Найефективнішим засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів є інноваційні технології навчання. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, сприяє розвитку творчої особистості.

Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, що покладена в основу інноваційних технологій навчання. Тому в освітньому процесі початкової школи доцільно використовувати такі інноваційні технології:

- нестандартні уроки;
- інтерактивні технології;
- проектне навчання;
- використання ігрових прийомів навчання;
- комп'ютерно-інформаційні технології;
- ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких задач).

Розвиткові творчих здібностей учнів сприяє також упровадження відкритих методів навчання, що передбачають дискусії, оригінальні експерименти, учнівські проекти тощо. Дбаючи про розвиток творчих здібностей учнів, слід учити їх не тільки тому, як розв'язувати ті чи інші проблеми, а й тому, де можна знайти відповідь на поставлені запитання. Уже в молодшому шкільному віці учні мають уміти користуватися довідковою літературою, знати, кому яке запитання можна поставити.

Творча атмосфера в класі певною мірою забезпечується наданням учням широких можливостей; це особистий приклад учителя у творчому підході до розв'язання тих чи інших класних проблем, це не імперативний, а інструктивний стиль спілкування з учнями; це результат глибокого знання вчителем структури й розуміння психологічної сутності творчого процесу.

Розглянемо особливості використання та проведення деяких нестандартних уроків у початкових класах.

*Бінарні уроки.* Бінарний урок – нестандартна форма навчання з реалізації міжпредметних зв'язків. Це творчість двох педагогів, яка переростає у творчий процес учнів і формує в останніх креативну компетентність.

Мета бінарного уроку – створити умови практичного застосування знань, навичок та вмінь і надати можливість учням побачити результативність своєї роботи.

Бінарним урокам притаманні значні педагогічні можливості: учні отримують багатогранні знання про об'єкт вивчення, у них формуються вміння переносити знання з однієї галузі в іншу, стимулюється аналітико-синтетична діяльність, формуються вміння аналізувати й порівнювати складні процеси та явища навколишнього світу, що забезпечує

формування цілісного сприйняття дійсності як передумови формування наукового світогляду.

*Інтегровані уроки.* У сучасному педагогічному процесі значного розвитку набула ідея міжпредметної інтеграції.

Інтегровані уроки ставлять за мету об'єднати споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми. Діти розглядають явське явище, поняття з різних боків.

*Уроки-дискусії.* Уроки-дискусії проводяться після вивчення певної теми, розділу програми. Мета таких уроків – поглиблення й систематизація знань школярів із предмета. Уроки-дискусії сприяють розвиткові пізнавальних інтересів школярів, збагаченню лексичного запасу, необхідного для висловлювання власних думок як усно, так і письмово.

Новою формою роботи яка оптимізує процес викладання предметів у школі та викликає зацікавленість і учнів, і вчителя є проведення *уроків із застосуванням комп'ютера*. Завдяки використанню комп'ютерних технологій на уроках унаочнюється навчальний матеріал, в учнів відпрацьовується логіка мислення, формується вміння самостійно висловлювати думки, ґрунтуючись на нових фактах.

Слід зазначити, що діти від природи допитливі та йдуть до школи з бажанням учитися. Щоб не згас цей вогник допитливості, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керування з боку вчителя. Для цього необхідно кожний урок у школі перетворити на урок мислення-спілкування, де істина зароджується в палкій суперечці, у діалозі, під час якого важливо навчити кожного учня міркувати, знаходити нові, оригінальні рішення й отримувати задоволення від навчання.

Розвиток творчих можливостей у кожного школяра потребує від учителя застосування на уроці творчих завдань, що складають систему, яка дасть можливість урізноманітнити творчу діяльність учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих.

**Висновки.** Таким чином, розвиток творчості – це дуже важливий психолого-педагогічний момент, коли виховання, навчання й розвиток проявляються у своїй цілісності. Відчуття пошуку відкриття є тією рушійною силою, яка надихає учня творити.

Використання інноваційних технологій у процесі вивчення різних предметів у школі дає змогу покращити зміст навчання, вдосконалити методи й форми навчання, активізувати та індивідуалізувати його, що впливає на розвиток особистості учня. Отже, інноваційні технології можна розглядати як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів.

**Перспектива дослідження.** У наступних публікаціях ми розкриємо питання наукового обґрунтування методів педагогічного керівництва творчим розвитком особистості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белкіна О. В. Критичне мислення вчителя як передумова його розвитку в учнів / О. В. Белкіна // Формування гуманістичного світогляду вчителя. – К. : Наук. світ, 2001. – С. 80-84.
2. Біда О. Структура й методика інтерактивного уроку / О. Біда // Початкова школа. – 2007. – № 7. – 434 с.
3. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання: з досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
4. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі / Л. І. Даниленко // Управління освітою. – 2001. – № 3. – С. 18-24.
5. Дичковская И. М. Инновационные педагогические технологии / И. М. Дичковская. – К., 2004. – 432 с.
6. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи / І. М. Досяк. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 160 с.
7. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 34 (14-15). – С. 71-74.
8. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротинко. – Харків : Видавнича група «Основа», 2003. – С. 9.
9. Освітні технології : навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : А.С.К, 2004. – С. 149.

**УДК 159.923:37 376.36:81'23**

**Мартинюк Ольга Романівна**

магістрантка I курсу спеціальності  
016 Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка. Логопедія),  
СДПУ імені А.С.Макаренка.  
Науковий керівник – докт. пед.  
наук, професор **Кульбіда С. В.**

### **ДО ПИТАННЯ ПРО КОГНІТИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ**

*Здійснено аналіз теоретичних основ когнітивного навчання щодо розуміння процесу пізнання, його структури, особливостей і перебігу. Досліджено, що когнітивний напрям навчання є провідним у зарубіжній психології та здійснює значний вплив і на розвиток педагогічної психології в українській науці. Зокрема, щодо розуміння пізнання, ролі пізнавальних процесів у організації психіки й поведінки людини. Розкрито особливості осмисленого вербального навчання, теоретичних основ навчання та інформаційних моделей процесу навчання О.Скрипченко, Т.Лисянської, пізнавальної діяльності дітей із порушеннями мовлення О.Метельської, М.Шеремет.*

*Ключові слова: когнітивне навчання, пізнавальний розвиток, діти з мовленнєвими порушеннями, теоретичні основи.*

**Постановка проблеми.** Проблема застосування різних видів навчання не є новою в сучасній українській психолого-педагогічній науці загальній і спеціальній. Але досить актуальними залишаються питання, пов'язані з визначенням індивідуальних особливостей учнів, який вплив

має здійснюватися на ефективність сприймання, усвідомлення, переробку та запам'ятовування навчального матеріалу. Зважаючи на це, у сучасних дослідженнях особлива увага приділяється когнітивному навчанню (процесу отримання інформації) та застосуванню когнітивного стилю (індивідуального – найкращого, переважаючого способу переробки інформації) в процесі навчання.

Вивченню «когнітивного» присвячені дослідження зарубіжних дослідників – А. Адлера, Р. Гарднера, Дж. Кляйна, У. Найсера, Г. Олпорта, Г. Уїткіна та ін. Серед вітчизняних варто відмітити: Б. Климова, В. Кому, Г. Куценко, О. Метельську, О. Соколову, В. Тарасун та ін. У роботах цих авторів знаходимо пояснення індивідуального способу особистості в переробці інформації, що безпосередньо пов'язується з регулятивною сферою особистості, зі способами сприймання, мислення, діяльності та є своєрідною системою переваг у вирішенні різноманітних пізнавальних завдань. Нам видається перспективним використання цих сучасних знань про різновиди когнітивних стилів під час навчання дітей із мовленнєвими порушеннями. Вивчення навчальної діяльності цієї категорії дітей і процесів формування понять у них свідчать про ефективність застосування когнітивних стилів як чинників індивідуально-стильової регуляції у формуванні пізнавального розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями. Недостатня розробленість проблеми діагностування провідного когнітивного стилю дітей із мовленнєвими порушеннями та врахування його в їхній навчальній діяльності є, на наш погляд, перспективною темою дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питаннями розвитку, активізації пізнавальної діяльності дітей займалися вчені в межах напряму – когнітивної психології, починаючи з Ж. Піаже, Дж. Брунера і закінчуючи Д. Озбелом [1; 5]. І зараз неабиякий інтерес викликають дослідження сучасного когнітивного напряму — метапізнання. Вітчизняні психологи проявляли та проявляють великий інтерес до активізації пізнання. Це, насамперед, класики – К. Абульханова, Б. Ананьєв, І. Аршава, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Лурія, Г. Костюк та ін. Сучасні українські дослідники Г. Балл, Т. Лисянська, І. Пасічник, Г. Радчук, О. Сафін, М. Смульсон, Л. Терещенко та ін. [3]. Дослідили роль пізнавального розвитку, пізнавальних процесів та пізнавальної діяльності у осіб із мовленнєвими порушеннями А. Германковська, Р. Лалаєва, О. Метельська, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. [2; 4; 6].

**Мета статті** – здійснити короткий аналіз теорій когнітивного навчання щодо розуміння процесу пізнання, його структури, особливостей і перебігу.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні, крім розвивального й корекційного напрямів навчання з учнями молодших класів плідно розробляється когнітивне навчання. Когнітивний напрям навчання

впродовж останніх кількох десятиків років є провідним у зарубіжній психології та здійснює значний вплив на розвиток педагогічної психології більшості розвинених країн. Теоретичні основи когнітивного напрямку в галузі психології навчання є запозиченими значною мірою з інших дисциплін – кібернетики, програмування, психолінгвістики та ін. Когнітивна психологія визнає провідну й визначальну роль пізнавальних процесів у організації психіки й поведінки людини.

Когнітивний підхід представлений напрямками, що розвиваються значною мірою незалежно один від одного, а саме:

- 1) теорією осмисленого вербального навчання Д. Озбела;
- 2) теорією навчання Дж. Брунера;
- 3) інформаційними моделями процесу навчання О. Скрипченко, Т. Лисянська, М. Шеремет.

Предметом цих напрямів когнітивної психології стали пізнавальні процеси людини, їхня структура, організація, перебіг. Представник моделі осмисленого вербального навчання – Д. Озбел віднайшов ідею щодо обов'язкової необхідності розуміння учнями виучуваного матеріалу на основі використання методів вербального навчання [1, с. 56]. Механізм осмисленого вербального навчання розкривається в нього як шлях введення поняття *когнітивної структури* – системи понять, теорій, за допомогою яких нові вербальні знаки використовуються в пізнавальному розвитку дитини і стають усвідомленими.

Так, на переконання Дж. Брунера, навчання виступає як провідний та визначальний чинник психічного розвитку дитини, який має такі сходинки: репрезентація світу через дію, репрезентація через образ і використання дитиною символічних систем [1, с. 58]. Важливий чинник переходу дитини на наступну сходинку розвитку є рівень наочності, досягнутий на попередній стадії. Д. Озбел розглядає навчання як провідний фактор психічного розвитку, оскільки розвиток трактується як еволюційний процес, за якого відбувається вдосконалення пізнання під час навчання. В обох теоріях когнітивного напрямку визначається провідна роль навчання в процесі психічного розвитку людини, розуміння в них сутності процесу розвитку принципово різне: Дж. Брунер доводить стадійність, тобто поступовість (від стадії до стадії) розвитку й залежність переходу до наступної стадії від рівня наочності. Девід Озбел наполягає на тому, що цей процес забезпечується не стадіями, а накопиченням, зростанням цілісної когнітивної структури в процесі розвитку [1, с. 64].

Варто зауважити, що усвідомлення мотивації в процесі учіння оцінюється з різних позицій Брунера представляє два види навчальної мотивації: зовнішню до процесу навчання та внутрішню – до учіння. Якщо у другому випадку мотивом є сам процес учіння, то в першому - мотивами виступають зовнішні по відношенню до процесу навчання чинники (одержання високого балу, заохочення кимось чи чимось та ін.) [1, с. 67].

У теорії ж осмисленого вербального навчання дуже низько оцінюється роль мотивацій у процесі учіння: мотивація розглядається лише як чинник активізації когнітивної структури учня, а успішне навчання можливе й без мотивації.

Значну увагу Дж. Брунер приділяв проблемі організації навчальної діяльності [1, с. 70]. При цьому він виокремлював два способи: а) навчання, організоване як засвоєння учнем готової інформації, б) навчання, організоване як самостійне відкриття учнем суб'єктивно нових знань. Останньому способу, на думку дослідника, варто надавати перевагу, оскільки саме такий спосіб організації підвищує якість засвоєння знань, формує мислення. Проте, організовуючи навчання як процес самостійного відкриття нових знань, необхідно враховувати вікові особливості та рівень інтелектуального розвитку дитини, що є вкрай важливою умовою для розуміння нею матеріалу, що вивчається. Останнє досягається в процесі навчання дітей у вигляді спіралі, сутність якого полягає в тому, що основні поняття в певній галузі знань з мірою просування учнів в навчальному предметі вивчаються неодноразово та з поступовим ускладненням. Організація освітнього процесу призводить до досягання учнем неформального розуміння програмового матеріалу, надає можливість розвивати його продуктивне мислення.

Стосовно інформаційних моделей навчання, які описали О. Скрипченко, Т. Лисянська, З. Огороднійчук. Такі моделі реалізують уявлення про те, що основною метою навчання є оволодіння знаннями, уміннями, навичками (ЗУН), оскільки навчання – це інформаційний процес, за якого відбувається сприймання, отримання й переробка інформації. ЗУН підібрані з урахуванням принципів науковості, системності, доступності, наочності. Якість засвоєння ЗУН визначається показниками: повнотою знань, використанням за зразком, використанням у нестандартних ситуаціях. При цьому важливо враховувати роботу учня від: не знав, не вмів, не розумів, не використовував, а після: – став знати, вміти, розуміти, виконувати [3, с. 176].

Питання підготовки до подальшої пізнавальної діяльності вивчала М. Шеремет і розглядала його «як організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною, як суб'єктом, нових знань, умінь і навичок із допомогою дорослих чи самостійно» з розумінням складного утворення, структура якого включає загальну та спеціальну підготовку дитини з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання [6, с. 292].

Особливого значення нові способи когнітивного навчання набувають у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. В. Тарасун, О. Метельською та ін. встановлено, що саме вони мають низку переваг для категорії дітей із дизартричними порушеннями [4, с. 38].

**Висновки.** Узагальнюючи викладене, підкреслимо, що увага сучасних дефектологів і психологів до когнітивних теорій навчання

зумовлена інтересом практиків до результатів застосування когнітивних стилів у навчанні. Варто не механічно заучувати матеріал, що характеризується відсутністю смислових зв'язків між старими й новими знаннями, а вільно, творчо оперувати осмисленим розміщенням у когнітивній структурі дитини наступних нових знань на зрозумілій основі. Тому особливого значення нові способи когнітивного навчання у здобутті знань набувають у роботі з дітьми з порушеннями мовлення.

**Перспектива дослідження.** Пошук шляхів використання особливостей когнітивного навчання, застосування когнітивного стилю в роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Зокрема в поєднанні репродуктивного (відтворення правил) та продуктивного (творчого) способів здобуття нових знань на основі ідей когнітивного навчання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Когнитивные стили : тезисы научно-практического семинара / под ред. В. Когли). – Таллин, 1986. – 252 с.
2. Лалаева Р. И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 17 – 22.
3. Лисянська Т. М. Співвідношення понять «пізнавальний розвиток» та «засвоєння знань» як функції цього процесу / Т. М. Лисянська // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2012 р., 9-10 лютого 2013 року. укл. Г. І. Волинка та ін. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 263-265.
4. Тарасун В. В. Стерта форма дизартрії діагностика та особливості логопедичної роботи / В. В. Тарасун. – Дефектологія. –1997. – № 4. – С. 36–40.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 84–92.
6. Шеремет М. К. Особливості формування вищої форми передачі інформації [Електронний ресурс] / М. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2011. – Вип. 18. – С. 291-293. – Режим доступу : [Nchnpu\\_019\\_2011\\_18\\_78 \(1\).pdf](#)

**Михалюк Оксана Павлівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Колишкін**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті розкрито особливості використання національних традицій у процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями, визначено педагогічні умови підвищення ефективності цього процесу. Обґрунтовано ефективні шляхи виховання молодших школярів означеної нозології на родинних традиціях українського народу, які сприяють покращенню національної системи виховання на народознавчих засадах у початковій ланці спеціального закладу освіти.*

*Ключові слова: виховання, особистість, національні традиції, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-політичні умови диктують нові пріоритети у вихованні молодого покоління. Особливого значення в цьому світлі набуває педагогічна робота з учнями, які мають особливі потреби. Передусім, це діти з інтелектуальними порушеннями, оскільки їх інтелектуальний потенціал не забезпечує засвоєння й самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя.

На сучасному етапі становлення України як демократичної держави надзвичайної актуальності й важливого значення набуває проблема виховання дітей на родинних традиціях українського народу, які містять багатий, накопичений віками матеріал і є відображенням народної психології, філософії, ідеології, характеру. Серед усього розмаїття засобів народної педагогіки важливе місце посідають традиції, які століттями вибудовувалися на духовних надбаннях українців. Звернення до науково-літературних джерел засвідчує, що споконвіку народ надавав особливого значення формуванню в дітей таких моральних якостей, як честь, почуття обов'язку й відповідальності, працьовитості та ін. [1; 4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз традицій українського народу в історичному розвитку суспільства знаходимо в спадщині відомих етнографів, істориків, педагогів Г. Ващенко, Ф. Вовка, О. Воропая, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, П. Чубинського [2; 5]. Теоретичні та прикладні засади українського народознавства розкриті в працях П. Ігнатенка, П. Кононенка, С. Павлюка, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Є. Сявавко та ін. [1]. Проблема

виховання дітей на основі народних цінностей є провідною в роботах А. Богуш, О. Вишневіського, Н. Лисенко, О. Король, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, П. Щербаня, О. Ярмоленка, які доводять, що морально-етичні цінності визначають зміст сучасного виховання, а використання народознавства як засобу забезпечують ефективність виховання молодших школярів [1; 5].

Проведений аналіз літературних джерел засвідчує, що проблема виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку із застосуванням народних традицій є актуальною та потребує подальшого вивчення.

**Мета статті** – розкрити особливості використання національних традицій у процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з основних причин моральної та духовної деградації населення, а також руйнування інституту сім'ї є нехтування ідеями, принципами, потужними засобами народознавства в системі навчання й виховання учнів початкових класів, що є основою національного виховання дітей, невміння вчителів повноцінно використовувати їх на всіх без винятку заняттях і в позаурочний час [2]. Для формування моральних якостей і цінностей дітей з інтелектуальними порушеннями необхідним є виховання в дусі українських народних традицій та обрядовості.

Теоретичне обґрунтування ідеї народного виховання набули в працях Ф. Вовка, О. Духновича, С. Русової, Г. Сковороди, К. Ушинського та ін. До них зверталися у своїх творах Л. Глібов, І. Котляревський, Леся Українка, І. Нечуй-Левицький, І. Франко. Високо поцінуючи українську народну педагогіку у формуванні та розвитку дитячої особистості, автори водночас розкривають ті негативні тенденції, яких родинні традиції зазнали під впливом реалій сучасного їм суспільства [4]. Аналізуючи стан вихованості дітей різного віку, проводячи умовні паралелі між традиційним і нинішнім впливом сім'ї на формування дитячої особистості, дослідники доводять доцільність трансформації народних традицій у сучасну родину з метою підвищення ефективності її виховного потенціалу [3].

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив наявність різних підходів до визначення поняття «традиція». Дослідники детермінують її як певний тип взаємовідносин між послідовними стадіями об'єкта, що розвивається, зокрема й культури, як соціальні зв'язки між людьми, що реалізуються завдяки відтворенню групових стереотипів діяльності та є своєрідним засобом накопичення, збереження й передачі соціального досвіду, як вияв соціально організованих стереотипів досвіду людства, що виступає інформаційною характеристикою різних сфер суспільного буття, як досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки та ін., що склалися історично й передаються від покоління до покоління та ін. [1; 4].

Процес виховання особистості ґрунтується на гуманістичній етиці, яка утверджує ставлення до людини як до найвищої цінності, визначає її право на власний вільний вибір, розвиток і саморозвиток, творчість і самореалізацію власних здібностей і можливостей тощо. Такий підхід акумулює гуманістичні знання, моральні почуття, мотивацію, що визначає внутрішню потребу в розвитку особистості.

Молодший шкільний вік – один із найбільш чутливих періодів розвитку дитини. Головна особливість розвитку особистості в цьому віці – зміна соціальної позиції. Дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного та класного колективу, змінюються її взаємини з дорослими. Вхідження в нові колективи змінює та поглиблює систему взаємин дитини з навколишньою дійсністю, впливає на характер і зміст дитячих емоцій: вони стають тривалішими, стійкішими та глибшими. Формуються такі якості, характерні для початківців, як організованість, дисциплінованість, ініціативність, відповідальність, активність [2].

Особливостями використання національних традицій у процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу освіти є удосконалення методів індивідуальної роботи з учнями щодо виховання їх на родинних традиціях українського народу, запровадження нових технологій виховання дітей на національних традиціях, урахувати специфіку організації виховної роботи щодо виховання учнів початкових класів на національних традиціях, урізноманітнення форм, методів і засобів виховання учнів початкових класів на національних традиціях.

У процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями на національних традиціях актуальними є такі напрями роботи:

- педагогічне обґрунтування системи позакласних заходів із цієї проблеми;
- взаємодія школи та сім'ї у вихованні учнів початкових класів на національних традиціях;
- залучення батьків і громадськості до проведення заходів із родинного виховання учнів початкових класів;
- надання постійної та всебічної взаємодопомоги сім'ї у вихованні дітей на родинних традиціях українського народу;
- контроль і корекція процесу виховання учнів початкових класів на національних традиціях;
- критерії та методи оцінювання рівня позакласної виховної роботи щодо виховання учнів початкових класів на національних традиціях.

Використання національних традицій у процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу освіти здійснюється в кількох напрямках. Перший із них передбачає інтеграцію відповідного матеріалу в навчальні дисципліни. Другий напрям реалізується через наповнення відповідним змістом

позаурочної виховної роботи. Вагомим виховним потенціалом у прилученні дітей до традицій українського народу володіє сім'я.

Нагальною потребою процесу виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями на національних традиціях є розробка й запровадження у виховну практику засобів, методів і форм, що склалися на теренах традиційно-побутової культури української сім'ї. Саме тут відбувається моделювання ідеалів, моральних якостей особистості, які мають етнічну гносеологію. У формах побуту реалізовувалися педагогічні цілі, ідеї, погляди, ціннісні орієнтири. У різних галузях трудової діяльності, художньої праці тощо проступають елементи педагогічної системи народу.

Процес виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями є динамічною цілісною системою, компоненти якої органічно взаємопов'язані між собою. Визначення структурних компонентів дає підстави для розробки змісту й основних напрямів виховання учнів означеної нозології, які ґрунтуються на таких критеріях – когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий, які дозволяють визначити рівні сформованості вихованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

У процесі використання національних традицій для виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу освіти необхідно дотримуватися таких педагогічних умов підвищення ефективності цього процесу:

- підвищення компетентності вчителів початкової ланки спеціальної школи в контексті проблеми дослідження;
- впровадження у виховний процес певних заходів, зміст яких спрямовано на підвищення вихованості молодших школярів на основі широкого використання родинних традицій українського народу;
- забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів початкових класів;
- підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання дітей на національних традиціях для досягнення єдності дій сім'ї та школи.

Запровадження ефективних шляхів виховання особистості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на родинних традиціях українського народу сприяє покращенню національної системи виховання на народознавчих засадах у початковій ланці спеціальної загальноосвітньої школи, покращенню процесу соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей означеної нозології.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження розкрито особливості використання національних традицій у процесі виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями, обґрунтовано ефективні шляхи виховання молодших школярів на родинних традиціях українського народу, які сприяють покращенню національної системи виховання на народознавчих засадах у початковій ланці спеціального закладу освіти.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках сучасних підходів до процесу виховання особистості дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Висоцька А. Виховання морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжної школи / А. Висоцька // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 26–29.
2. Генік М. С. Актуальність морального виховання учнів засобами народознавства / М. С. Генік // Початкова школа. – 2007. – № 7. – С. 46–49.
3. Колишкін О. В. Корекційна освіта: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
4. Король О. В. Методика викладання українського народознавства в школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Король. – К. : ІЗМН, 1998. – 368 с.
5. Страшний В. І. Зміст і методи виховання учнів початкових класів на родинних традиціях українського народу / В. І. Страшний // Нова педагогічна думка. – 2003. – № 3. – С. 50–54.

**УДК 376.1:378**

**Михайличенко Ірина Володимирівна**  
аспірант кафедри педагогіки,  
методист I категорії Навчально-наукового  
інституту педагогіки і психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка

### **ДІЯЛЬНІСТЬ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЛЕБЕДИНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА**

*Здійснено короткий огляд основних віх становлення й діяльності Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка. Окреслено визначні події в житті коледжу. Закцентовано увагу на ролі педагогічного колективу та директора закладу у формуванні сучасного іміджу коледжу. Виокремлено особливості позакласної діяльності в коледжі, зокрема заходи, присвячені дітям з особливими потребами. Підкреслено, що коледж здійснює активну співпрацю з педагогічними університетами області.*

*Ключові слова: педагогічний коледж, майбутні вчителі, студенти, позакласні заходи, педагогічний колектив.*

**Постановка проблеми.** Стан сучасного українського суспільства вимагає від освітніх установ підготовки спеціаліста-професіонала здатного адаптуватися до умов ринку, до швидкоплинної змінної набору отриманих ним знань і вмінь, до зміни власних інтересів та уподобань у конкретній соціальній, економічній і політичній ситуації.

Сучасному спеціалісту, якому потрібно існувати й діяти в постійно мінливому оточенні, необхідно вміти аналізувати й інтерпретувати існуючі умови, прогнозувати результати своєї діяльності, творчо освоювати інноваційні процеси у сфері своєї діяльності. Провідну роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти, зокрема педагогічної.

У даній публікації ми звернемося до досвіду підготовки вчителів одного з провідних закладів Сумської області – Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка.

**Актуальність.** В умовах сучасної духовної кризи суспільства, занепаду моральних цінностей і загального нівелювання культурних надбань людства надзвичайної актуальності набуває питання підготовки вчителів, як носіїв цих цінностей, які здатні відродити їх у підростаючого покоління. Тож виправданим видається звернутися до досвіду підготовки вчительських кадрів одного з найстаріших закладів вищої педагогічної освіти на Сумщині.

**Мета статті** – окреслити визначні віхи діяльності Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка.

**Виклад основного матеріалу.** Місто Лебедин, що на Сумщині, відоме в багатьох куточках України як батьківщина всесвітньо відомих співаків Бориса Гмирі та Івана Стешенка, а також тим, що вже майже дев'яносто років тут готують учителів.

Історія Лебединського педагогічного училища, нині Комунальний заклад Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка», бере початок у далекому 1930 році, коли в умовах зростання потреби в учительських кадрах за рішенням Ради народних комісарів УРСР у Лебедині було засновано педагогічний технікум, розпочалася підготовка вчителів початкових класів. Закладу було передано приміщення колишньої чоловічої гімназії, збудоване ще на початку ХХ століття, збережене донині. До 1941 року зі стін училища вийшло 963 фахівці. У 1951 р. педагогічне училище відновило роботу, йому присвоюється ім'я видатного педагога А. С. Макаренка [3].

По праву пишається Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка і своїми викладачами, які в різні роки вийшли з рідних стін, щоб, набувши досвід, повернутись у свій коледж і сіяти розумне, добре, вічне. Талановитий і творчий колектив у своїй діяльності зорієнтований на підготовку сучасного конкурентоздатного педагога, готового працювати в особистісно орієнтованій системі, на формування інтелектуальної та високодуховної особистості, наділеної життєвою та професійною компетентністю, національною самосвідомістю.

Училище завжди очолювали висококваліфіковані, досвідчені творчі керівники. Л. М. Кірдіщева була першою жінкою-директором в історії коледжу. Як вважала сама Л. М. Кірдіщева, кожна сходинка її кар'єри пов'язана з демократизацією управління освітою та державою. У 1989 р. трудовим колективом вона була обрана на нову на той час посаду заступника директора з гуманітарної освіти та виховання, у 2000 р. обрана заступником директора з навчальної роботи, а у 2005 р. стала директором знову ж таки завдяки виборам [1].

Своїм головним досягненням Л. М. Кірдіщева вважала створення в закладі атмосфери, у якій кожен педагог вільно реалізує свою потребу творити, шукає нестандартні розв'язання педагогічних завдань, впроваджує педагогічні інновації, головним своїм творчим партнером вбачає студента, досягненням інших радіє, як своїм власним.

За роки свого існування педагогічний коледж розбудувався, здобув авторитет серед педагогічної громадськості України. Нині тут готують молодших спеціалістів з п'яти спеціальностей: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 231 Соціальна робота, 014 Середня освіта (Фізична культура), 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). За майже 90 років існування коледж підготував понад 18 тисяч фахівців для системи освіти. Із 1986 р. коледж є базовим Центрального регіону України зі спеціальності Початкова освіта, а з 2008 р. зі спеціальності Дошкільна освіта.

Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка славиться своєю громадською діяльністю та позакласними заходами, направленими на формування в студентській молоді активної життєвої та громадянської позиції, толерантності та професіоналізму. Зокрема, в закладі щорічно відбувається захід до дня людей з особливими потребами. Студенти мають змогу переконатися, що сучасним учителям відкривається все розмаїття способів навчання, методи якого мають бути особистісно орієнтованими – з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Адже, на жаль, із кожним роком дітей з особливими потребами стає все більше, тому завдання педагогів – уміти створювати таке освітнє середовище, яке сприятиме соціалізації, розвитку їх сильних сторін і талантів та подальшої інтеграції в суспільство, вступ до професійних та закладів вищої освіти.

Сучасні українські діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх закладах освіти, зокрема й безоплатно в державних і комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Інклюзивна освіта – це коли йдеться про створення в спільному просторі особливого підходу до навчання такої дитини, який передбачає додаткові елементи освітнього процесу – індивідуальний план розвитку такої дитини, спеціально облаштоване місце й належні умови для неї. Інклюзивне навчання має покращити навчальне середовище, забезпечити потреби всіх учнів з повагою до їхніх здібностей і можливостей.

Особливу гордість педагогічного коледжу становлять його випускники. Мабуть немає жодного куточка нашої рідної України, та й не тільки України, де б не було вихованців Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка. Вони працюють у закладах дошкільної освіти, різних типах закладів середньої освіти, районних, міських та обласних відділах освіти, відділах внутрішніх справ, державних установах. Вони – науковці та професори, етнографи й фольклористи, письменники й артисти, державні діячі [2].

У тісній творчій і методичній співдружності з усіма педагогічними колективами міста працює 80 % випускників саме Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка: колись вони вчилися, а нині студентська юнь навчається в них. Серед учнів шкіл, педагогічної громадськості Лебединщини добре знані музеї педагогічної спадщини А. С. Макаренка та народознавства, що створені зусиллями працівників і студентів і є центрами пошукової та просвітницької діяльності.

Училище живе цікавим життям. Лідери студентської держави активно реалізують принципи громадського самоврядування. Студенти в тісній співпраці з викладачами мають широкі можливості для реалізації своїх уподобань, здібностей, талантів. Перші навички науково-пошукової діяльності обдарована молодь здобуває в історико-краєзнавчому, педагогічному, екологічному, мовознавчому пошуковому педагогічному товариствах, які мають свої вагомні здобутки й публікації.

Славою й гордістю коледжу є студенти – переможці обласного й загальнонаціонального етапів міжнародного конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика, Всеукраїнського конкурсу «Мое покликання – вчитель», обласних професійних конкурсів «Зростаємо разом» та «Нова школа – новий вчитель. Назустріч одне одному», Всеукраїнського сільського фестивалю «Боромля», обласного фестивалю «Студентська весна», дипломанти Всеукраїнського юніорського конкурсу вокальної та диригентської майстерності, Всеукраїнського конкурсу хорового мистецтва ім. М. Леонтовича. Студенти закладу – лідери обласної Спартакіади серед ЗВО І-ІІ р.а., чемпіони України, Європи та світу з панкратіону.

Училище тісно співпрацює в межах програми ступеневої підготовки з Глухівським національним педагогічним університетом імені Олександра Довженка та Сумським державним педагогічним університетом імені А. С. Макаренка, де випускники за скороченим терміном навчання здобувають спеціальність за освітнім рівнем бакалавр, а потім магістр.

**Висновки.** Таким чином, можемо відзначити, що діяльність Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка спрямована на всебічний розвиток молодого покоління майбутніх учителів. Лебединський педагогічний коледж осмислює свою історію, живе насиченим сьогоденням, визначає перспективи на майбутнє, головною фігурою в якому була й залишається особистість молодого педагога.

**Перспективи подальших досліджень.** Актуальним вважаємо подальше вивчення діяльності Лебединського педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка в аспекті професійного, громадянського та патріотичного становлення студентів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Кірдіщева Л. М. Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка» [Електронний ресурс] :

[бесіда] / Л. М. Кірдіщева. – Режим доступу : <https://who-is-who.ua/main/page/erou2009info/47/416>

2. Лебедин: [збірник архівних документів і матеріалів] / гол. ред.: Б. К. Мигаль. – Харків : ФОЛІО, 1997. – С. 142.

3. Ткаченко Б. І. Лебедія: Історичні нариси : у 2 к. / [ред. Г. К. Булахова, Г. В. Тимченко]. – Суми : «Слобожанщина», 2000. – К. 1. – 2000. – 426 с.

**УДК 376.353:373.31**

**Назаревська Дар'я Ігорівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Колишкін**

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

*У статті висвітлено педагогічні аспекти реалізації процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів в умовах спеціального закладу освіти. Формування екологічної компетентності в учнів означеної нозології передбачає засвоєння системи екологічних цінностей, усвідомлення й освоєння екологічних знань на рівні фактів, понять, усвідомлення значення екологічної освіти у становленні особистості й подоланні екологічної кризи; розвиток екологічної свідомості як системи уявлень про світ, для якої характерна орієнтованість на екологічну доцільність.*

*Ключові слова: формування, екологічна компетентність, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** Реалізація трансформаційних процесів на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України значною мірою залежить від того, чи будуть створені умови для вирішення глобальних суперечностей у взаємозв'язках суспільства та природи. Загострення екологічної ситуації зумовило зростання уваги до питань екологічного виховання підростаючого покоління за взаємодії всіх інституцій, причетних до освіти.

В умовах сучасної екологічної кризи актуальною є проблема утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля. Тому пріоритетним напрямом діяльності всіх освітніх установ, у тому числі й у спеціальних закладах освіти, має бути виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить початковій школі, оскільки саме

цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз змісту екологічної освіти та виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Захлебним, І. Зверевим, Г. Пустовітом, І. Суравегіною, у працях яких висвітлені концептуальні засади досліджуваного феномену та запропоновані відповідні методики [2; 4]. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи в дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. На необхідності формування в учнів з інтелектуальними порушеннями елементарних екологічних знань і уявлень наголошується в дослідженнях В. Воронкової, Т. Головіна, Т. Ліфанова, Т. Шевирьова та ін. [3].

Пріоритетними завданнями сучасної системи екологічної освіти є навчання й виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність забезпечити учнів означеної нозології базовими екологічними знаннями, вміннями й навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

**Мета статті** – висвітлити педагогічні аспекти реалізації процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів в умовах спеціального закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Під час визначення поняття «компетентність» логічно використовувати однорідні категорії, які є структурованими знаннями, уміннями, навичками та ставленнями, що дозволяють визначати й розв'язувати проблеми, що характерні для певної сфери діяльності. Формування екологічної компетентності – складний, тривалий процес, який має здійснюватися безперервно протягом усього періоду шкільного навчання, з урахуванням особливостей різних вікових етапів розвитку, індивідуальних і типологічних особливостей учнів [5].

Екологічна компетентність багатокomпонентна і включає мотиваційну діяльність, яка передбачає творче застосування наявних знань і вмінь, власного життєвого досвіду й дає змогу особистості ефективно діяти та досягати конкретної мети в сфері екології. Найважливішою складовою екологічної компетентності є формування мотивації учнів щодо збереження та примноження природи і її багатств [1; 5].

Мотиваційна сфера школяра – це сукупність мотивів, адекватних меті екологічної освіти, яка пов'язана суспільними потребами й особистісною спрямованістю самого учня. В основі мотиваційної діяльності школярів лежать навчально-пізнавальні мотиви, які викликають розумову активність і соціальні мотиви та визначають усвідомлення необхідності в екологічних знаннях, навичках і спонукають до взаємодії з природою [2].

Екологічна компетентність дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку. Тому екологічна освіта потребує особливої уваги, оскільки збалансованість є результатом узгодження економічно-соціального розвитку суспільства та збереженням довкілля.

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять [3].

У процесі реалізації процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів в умовах спеціального закладу освіти виділяють такі психолого-педагогічні рівні пізнання учнями навколишнього середовища [1; 3]:

- усвідомлення навколишнього середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності, оцінки форм, структури, кольору, окремих елементів цілого тощо;

- усвідомлення особистістю місця й ролі людини в навколишньому середовищі як єдиній цілісній системі;

- формування стурбованості як однієї з найважливіших етичних якостей особистості;

- усвідомлення особистістю того, що навколишнє середовище безпосередньо впливає на поведінку людини.

Необхідно враховувати й те, що природне середовище одночасно впливає на всі органи відчуття, однак у переважній більшості учні молодшого шкільного віку сприймають навколишнє середовище без певних чітких просторових меж і фіксованих інтервалів. Важливим моментом є сприйняття молодшими школярами природи як цілісної системи.

Психологічними дослідженнями було встановлено, що будь-яка дія дитини по відношенню до природи чи окремих її об'єктів відбувається за умови її зовнішньої та внутрішньої підготовки [4]. Розвиток свідомого бажання дитини діяти на благо природи залежить від того, до якого виду діяльності по відношенню до об'єктів природи залучається дитина: використання об'єкта в цілому як «корисного продукту» з повним його знищенням; використання частини об'єкта природи; використання функції природного об'єкта, яка є «корисним продуктом», без припинення існування ні об'єкта в цілому, ні його частини; невикористання природних об'єктів як «корисних» [1].

На основі вищезазначеного процес формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів має певний, психологічно зумовлений алгоритм:

- корекція емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою (визначає вплив на потреби, інтереси, мотиви майбутньої діяльності в природі через формування ціннісних орієнтацій);
- накопичення фонду знань про природу та існуючі взаємозв'язки в системі «природа – людина» (визначає інтелектуальну підготовку, просвітництво, усвідомлення цілей, ознайомлення з дійсним екологічним станом, тривожним екологічним статусом окремих об'єктів тощо);
- реалізація екологічно доцільної практичної дії (визначає набуття конкретних природоохоронних умінь і навичок).

Для підвищення ефективності процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями необхідне створення екологічної програми, розробленої з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей означеної нозології, яка передбачає можливість реалізації визначених педагогічних умов.

Процес реалізації екологічної програми для дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку повинен передбачати формування всіх структурних компонентів екологічної культури (когнітивного, емоційного, особистісного та поведінкового), враховувати перелік характеристик молодшого шкільного віку, які виступають психолого-педагогічним підґрунтям даного процесу з урахуванням дотримання принципу комплексного підходу. Комплексний підхід включає в себе взаємодію всіх суб'єктів, що беруть участь у процесі формування екологічної компетентності: дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, вчителів, вихователів, батьків.

У процесі формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів в умовах спеціального закладу освіти необхідно дотримуватися низки педагогічних умов, головними серед яких є:

- створення позитивної емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців із природою з метою употужнення емпатійної реакції на її проблеми;
- набуття дітьми системи природничих знань на практично-діяльнісній основі;
- розвиток здатності учнів до добродіяння в ім'я природи на основі краєзнавчого, гуманістичного та естетичного підходів;
- використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи;
- реалізація взаємозв'язку в системі «сім'я-школа» в контексті екологічного виховання.

Формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів передбачає засвоєння системи екологічних цінностей, усвідомлення й освоєння екологічних знань на рівні фактів, понять, усвідомлення значення екологічної освіти у становленні

особистості й подоланні екологічної кризи; розвиток екологічної свідомості як системи уявлень про світ, для якої характерна орієнтованість на екологічну доцільність.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження висвітлено педагогічні аспекти реалізації процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів в умовах спеціального закладу освіти. В ході зазначеного процесу відбувається розвиток екологічного мислення, що передбачає здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, моделювати та прогнозувати розвиток природного середовища під впливом антропогенної діяльності; емоційного ставлення до світу; формування вмінь і навичок грамотної поведінки таких учнів у природному середовищі.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу екологічної освіти учнів з інтелектуальними порушеннями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вербицький В. В. Програми для творчих об'єднань позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів: еколого-натуралістичний напрям / В. В. Вербицький. – К. : Богдана, 2004. – 352 с.

2. Грошовенко О. П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи / О. П. Грошовенко // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : зб. мат. III регіональної наук. практ. конфер. – Бар : БГПК імені М. Грушевського, 2006. – С. 223–226.

3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

4. Пустовіт Г. Формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті / Г. Пустовіт // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 3–6.

5. Рябчук Т. Виховання екологічної свідомості особистості / Т. Рябчук // Директор школи. – 2006. – № 1. – С. 18–19.

**УДК 376.352.04**

### **Савіцький Микита Леонідович**

директор Комунальної установи  
«Середино-Будський інклюзивно-ресурсний  
центр» Середино-Будської районної ради  
Сумської області.

Науковий керівник – доктор педагогічних  
наук, доцент, професор **Бондаренко Ю. А.**

### **СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЯК НАПРЯМ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ**

*У статті автором висвітлено аналіз діяльності інклюзивно-ресурсного центру в напрямі сенсорного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором. Розкрито досвід роботи з формування й розвитку в дошкільників таких основних сенсорних функцій, як розрізнення за кольором, формою, величиною. Наведено приклади*

*корекційних ігор, які можуть використовувати у своїй діяльності тифлопедагоги інклюзивно-ресурсних центрів. Приділення уваги сенсорному розвитку дитини зі зниженим зором сприяє вдосконаленню органів відчуття, накопиченню уявлень про навколишній світ.*

*Ключові слова: сенсорне виховання, діти зі зниженим зором, корекційна робота, інклюзивно-ресурсний центр.*

**Постановка проблеми.** Зір є визначним у формуванні уявлень дитини про предмети та явища, їх ознаки, просторове взаємовідношення. Порушення в діяльності зорового аналізатора викликають у дитини труднощі в пізнавальній діяльності, обмежують її можливості. Діти з порушеннями зору потребують особливих умов для повноцінного всебічного розвитку. Спеціальні заклади дошкільної освіти для дітей із порушеннями зору є тими установами, що мають на меті виховання, лікування, можливе відновлення й розвиток порушених функцій зору в дошкільників і підготовку їх до навчання в школі.

У закладах спеціальної дошкільної освіти ефективно побудована система корекційної допомоги таким дітям, що пронизує увесь освітній процес та організацію окремих спеціальних корекційних занять. Однак, в умовах інклюзивної освіти, якщо дитина з порушеннями зору не в змозі отримати корекційну допомогу в закладі загальної освіти, їй державою запропоновано відвідування корекційних занять в інклюзивно-ресурсному центрі. Тож актуальним в умовах сьогодення залишається організація корекційно-розвиткової роботи тифлопедагогом в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Першим у дефектології поняття корекційної спрямованості навчання й виховання сліпих і слабозорих та принципи корекційної роботи для тифлодидактики вивів І. Могуліс. До останніх він відніс такі: формування сенсорного досвіду, розвиток дотикової діяльності, інтелектуалізації навчально-пізнавальної діяльності та розвитку співвідносної діяльності.

Подальші дослідження (Л. Вавіна, В. Єрмаков, В. Кобильченко, В. Ремажевська, Є. Синова та ін.) показали, що корекції в процесі розвитку сліпої чи слабозорої дитини підлягають: пізнавальна сфера, фізичний розвиток, якості особистості.

Важливу роль у розвитку особистості дитини дошкільного віку відіграє сенсорний розвиток, що здійснюється під час сенсорного виховання, є однією з основних сторін дошкільного виховання (М. Монтесорі, Є. Тихеева, А. Усова та ін.).

Розвиток сенсорних функцій у дітей із порушеннями зору не може проходити самотійно, спонтанно, їх необхідно розвивати в спеціально створених тифлопедагогом умовах (Т. Гребенюк, Г. Серпутько, Т. Свиридюк, Є. Синьова та ін.).

Теоретичний аналіз літературних джерел і практика роботи виявила недостатню кількість досліджень і праць методичного характеру, що стосуються організації сенсорного виховання дітей зі зниженим зором, зокрема, в інклюзивно-ресурсних центрах. Тож **метою** роботи є аналіз діяльності інклюзивно-ресурсного центру в напрямі сенсорного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

Базою для проведення дослідження стала Комунальна установа «Середино-Будський інклюзивно-ресурсний центр» Середино-Будської районної ради Сумської області.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз нормативних документів засвідчив, що «корекційно-розвиткова робота – це комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини» [1].

Корекційно-розвиткова робота в навчанні дітей із порушеннями зору є комплексом заходів системного психолого-педагогічного супроводу дитини, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та спрямовані на корекцію порушень, шляхом розвитку особистості учня, його пізнавальної, емоційно-вольової сфери, мовлення, формування життєво-необхідних компетенцій із самообслуговування, соціально-побутового, просторового орієнтування тощо[2].

Корекційно-розвиткову роботу в інклюзивно-ресурсних центрах реалізують через корекційні заняття, кількість яких для дітей зі зниженим зором визначається індивідуальною програмою розвитку та становить у середньому від 3 до 5 годин на тиждень.

Сенсорне виховання є одним із напрямів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором. Актуальність сенсорного виховання дітей із порушеннями зору визначається тим, що втрата зору викликає низку відхилень у фізичному та психічному розвитку дітей, особливо при цьому страждають сенсорні функції: сприймання, саморегуляції, самоконтролю рухів, орієнтування в просторі. Без цілеспрямованої корекційної роботи, без спеціальної допомоги в дошкільників зі зниженим зором формуються викривлені, неточні уявлення про навколишній світ. Це пояснюється тим, що такі діти не мають змоги повною мірою сприймати об'єкти за допомогою зору, тому вони повинні компенсувати багатство вражень від навколишньої дійсності за рахунок розвитку збережених аналізаторів. І, таким чином, сенсорний розвиток здійснюється на всіх корекційних заняттях.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що до основних завдань сенсорного виховання належать такі: формування й розвиток зорового, дотикового, слухового сприймання, просторових умінь, навичок, аналізуючого спостереження, основних сенсорних функцій. Зупинимося на

особливостях формування й розвитку в дітей дошкільного віку зі зниженим зором основних сенсорних функцій, до яких належать:

- сенсорна функція розрізнення за кольором,
- сенсорна функція розрізнення за формою,
- сенсорна функція розрізнення величиною.

Сенсорна функція розрізнення за кольором охоплює такі вміння: диференціація кольорів, розпізнавання й називання кольорів і їх відтінків; зіставлення предметів за кольором; розрізнення кольорів за світлістю та насиченістю (від світлого до темного й навпаки), ритмічне чергування кольорів, утворення нових кольорів шляхом змішування фарб. Сенсорними еталонами кольору виступають ахроматичні та хроматичні кольори. Ознайомлення з кольором дітей зі зниженим зором розпочинали з раннього віку, а як цілеспрямоване навчання відбувалося на четвертому році життя в напрямі називання кольорів. Навчання дітей називанню кольорів передбачало вибір еталону кольору, на якій у своїй роботі опиратиметься дитина при диференціюванні кольору, вивчення віршиків про кожний колір та закріплення уявлень про нього. У цьому віці також ми розпочинали вивчати відтінки кольорів шляхом поділу їх спочатку на світлі та темні (за тонами), а далі – на теплі й холодні. З метою розвитку в дітей зі зниженим зором аналітичного сприймання кольору використовували такі ігри, як: «Розфарбуй веселку», «Які рослини цвітуть білим (червоним, жовтим тощо) кольором», «Які предмети розфарбовано неправильно?» та ін.

Основною ознакою предмета, його сенсорним змістом є форма, яка є більш інформативною ознакою предмета. Саме у формі діти з порушеннями зору знаходять якості та властивості, що характеризують предмет. Однак, труднощі візуального сприймання дітьми елементів і геометричних параметрів форми ускладнювало розуміння засобів наочності, формування відповідного образу предмета. Можливості виявлення елементів форми в дітей із порушеннями зору залежить від чутливості, кольоросприймання, стереоскопічної пластичності та інших властивостей зорового аналізатора.

Навчання дітей розрізненню за формою охоплювало декілька сенсорних дій: впізнавання й називання еталонів форми; формування способів зіставлення форм предметів із теоретичними зразками; розвиток дій аналізу складної форми шляхом використання полісенсонних взаємозв'язків: дотиково-зорових і зорово-рухових сенсорних функцій; розвиток аналітичного сприймання складної форми й відтворення її з елементів. Еталонами форми виступають геометричні фігури.

Для розрізнення геометричних фігур ми навчали дитину з порушеннями зору низці практичних дій, які надалі допомагали їй сприймати форму незалежно від положення фігури в просторі, її кольору й величини. До таких практичних дій віднесено: дії накладання фігур,

прикладання, перевертання, зіставлення елементів фігур, обведення пальцем контуру, малювання, обмацування тощо.

Для формування й розвитку розрізнення за формою нами було використано такі ігри з дошкільниками зі зниженим зором, як «Підбери за формою», «Геометрична мозаїка», «Поштова скринька», «Викладання фігур на фланелеграфі», «Чарівний мішечок», «Виклади орнамент» та ін.

Для правильної та повної характеристики будь-якого предмета оцінка величини має важливу значущість і дає не лише пізнання кожного предмета, але й розуміння відношень між предметами. Це істотно впливає на формування в дітей більш повних знань про навколишню дійсність.

Формування в дошкільників уявлень про величину передбачало розвиток умінь орієнтуватися в просторових ознаках предметів. А саме, у дітей формували вміння показувати, називати довжину, ширину, висоту предметів, визначати їх розмір у цілому. Навчання дітей визначати величину предметів відбувалося на основі порівняння, що є основною властивістю величини. Саме завдяки порівнянню дітей приводили до розуміння відношень і засвоєння нових понять: більше, менше, дорівнює, які визначають різні властивості, в тому числі довжину, ширину, висоту, об'єм тощо.

Важливим у сприймання величини предметів була можливість одночасного їх огляду. Здатність охопити поглядом предмет залежала від поля зору дитини, розміру предмета й відстані, з якої він розглядається. У своїх дослідженнях Л. Плаксіна вказувала на те, що зорово-дотиковий спосіб виділення й аналізу форми та величини предмета порівняно із зоровим дає можливість дітям із порушеннями зору більш успішно їх аналізувати. Це викликає необхідність активного включення в процес зорового сприймання інших видів сприймань: дотиково-рухових, зорово-рухових тощо [2]. Таким чином, ми вчили способам обстеження, аналізу, порівняння, зіставлення та класифікації форми й величини предметів як їх основних ознак.

Також важливим для формування функції розрізнення за величиною дітей навчали здійснювати вимірювальні дії. Досвід роботи засвідчив, що в дітей зі зниженим зором ці вміння формуються значно складніше, ніж у нормі, що пов'язано з труднощами зорово-просторового орієнтування. Гальмівний ефект призводило зниження гостроти зору, порушення окорухових функцій, відсутність стереоскопічного бачення, що ускладнювало виконання практичних дій. Тому, ми спочатку вчили дітей прийомам вимірювання шляхом накладання, прикладання одного предмета до іншого, після цього навчали вимірювати предмети за допомогою умовних мірок: смужок паперу, стрічок, паличок, кроків тощо. Під час вимірювальних дій дітей навчали вербально робити висновки про величинні відношення між предметами.

Для формування й розвитку розрізнення за величиною нами було використано такі ігри з дошкільниками зі зниженим зором, як

«Дай такий самий», «Чарівний мішечок», «Розклади за величиною», «Зоровий диктант», «На вулиці», «Ріпка», «Хто вище на зріст», «Криничка», «Що це? Де лежить?», «Склади з частин» та ін.

**Висновок.** Досвід роботи проведення корекційних занять із сенсорного виховання з дошкільниками зі зниженим зором в інклюзивно-ресурсному центрі засвідчив, що у дітей активніше почали розвиватися такі сенсорні функції, як розрізнення за кольором, формою та величиною. Приділення уваги сенсорному розвитку дитини зі зниженим зором сприяє удосконаленню органів відчуття, накопиченню уявлень про навколишній світ.

**Перспективою подальшого дослідження** вбачаємо у представленні в систематизованому вигляді корекційних ігор із розвитку сенсорних функцій у дітей зі зниженим зором.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / за ред. д-ра психолог. н., проф. Стньової Є. П., д-ра мед.н., проф. Рикова С. О. та авторів. – К. : Кафедра, 2017. – 320 с.
2. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – Калуга : издательство «Адель», 1998. – 118 с.
3. Сенсорное воспитание дошкольников / под. ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М., 1947.

**УДК 376.1:316.663.5:316.613-056.36-053.4**

**Синявіна Юлія Анатоліївна**

учитель початкових класів  
КЗ «Запорізька спеціальна  
загальноосвітня школа-інтернат  
«Джерело»  
Запорізької обласної ради

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВНА УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті здійснено теоретичний огляд специфіки організації освітньо-розвивального середовища як основної умови соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями; представлено основи роботи педагога щодо формування особистості учня в освітньому середовищі.*

*Ключові слова: освітньо-розвивальне середовище, умова, соціалізація, розвиток, педагог, однолітки.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні проблема соціалізації дітей з особливими потребами успішно вирішується на рівні спеціального закладу освіти, де створюється оптимальне освітньо-розвивальне середовище, головне завдання якого – допомогти кожній особистості розкрити свій внутрішній потенціал, настільки їй дозволять можливості організму й загальний психофізичний розвиток.

Для успішної та повноцінної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями необхідний не лише певний запас знань і уявлень про соціальні (моральні) норми в сучасному суспільстві, але й реальна можливість до реалізації практичних навичок і вмінь до їх застосування.

У сучасний період соціально-політичного розвитку держави, констатує І.Татьянчикова, з'явилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з іншим ставленням до дітей з особливими потребами, активним вирішенням питань їх соціалізації та інтеграції в суспільство, а також інтегрованим навчанням. На перший план виходить системна, поступова й послідовна спеціальна педагогічна робота, яка забезпечить розвиток соціальної активності дитини, виховання в ній життєздатної людини, яка буде спроможна в подальшому здійснювати практичну діяльність.

Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до такої діяльності, виходячи з його індивідуальних можливостей і здатності до самостійного життя, що потребує не тільки володіння практичними вміннями та навичками, але й постійного самовдосконалення. Педагогічна система адекватних засобів, методів і прийомів має забезпечити в школярів соціально-адекватні форми самоактуалізації, самопрояву з тим, щоб у подальшому освоїти життєвий простір у сучасному суспільстві. Ось чому проблема формування особистості учня, соціальної відповідальності, особливо в умовах спеціальних закладів освіти, набуває першочергової значущості [4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання організації освітньо-розвивального середовища як основної умови соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями активно опрацьовують дослідники, зокрема В. Бондар, Д. Шульженко, Л. Руденко, М. Шеремет, С. Миронова та інші. Науковці наголошують на тому, що життєвий багаторічний досвід показує, що оптимально створене й ефективно організоване освітньо-розвивальне середовище є запорукою успішної соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями.

**Мета статті** – дослідити специфіку організації освітньо-розвивального середовища як основної умови соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Для забезпечення емоційного та когнітивного розвитку кожної дитини, а зокрема особистості з інтелектуальними порушеннями, вирішення одного із завдань – відчуття себе повноцінним учасником соціального життя – є необхідною складовою організації їх навчання й виховання в умовах освітньо-розвивального середовища. Головною метою соціалізації в умовах освітнього закладу є сприятливе середовище для особистісного розвитку дитини, її творчої самореалізації та можливості бути корисною іншим людям [3, с. 178].

Так, основними завданнями освітньо-розвивального середовища є: по-перше, реалізація права дитини з інтелектуальними порушеннями на отримання освіти в умовах спеціального закладу освіти; по-друге, всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі її вікових особливостей, здібностей, якостей і можливостей; по-третє, формування ціннісних інтересів і духовних потреб; по-четверте, виховання в дітей прагнення до трудової діяльності, сприяння їх професійній підготовці в майбутньому; по-п'яте, виховання дитини як достатньо моральної та культурної особистості з усталеними етичними поглядами на оточуючий світ і самого себе.

На думку дослідників, діти з інтелектуальними порушеннями перебувають у соціальній дезадаптації, що обмежує їх можливості до інтеграції в соціумі. У зв'язку з цим, педагогам освітньо-розвивального середовища закладів освіти слід застосовувати конкретні заходи, що пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації підростаючої особистості. Серед запропонованих заходів вирізняють насамперед: встановлення довірливих стосунків із дитиною, створення ситуації психологічного комфорту; формування в учнів позитивної самооцінки; створення мотивації досягнень; реалізація умов для підвищення рівня навчання; виховання правильних навичок поведінки в суспільстві; підвищення рівня самоаналізу; становлення моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення світогляду; розвиток у дитини позитивних життєвих перспектив, визначення разом із нею шляхів самореалізації, сфер самоповаги [2].

Реалізація цих напрямів стане більш ефективною, якщо освітньо-розвивальне середовище буде, насамперед, підпорядковане становленню особистості дитини й зорієнтоване на відповідні стосунки з нею. Соціально-реабілітаційна діяльність педагогів у межах освітньо-розвивального середовища має свої якісні характеристики, серед яких дослідники називають: цілеспрямованість (усвідомлення того, якими особистісними та психічними якостями повинна оволодіти дитина); опосередкованість (зв'язок унормованих понять – мовлення, норм моралі, цінностей); суб'єктивність (прояв індивідуальності дитини, наявність минулого досвіду, емоції, особливості міжособистісних відносин); інтенсивність (використання різних способів і засобів впливу на особистість); динамічність (наступність у реалізації поточних завдань у роботі з дитиною); ефективність (співвідношення досягнень до запланованих результатів) тощо.

Окрім цього, забезпечуючи діяльність дитини в межах процесу її соціалізації, педагог насамперед повинен направляти свої зусилля на тих дітей з інтелектуальними порушеннями, в яких виникають труднощі під час входження в соціальний простір. Саме через це зміст і засоби досягнення окреслених цілей, міжособистісних впливів у процесі

соціального становлення обумовлені специфікою розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Слід зазначити, що успішною соціалізація може вважатися тільки тоді, коли людина одночасно здатна як адаптуватися до суспільства, так і певною мірою протистояти тим його проявам, які заважають її саморозвитку й самоствердженню. Таким чином, на це особливо звертає увагу В. Москаленко, в самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між мірою ідентифікації людини із суспільством і мірою уособлення її в суспільстві. Разом із тим, на думку автора, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах соціалізації [4].

Слід підкреслити, що успішність соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями залежить не лише від якості корекційно-методичних засобів як таких, але й від стану їх внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності. У процесі пошуку свого «Я», набуття ідентичності, самоствердження й саморозвитку учнів на рівні самосвідомості формується система внутрішнього узгодження уявлень про себе. Ось чому навчально-виховна стратегія спеціального закладу освіти повинна передбачати орієнтацію на підвищення соціальної позиції школяра, який передусім має порушення в розвитку [5].

Педагогічний колектив насамперед повинен спрямувати свої зусилля на учня, забезпеченні його соціальної компетенції, на навчанні дитини можливостей виживати в різних умовах життя, вести самостійний спосіб життя, допомогти визначитися професійно з урахуванням задатків, здібностей і схильностей дитини. Реалізації цих завдань повинна підпорядковуватися вся діяльність спеціального закладу освіти.

Не менш важливим фактором, який впливає на соціалізацію дитини, є її спілкування з однолітками, яке відбувається в дитячому садочку, школі, різних неформальних дитячих та підліткових об'єднаннях. Слід зазначити, що в останні десятиріччя групи однолітків стали одним із визначних мікрофакторів соціалізації. Їх роль значно підвищилася під впливом певних обставин: урбанізації, перетворення великої сім'ї на малу, збільшення термінів навчання й обов'язкова середня освіта, незалежність дітей від батьків, поява незалежних джерел впливу на молоде покоління. Усе це обумовило зростання автономності юнацтва в суспільстві. Відособлення школярів у своєрідне суспільство однолітків проявляється в певних нормах соціальної поведінки та взаємовідносин між собою, а також із дорослими. Саме в шкільні роки суспільство однолітків дозволяє дітям, підліткам і юнакам відчувати свою приналежність до великої групи, до її норм і цінностей і таким чином ствердитися через ідентифікацію себе з членами групи. Разом із тим, таке суспільство дає кожному школяреві

можливість відрізнити себе від інших через свої особливості та знову ствердити себе, свою індивідуальність через свої неповторні особливості. Отже, приналежність до суспільства однолітків допомагає школярам досягти певної внутрішньої та зовнішньої незалежності, затвердити своє «Я», що особливо важливо в підлітковому та юнацькому віці, коли сім'я починає втрачати свою автономію на дітей [5].

Особливого значення набуває вплив однолітків на дитину з обмеженими інтелектуальними можливостями. До позитивних результатів такого впливу можна віднести: формування відчуття впевненості, безпеки та власної значущості, засноване на повному схваленні групою, а також можливість емоційної розрядки завдяки взаєморозумінню всіх членів групи. Крім того, група сприяє засвоєнню досвіду життя в колективі, навичок спільної праці й утілення загальних інтересів. У групі однолітків дитина з вадами розвитку бере на себе ті соціальні ролі, які вона неспроможна реалізувати в колі сім'ї, оскільки освітньо-розвивальне середовище спеціального закладу освіти залишається тим місцем перебування, де вона знаходиться тривалий час.

У випадку дитини з інтелектуальними порушеннями схвалення її дій і вчинків віковою групою має велике значення та залежить від виконання різноманітних соціальних ролей у складі груп вихованців на базі спеціальних закладів освіти, ступеня входження в суспільне життя, соціального аспекту поведінки відповідно до очікувань групи однолітків.

Суспільна підтримка – це дуже діюча сила середовища, яка допомагає дітям даної категорії повірити в себе, полегшує розв'язання багатьох життєвих проблем.

Таким чином, діти «...з обмеженими інтелектуальними можливостями, які включені в процес соціалізації, повинні розглядатися як цілісність, у якій немає важливих і неважливих елементів. Тільки такий підхід дає можливість адекватного прогнозу ефекту соціалізації, а також дозволяє правильно визначити її завдання - як загальні, так і конкретні» [5].

**Висновки.** Таким чином, освітньо-розвивальне середовище закладу освіти – це простір життя дитини, в якому вона набуває навички соціальної поведінки, засвоює певні соціальні норми, прийняті в суспільстві, отримує можливість спілкування не тільки з дорослими, але й з однолітками, що вже само по собі виступає як найважливіший інститут соціалізації; набуває досвіду визначення й реалізації життєвих рішень.

**Перспектива дослідження.** У продовженні запропонованого дослідження пропонуємо до уваги модель освітньо-розвивального середовища спеціального закладу освіти, що буде спрямована на соціалізацію дитини з інтелектуальними порушеннями.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев – М., 1984. – 178 с.

2. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : Наук. світ, 2006. – Вип. 8. – С. 85–88.

3. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А. А. Колупаєва // Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

4. Татьянчикова І. В. До питання соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку / І. В. Татьянчикова. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 328–331.

5. Татьянчикова І. В. Основні чинники соціалізації дитини з інтелектуальними вадами / І. В. Татьянчикова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. ІХХ : у двох частинах. Частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 196–204.

**УДК 376.1:001.818(082)**

**Kandy Stephen**

Bachelor in Elementary Education K-6  
WEST LIBERTY UNIVERSITY, Wheeling,  
West Virginia, USA

### **PRAISE OR PERISH**

*У статті розглядається проблема ефективного застосування похвали як методу виховання і навчання. Існує занепокоєння з приводу впливу вихвалювання дітей. Вчені провели багато досліджень з цього питання, щоб краще зрозуміти вплив зворотного зв'язку на успішність учнів. Доведено, що похвала є позитивним методом тільки в тому випадку, коли вона призводить до позитивного результату.*

*Ключові слова: похвала, метод, виховання, навчання, учні.*

Concern exists regarding the impact of praising children. Some students benefit from positive reinforcement, while others do not. Researchers have performed many studies concerning this issue to better understand the impact of feedback on student achievement. There are several different aspects of praise to consider.

Teachers and parents develop their own style of communicating praise. They may say “You are smart” which represents praising intelligence. Saying “I like the way you did that” often represents praising effort. Neutral feedback is also considered another strategy of praise that states accomplishment. Saying “You finished the book” is an example of this and this allows the student to develop inner pride in their achievement and shows that you are interested in their work. A teacher’s praise on effort, accuracy, achievement of goals, and evaluation all have a positive impact on student motivation (Wright, 2012).

According to research, harmful effects of praise were observed. Praise contributed to lack of confidence in challenging work, and many students avoided

activities that they thought they would not be successful at. Praise may be manipulating to a child, reduce his or her independence, steal a child's pleasure, lead to loss of interest in a project, and therefore, reduce achievement. Praising intelligence attributed to children avoiding challenges and causing them to view their ranking more important than their improvement. Parents often tell their children that they are smart which may lead to children avoiding challenges and only to be concerned with their ranking rather than their own improvement (Bronson, 2007; Kohn, 2001; Dewar, 2013). Parents are stunting their child's intellectual growth with such general praise. Telling a child they are smart is not encouraging and often leads to a child's potential not fully developing.

There are many appropriate strategies to use when praising children. "Praise good behavior, but be specific of positive performance, praise effort and accomplishment, and match best strategy to each student" (Wright, 2012, p.1). This strategy leads to an individual understanding exactly why they are being praised. Also, some students prefer private praise, while others like everyone to know their achievement, so announcing their praise is best for them. Dewar believes praise should be on effort and not ability. Kids praised for their effort were more interested in learning new strategies for success than they were in finding out how other children had performed (Dewar, 2013). These students were more concerned with their own improvement, rather than their class ranking.

It is better to say nothing at all, just say what you noticed or to instill interest by asking a question (Kohn, 2001). "Why did you paint the bike red?" is a good example. Praise is best when it is focused on a particular area and should not be general. Saying "good job following instructions" or "nice job figuring the steps out" are examples of focused praise. The student's behavior or achievement is being praised, thus they are encouraged.

Several long term ramifications of praise exist. Praise motivates and encourages accuracy in new material. When students are praised for their effort and then fail, they often feel as though they have not focused enough, so they do not blame themselves or give up, they try harder. On the other hand, students praised for their intelligence often seek the easy way out and disregard the importance of effort. "If these students do not succeed to be the best, they are discouraged and will not try to improve" (Bronson, 2007, p. 7). There are many times these students turn to cheating to avoid failure. Positive reinforcement is not always positive and often leads to children always seeking approval by their parent (Kohn, 2001; Bronson, 2007). Praising intelligence often stunts intelligence because smart students often do not apply extra effort to do better.

Although parents and teachers believe they are doing their job by praising, research implies many risks that may occur if this strategy is not performed properly. Ultimately, parents and teachers may create limits to a children's desire to achieve more if care is not taken to praise properly. Thus, praise is only positive when it is placed on effort and not in a general statement.

## REFERENCES

1. Bronson, Po. (2007). *How Not to Talk to Your Kids: The inverse power of praise*. <http://nymag.com/news/features/27840#print>. Retrieved on September 5, 2016.
2. Dewar, G., Ph. D.(2013). Praise and intelligence: Why telling kids they are smart makes them act dumb. <http://www.parentingscience.com/praise-and-intelligence.html>. Retrieved on September 5, 2016.
3. Kohn, Alfie. (2001). Five Reasons to Stop Saying "Good Job!" <http://www.alfiekohn.org/article/five-reasons-stop-saying-good-job/?=pdf>. Retrieved on September 5, 2016.
4. Wright. (2012). Teacher Praise: An Efficient Tool to Motivate Students. <http://www.interventioncentral.org/print/behavioral-interventions/motivation/teacher-praise-efficient-tool-motivate-students>. Retrieved on September 5, 2016.

УДК 376.1:001.818(082)

**Jelena Maksimović**

Filozofski fakultet Univerzitet u Nišu  
Marija Radonjić  
Student master studija pedagogije  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Nišu

## INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – TEORIJSKO METODOLOŠKE OSNOVE I PRAKTIČNA REALIZACIJA

Inkluzivno obrazovanje je koncept koji je novijeg datuma u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ono obuhvata aktivno uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovni školski sistem. Ranije su se ova deca školovala u različitim institucijama koje su bile namenjene za specijalno obrazovanje i vaspitanje, i vrlo često, deca sa smetnjama u razvoju nisu imala kontakt sa drugom decom, decom bez smetnji. Po ugledu na druge zemlje regiona i sveta, i Republika Srbija uvodi inkluzivno obrazovanje u svoj školski sistem, i deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom dobijaju svoje mesto u redovnoj školi, u đačkoj klupi, baš kao i sva druga deca. *Model inkluzivnog obrazovanja se oblikuje u zavisnosti od toga da li su nastavnici pristalice ili protivnici, ili su možda još uvek neopredeljeni. Predmet ovog istraživanja su stavovi nastavnika o inkluzivnom obrazovanju. Istraživanje je pokazalo da nastavnici poseduju dovoljno znanja o kategorijama dece sa smetnjama u razvoju, o deci sa teškoćama u učenju, telesnim teškoćama i poremećajima u ponašanju. Nastavnici izdvajaju određene kategorije dece kao grupu koja ima najviše koristi od inkluzivnog obrazovanja. Takođe, nastavnici smatraju, na osnovu ovog istraživanja, da najbolje integrišu decu sa telesnim teškoćama.*

*Ključne reči: Inkluzivno obrazovanje, Teorijsko-metodološke osnove, Praksa, Socijalni model.*

Ideje o inkluzivnom obrazovanju javljaju se polovinom prošlog veka, i to u vidu različitih reformnih procesa i pravaca koji su nastali kako bi ukazali na to

da sva ljudska bića treba posmatrati kao individue sa vlastitim pravima i potrebama. Do početka osamdesetih godina prošlog veka, u okviru medicinsko-psihološke paradigme, u centru interesovanja nije bila osoba, već oštećenje, i rad specijalnih službi bio je usmeren na smanjenje oštećenja. Težilo se tome da se osoba promeni kako bi se uklopila u prirodnu sredinu. Ukoliko to ne bi uspelo ili nije bilo moguće, osoba se izdvaja iz te okoline u stacionarne ustanove i specijalne škole. Na ovoj paradigmi se zasniva rad specijalnih škola. Kasnije, u okviru post-pozitivističke paradigme, u shvatanju teškoća javlja se socijalni model, gde učenici dele zajednički kontekst učenja, i ne insistira se na tome da svi usvoje ista znanja. Ovaj model sagledava celokupnu osobu, i zahteva prilagođavanje okruženja. Na ovu paradigmu se oslanja inkluzivno obrazovanje.

Brojna su terminološka određenja inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, kao i brojni pojmovi koji se, najčešće pogrešno, koriste kao sinonimi za inkluziju. Izvorno, pojam *inkluzija* ima poreklo u latinskom jeziku, a predstavlja izvedenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvatanje. Izvorno značenje možemo tražiti u dve latinske reči. Prva je *inclūdo* što znači zaključati, zatvoriti, začepiti, uokviriti, okovati, oviti, zaključiti. Druga je *inclūsio* a znači zatvor, zatvaranje. Izveden iz ovih značenja, pojam *inkluzija*, kako objašnjava Suzić [6, p. 10], podrazumevao bi integraciju, uokvirivanje, a u socijalnom smislu uključivanje pojedinca u određenu zajednicu ili grupu koja predstavlja jednu celinu. U našem slučaju, kada se govori o inkluziji u smislu obrazovanja, ta grupa bi bila škola, tj. školski sistem.

Inkluzija se može definisati u tri konteksta. Prvi je najširi, a treći najuži. [6, p. 11]. Najšire određenje inkluzije je ono koje ga određuje kao proces u kome deo nečega ili pojedinca posmatramo kao deo celine. Nešto uže određenje tiče se definisanja inkluzivnog obrazovanja, pod kojim se podrazumeva aktivnosti individue i društva kroz proces učenja i poučavanja. Pri tom ovaj proces ne mora biti isključivo u školskom kontekstu, već i kao spontano učenje i samovaspitanje. Najuže shvatanje je shvatanje inkluzije kao procesa uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i društveni život.

I upravo se većina autora opredeljuje za ovakav, poslednji način definisanja inkluzivnog obrazovanja. Ovde ćemo navesti neke od tih definicija. Steinbek i Steinbek [5] inkluzivno obrazovanje definišu kao praksu uključivanja svih učenika, bez obzira na poteškoće, u redovno školovanje i razrede, gde će se moći uspešno odgovoriti na njihove potrebe. Pri tom naglašavaju da je inkluzivna škola mesto gde je svako prihvaćen, i mesto koje izlazi u susret svačijim obrazovnim potrebama. Alen i Švarc [1, p. 45-78] kažu da inkluzija ne predstavlja samo skup strategija vezanih za mesto, školu u ovom slučaju. Ona je zapravo deo pripadanja široj društvenoj zajednici, tj. prijateljima, školi, itd.

Inkluzivni pristup obrazovanju temelji se na jednoj jasnoj ideji o potrebi ravnopravnosti u obrazovanju, tj. bazira se na jednom od osnovnih ljudskih prava, a to je pravo na obrazovanje. To pravo imaju sve osobe, bez obzira na razlike. [3, p. 297- 313]. Dakle, sva deca imaju pravo da se obrazuju, bez obzira

na pol, rasu, mogućnosti, ekonomski status, i slično. Stoga inkluzija predstavlja jedan prelomni momenat u organizaciji školskog sistema i jedan permanentan proces promene škole kao institucije.

Jedan od naših istraživača koji se najviše bavi saznavanjem inkluzivne prakse je Vujačić [7, p. 384-394] i ona inkluzivno obrazovanje određuje ne samo kao smeštanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole, već pod tim podrazumeva menjanje škole, pripremu nastavnika za nove uloge, i uopšteno govoreći ona smatra da je to proces koji će obezbediti kvalitetno obrazovanje za svu decu. Sam čin uključivanja deteta sa posebnim potrebama u redovno školovanje nije garancija da će to dete od toga imati koristi, a to samim tim onda nije inkluzivno obrazovanje. U tom smislu, Rubi-Dejvis [4, p. 289-306] ističe da loše inkluzivno obrazovanje može naneti veću štetu, nego što će biti korisno tom detetu, i zato stvaranje inkluzivne škole zahteva od svih aktera obrazovanja jedan potpuno nov način razmišljanja, nov način podučavanja i organizacije nastave. Daniels i Staford [2], inkluziju definišu kao proces u kome se deca sa posebnim potrebama obrazuju zajedno sa svojim vršnjacima koji takve teškoće nemaju, ali su s druge strane ravnopravni u pogledu zasluga, bez obzira koliki izazov to predstavljalo za dete sa nekom teškoćom.

Kao što možemo zaključiti, na osnovu predstavljenih tumačenja i definicija, inkluzivno obrazovanje definiše se kao promena u školi, u školskom sistemu, gde će se deca sa smetnjama u razvoju moći nesmetano uključiti u redovno školovanje, pri čemu će imati jednaka prava kao i druga deca, i pri čemu će se ići ka stvaranju optimalnih uslova za razvoj sve dece. Model inkluzije ne znači izjednačavanje svih ljudi, već predstavlja uvažavanje različitosti među ljudima.

#### METODOLOŠKI DEO

Inkluzivno obrazovanje je danas veoma aktuelna tema među svim akterima obrazovnog sistema. U potpunosti je prevaziđen stereotip da deca sa smetnjama u razvoju moraju pohađati specijalne škole, pa se tako krenulo sa postepenim uključivanjem te dece u redovno školovanje. Inkluzivno obrazovanje se kod nas, u Srbiji još uvek nalazi u fazi isprobavanja i ocenjivanja učinka, i kao teorijski koncept implicitno se primenjuje u školskoj praksi. Teorijska razmatranja ukazuju na pozitivno dejstvo inkluzivnog obrazovanja, i to na školski sistem u celini, a posebno na decu sa smetnjama u razvoju. Postoje brojne obuke, seminari, priručnici, strana istraživanja, i svi će oni ići u jednom pravcu, a to je zagovaranje inkluzivnog obrazovanja i podrška u njegovoj praktičnoj realizaciji. Ali, da li je u praksi tako? Da li se u praksi primenjuje inkluzivno obrazovanje onako kako je teorijski utemeljeno? Ovim istraživanjem se želi probuditi svest nastavnika o potrebama inkluzivnog obrazovanja. Želi se i ukazati na značaj inkluzivnog obrazovanja za poboljšanje školskog sistema i vaspitno-obrazovne prakse. Takođe, ovim istraživanjem se želi sagledati nastavnička percepcija koncepta inkluzivnog obrazovanja kao sastavnog dela redovnog, osnovnog, osmogodišnjeg školovanja.

Polazeći od cilja ovog istraživanja, zadaci su:

1. Utvrditi o kojoj kategoriji dece sa smetnjama u razvoju nastavnici smatraju da imaju najviše potrebnih znanja. 2. Utvrditi stavove nastavnika o tome za koju kategoriju dece sa smetnjama u razvoju je inkluzivno obrazovanje najkorisnije i prisustvo koje kategorije dece sa smetnjama u razvoju u razredu je najkorisnije za decu bes smetnji. 3. Utvrditi stavove nastavnika o tome sa kojom vrstom smetnji u razvoju su deca najprihvaćenija od strane svojih vršnjaka. 4. Utvrditi koju kategoriju dece sa smetnjama u razvoju nastavnici smatraju da najlakše integrišu u redovnu nastavu. 5. Utvrditi da li nastavnici smatraju da imaju potrebne uslove za rad sa decom sa smetnjama u razvoju.

Instrument istraživanja je skala procene stavova nastavnika prema integraciji dece sa teškoćama (TIAQ). Autori originalne skale "Teacher Integration Attitudes Questionnaire" su Sideridis i Chandler, a za naše podneblje adaptirao je Marijan Mihić, i priredila Anita Vulić- Prtorić.

Skala TIAQ, korišćena u ovom istraživanju sastoji se od 10 pitanja, odnosno od 34 ajtema. Prvih 6 pitanja sadrže po 5 ajtema, a pitanja od 7 do 10 su i sama ajtemi. Skala je Likertovog tipa i četvorostepena je, broj 1 označava potpuno neslaganje, a broj 4 potpuno slaganje sa datom tvrdnjom. Pitanje broj 1, tj. prvih 5 ajtema odgovara prvom zadatku ovog istraživanja. Pitanja broj 2 i 3, tj. narednih 10 ajtema odgovaraju drugom zadatku. Pitanje broj 4, i 5 ajtema u okviru tog pitanja, odgovaraju trećem zadatku. Pitanja broj 5 i 6, i narednih 10 ajtema odgovaraju četvrtom zadatku istraživanja. I čestice od 7. do 10. pitanja odgovaraju petom zadatku ovog istraživanja.

Uzorak istraživanja čini 107 nastavnika razredne nastave i predmetnih nastavnika, i to iz dve osnovne škole na teritoriji grada Niša: OŠ "Čegar" i OŠ "Dušan Radović". Istraživanje je sprovedeno u decembru 2012. godine

Karakteristike uzorka u odnosu na varijablu dužina radnog staža sledeće najveći deo uzorka čine nastavnici predmetne i razredne nastave sa radnim stažom između 11 i 20 godina, njih 40 (37.6 %). Nešto manje je onih sa dužinom radnog staža do 10 godina, njih 28 (26.2 %), i onih sa radnim stažom od 21 do 30 godina, 26 nastavnika (24.3 %). Među ispitanicima je najmanje nastavnika koji imaju radni staž više od 30 godina, samo njih 13. Ovo se desilo iz više razloga, u prvom redu zato što žene odlaze u penziju sa 35 godina radnog staža, a s druge strane jer sam u toku istraživanja dobila informaciju od stručnih saradnika i jedne i druge škole, da imaju mali broj zaposlenih koji imaju najduži radni staž, tj. da je većina zaposlenih sa dužinom radnog staža između 5 i 25 godina.

Možemo zaključiti da je većina ispitanika do sada imala iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. 75 nastavnika ili 70.1% ispitanika je imalo iskustva, a 32 nastavnika (29.9 %) se izjasnilo da nema dosadašnjeg iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

#### ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U ovom istraživanju izdvojili smo pet faktora, koji koreliraju sa pet zadataka istraživanja: 1. Prvi faktor je znanje nastavnika o deci sa smetnjama u razvoju. 2. Drugi faktor je korist od inkluzivnog obrazovanja (za decu sa

smetnjama i za decu bez smetnji). 3. Treći faktor odnosi se na socijalnu prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka. 4. Četvrti faktor tiče se integracije dece sa smetnjama u razvoju u redovnu nastavu. 5. Peti faktor odnosi se na uslove za rad nastavnika u okviru inkluzivnog obrazovanja.

U okviru faktorske analize, kao metoda ekstrakcije, korišćena je PCA method (principal component analysis), tj. metoda glavnih komponenti. I korišćena je varimax rotacija faktora. *5 ekstrahovanih faktora objašnjavaju ukupno 65.12% svih čestica u instrumentu*, što znači da je instrument validan, i pomoću njega možemo izmeriti ono što želimo da izmerimo.

Prvi faktor, zbog rotacije faktora, tj. faktor koji se najviše izdvaja je naš drugi faktor. U okviru prvog faktora, na osnovu faktorse analize nalaze se čestice od rednog broja 6, zaključno sa rednim brojem 15, tj. svih 10 čestica koje odgovaraju našem drugom faktoru. Drugi faktor u analizi poklapa se sa našim četvrtim faktorom, i 8 od 10 čestica iz ovog faktora (sve sem čestice 23 i 28, koje se tiču dece sa mentalnom retardacijom), poklapaju se sa česticama u instrumentu. Čestice 23 i 28 prema ovoj analizi pripadaju trećem faktoru, tj. našem petom faktoru, koji se tiču uslova za rad u okviru inkluzivnog obrazovanja. Tu takođe pripadaju i čestice koje su u instrumentu određene kako bi ispitale uslove, tj. čestice od 31 do 34. Četvrti faktor obuhvata čestice iz instrumenta od 1 do 5, i u potpunosti je u skladu sa našim prvim faktorom. Peti faktor koji se izdvaja korelira sa našim trećim faktorom, i čestice od 16 do 20 pripadaju ovom faktoru, baš kao i u našem instrumentu. Dakle, možemo zaključiti da instrument poseduje validnost, i da, osim malih odstupanja na jednom faktoru, u potpunosti korelira sa onim što smo želeli da istražimo. Jedino što u metodološkoj postavci i instrumentu postoji drugačiji redosled faktora u odnosu na onaj koji nam je prikazala analiza datih faktora.

Dobijeni scree plot ukazuje nam na mogućnost da bi se bez metode ekstrakcije izdvojilo čak i do 6 faktora, sa tri dominantna faktora.

### LITERATURA

1. Allen K. The Exceptional Child / K. Allen, I. S. Schwartz // Inclusion in Early Childhood Education. – 2001. – № 12. – S. 45–78.
2. Daniels R. Integracija dece sa posebnim potrebama / R. Daniels, K. Staford ; Centar za interaktivnu pedagogiju. – Beograd, 2001.
3. Hebib E. Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije / E. Hebib, V. Spasenović // Nastava i vaspitanje. – 2010. – № 2. – S. 297–313.
4. Rubie-Davis C. M. Classroom interactions: Exploring the practises of high-and-low-expectation teachers/ C. M. Rubie-Davis // British Journal of Educational Psychology. – 2007. – № 77. – S. 289–306.
5. Stainback N. Support networks for inclusive schooling / N. Stainback, S. Stainback // Interdependent Integrated Education. – Baltimore (Brookes), 1990.
6. Suzić N. Uvod u inkluziju / N. Suzić // XLS (Banjaluka), 2008.
7. Vujačić M. Uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju / M. Vujačić // Pedagogija. – 2011. – № 3. – S. 384–394.

**Turker Kurnaz oglu**

Student of Vocational  
Training School (Ege University,  
Republic of Turkey)

**Gorban N. V.**

Lecturer Department of Special  
and inclusive education  
(Sumy State Pedagogical  
University named after  
A. S. Makarenko)

## **CORRECTIVE INFLUENCE OF DIDACTIC GAMES ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH FOR PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

*The article deals with the problem of the influence of didactic games on the development of coherent speech for mentally retarded pupils. The effectiveness of the system of didactic games introduced in the Ukrainian language lessons for the development of coherent speech of pupils of a special school is proved.*

*Key words: didactic game, development of coherent speech, mentally retarded pupils.*

**Introduction.** One of the important problems of improving the educational process in special general education institutions, in particular for children with intellectual disabilities, is creation of the necessary conditions for the comprehensive development of the individual. Development of the child's personality takes place in various types of activities, including games. A special place is given to didactic games. Scientists have proved that the intellectual defect affects underdevelopment of higher mental processes, including speech. Therefore, the use of didactic games at Ukrainian lessons is expedient for the development of coherent speech for mentally retarded pupils. Didactic games, in particular, can be used for mental, linguistic, work, physical development of pupils of a special school [1]. The analysis of literary sources showed undeveloped system of special didactic games that influence development of coherent speech, namely formation of the ability to build a coherent statement and compilation of the story, which became the subject of our study.

**Relationship with work on scientific topics.** The research was carried out within the framework of the project of the laboratory of correctional and rehabilitation technologies and department of correctional pedagogy and special psychology of Sumy State Pedagogical University named after. A. S. Makarenko: «The content, organization and management of correctional and rehabilitation activities» (state registration number 0111 U 009399).

**The purpose of research:** development of coherent speech of mentally retarded pupils by means of the didactic game.

To achieve the goal we set the following **objectives**:

1. To analyze scientific and methodological sources on the research problem.

2. To adapt and systematize didactic games for the development of coherent speech for mentally retarded pupils.

3. To implement and test the effectiveness of the developed system of didactic games.

**Presenting main material.** Studies by G. Dulnev, V. Lubovsky, V. Petrova determine that corrective work with mentally retarded children needs introduction of such tasks that contribute to mental activity, the need for cognitive activity. These tasks include those that require use of the sensory sphere, reliance on practical activity and pupil's experience. Scientists point out that their number can certainly be attributed to the game, in particular didactic [2].

An analysis of reference literature showed that didactic game is a practical group exercise for the development of optimal solutions, application of methods and techniques in artificially created conditions that reproduce real environment. During the game, the pupil has a motive, the essence of which is to perform successfully the role taken [3]. Consequently, the system of actions in the game acts as the goal of cognition and becomes the direct content of the pupil's consciousness.

In modern psychological and pedagogical studies of L. Vygotskyi, O. Zaporozhets, D. Elkonin, and O. Usov it is noted that game is the leading activity of children of preschool and junior school age [2]. In the studies of V. Avanesov, F. Blakeer, Z. Boguslavskaya, A. Bondarenko, L. Wenger, E. Ivanitskyi, E. Radina, A. Sorokina, E. Udaltsova, A. Usova, B. Khachapuridze a special place is paid to the question of interconnection training and games, determining the structure of the game process, the basic forms and methods of teaching didactic games of children with special educational needs [4]. Scientists have proved that didactic games used in the elementary schools of a special school perform various functions: increase interest and attention of children, develop cognitive abilities, wit, imagination, consolidate knowledge, skills and abilities, train sensory skills etc. Properly constructed interesting didactic game enriches the process of thinking by individual feelings, develops self-regulation, trains volitional quality of a child [5].

Thus, the analysis of literary sources showed the necessity of using didactic games as a means of training, education and development of mentally retarded schoolchildren. Educational elements of the game activity allow us to use it to solve the problems of the development of coherent speech of pupils with intellectual disabilities, which became the subject of our study.

The research was carried out on the basis of Sumy Special School. The contingent was mentally retarded fourth-grade pupils.

Pedagogical observation has shown that violations of intellectual development negatively affect the success and, in general, the educational activity of mentally retarded schoolchildren. They are not focused on studying the new material and are not interested in obtaining new knowledge, they have a desire to complete the task as soon as possible without paying attention to the correctness of its implementation.

The results of the study of the speech sphere of pupils with intellectual disabilities showed that intellectual disabilities negatively affect development of coherent speech of children, characterized by the poverty of the active vocabulary, the uniformity of utterances using word stamps. In speech most often, children use simple sentences and have difficulty in constructing complex and complicated sentences; it is difficult for them to compose a narrative description, a story based on what they have seen and experienced.

The shortcomings outlined above cause the children to delay the comprehensive development of the individual, which in the future negatively affects the process of his socialization. Therefore, based on the results of the confirmatory phase of the study, we have specially selected, adapted and systematized didactic games aimed at development of coherent speech for mentally retarded fourth-grade pupils.

So we categorized games in three groups.

Group I included games aimed at developing the ability to correctly and fully build sentences, gradually complicating it. These are the games: «Cheerful locomotive», «Lost words», «Favorite lessons», «Untie carriages», «Who belongs to an object?», «Execute an order», «What does an animal eat?» etc. The above mentioned games also had the purpose of developing the ability to correctly and appropriately use words, phrases, use grammatical links to correctly construct sentences.

II group included didactic games aimed at forming the ability to correctly and fully describe the subject, using different sentences in structure. It's such games as: «Favorite Vegetables», «Guess the Riddle», «Recognize the Friend», «Appointment of the Object», «The Magic Box», «The Best Mom», «Guess the Fruit» etc. In didactic games of the 2nd group, attention was directed at development of the ability to use sentences in the speech, different in their structural composition, ranging from simple and one-syllable to a common sentence.

The third group includes didactic games aimed at developing the ability to make a story based on their own experience. These are the games: «Find the mistake», «Favorite season», «Magic fairy-tale», «Teach to play», «Spring-witch» and so on. With the help of the didactic games of this group in children with intellectual disabilities, we developed the ability to use the vocabulary, try to find the right word to express their opinion, complete and to construct sentences correctly. From the constructed sentences pupils were taught to compose a text-narration, united by a single main idea and topic.

As a result of introduction of didactic games at the Ukrainian language classes for mentally retarded fourth-grade pupils it is found out that their systematic use contributed to improvement of the level of development of mental processes of children with special needs, namely: concentration of attention, development of thinking, speech, gave rise to positive emotions, joy of cognition. During the game it was easy to create a situation for success for children who had learning difficulties, which in turn contributed to raising their cognitive activity.

The effectiveness of the developed system of didactic games was determined by comparing the results of the ascertaining and molding stages of the study. Quantitative evaluation of the source data showed that the level of development of coherent speech in the experimental and control group was almost equal.

A comparative analysis of the levels of coherent speech development, namely the ability to construct a sentence, the description of the subject, the compilation of a story by own experience at the molding stage of the study, showed that a high level of formation reached 30 %, 20 % and 30 % of the pupils of the experimental class (4-B class) as opposed to 20 %, 10 %, 10 % of the pupils of the control class (4-A). The difference was 10 %, 1% and 20 % respectively.

The medium level of development in the above-mentioned indicators reached 40 %, 40 % and 30 % of the pupils of the experimental class (4-B class), in contrast to 30 %, 20 %, and 20 % of the pupils of the control class (4-A). The difference was 10 %, 20 % and 10 % respectively.

In contrast to 20 %, 10 %, and 10 % of the control class pupils (4-A) 30 %, 30 % and 20 % of the pupils of the experimental class (grade 4-B) reached the low level of development according to the above mentioned indicators. The difference was 10 %, 20 % and 10 %.

**Conclusion.** The analysis of the results of the study showed an increase in high, sufficient and medium and a decrease in the low levels of development of the studied components of coherent speech in the experimental group, in contrast to the control one, where the growth dynamics was almost not observed. The quantitative and qualitative assessment of the results of the molding stage of the study showed the effectiveness of mentally retarded pupils of the system of didactic games introduced into the Ukrainian language lessons. Adapted didactic games for the development of coherent speech for pupils with intellectual disabilities made it possible to influence more fully the speech development of pupils, as well as to solve a number of educational tasks for pupils with special needs.

#### REFERENCES

1. Yeremenko I. G. Differentiated learning in auxiliary school / I. G. Eremenko, L. S. Vavina, G. M. Merissianova. – K.: I'm glad. shock – 1971. – 98 p.
2. Kapustin A. I. Correction-developing functions of visuality in the education of pupils of auxiliary schools / A. I. Kapustin. – M.: Prometheus, 1990. – 56 p.
3. Kataeva A. A., Didactic Games and Exercises in the Training of Mentally Retarded Preschoolers / A. A. Kataeva, E. A. Strebelova. – M.: Enlightenment, 1991. – 387 p.
4. Kataeva A. A. Preschool Oligophrenopedagogic / A. A. Katayeva, E. A. Strebelova. – M.: VLADOS, 1998. – 398 p.
5. Koval A. P. Visibility in Russian lessons in elementary classes / A. P. Koval. – K.: «Soviet school», 1986. – 104 p.

## РОЗДІЛ II

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

УДК 376.-056.31-057.874:73/76

**Войтенко Альона Андріївна**

студентка 4 курсу напряму підготовки  
Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)

Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка

**Горбань Н. В.**

викладач кафедри спеціальної та  
інклюзивної освіти

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено особливості розвитку художнього сприйняття в учнів з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчої діяльності; розкрито шляхи та методи розвитку художнього сприйняття в учнів з інтелектуальними порушеннями.*

*Ключові слова: художнє сприйняття, діти з інтелектуальними порушеннями, засоби, образотворча діяльність.*

**Постановка проблеми.** Із метою забезпечення оптимальної інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами психолого-педагогічна наука приділяє значну увагу питанням їх освіти, виховання, розвитку й корекції. Дієвим засобом формування особистості, зокрема дитини з інтелектуальними порушеннями, є мистецтво, насамперед, образотворче. Так, використання образотворчої діяльності в роботі з дитиною здійснює корекційний вплив на розвиток її особистості в цілому. У процесі зображення (малювання) бере участь не будь-яка окрема психічна функція, наприклад, сприйняття, пам'ять, увага, мислення тощо, а особистість людини в цілому. На цьому наголошував Л. Виготський, надаючи виключного значення дитячому малюванню не лише як мистецтву, але й як надзвичайно важливому засобу вираження себе, своїх переживань та відчуттів [2].

**Актуальність дослідження.** Аналіз наукових досліджень, що стосуються вивчення корекційного впливу образотворчої діяльності на розвиток художнього сприйняття учнів з інтелектуальними порушеннями, а саме: І. Дмитрієвої, М. Земцової, М. Ярмаченко, О. Дьячкова, Ю. Кулагіна та інших, доводить, що дієвим засобом як формування й розвитку підростаючої особистості, так і корекції психічних процесів, насамперед дітей з

особливими освітніми потребами, є мистецтво, зокрема образотворче.

**Мета статті** полягає в дослідженні особливостей розвитку художнього сприйняття учнів з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Першочергову роль у пізнанні дитиною навколишнього світу відіграє сприйняття. Сприйняття створює конкретну базу для знайомства підростаючої особистості з дійсністю, формування в неї мислення, є необхідною передумовою майбутньої практичної діяльності. Звуження обсягу сприйняття, що характерне для дітей з інтелектуальними порушеннями, істотно впливає на відображення одночасно вдвічі менше об'єктів, ніж у дітей із нормативним розвитком. Як результат дитина з особливими потребами не може цілісно сприйняти ситуацію та послідовно її вивчити. Послідовне сприйняття елементів зображення напротивагу цілісного ускладнює розуміння зв'язків і відношень, перешкоджає осмисленню, а також призводить до виникнення труднощів у засвоєнні предметів [6].

Одним із засобів корекційно-виховного процесу, за допомогою якого розвивається художнє сприйняття дітей з інтелектуальними порушеннями, є образотворче мистецтво. Спираючись на дослідження І. Дмитрієвої, констатуємо, що проблема використання образотворчого мистецтва, як засобу формування й розвитку художнього сприймання учня з особливими потребами не знайшла повного вирішення, тому є актуальною [3].

Залежно від використання тієї чи іншої дії з матеріалом, виділяють наочно-дієві й наочно-образні методики роботи. Зміст спеціальних занять із корекції й розвитку художнього (зорового) сприйняття молодших школярів з інтелектуальними порушеннями розробляється за умови, що включає:

- психолого-педагогічні заходи, спрямовані на розвиток операційної та мотиваційної сторін уявлень;
- психолого-педагогічні заходи з навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями використовувати конкретний функціональний рівень навичок і вмінь у широкій пізнавальній діяльності;
- розвиток операційної та функціональної сторін доводить обов'язкове використання в основній частині заняття психолого-педагогічного методу, що спрямований на розвиток аналізу й синтезу сенсорної інформації, яка виникає на основі дії сенсорного та моторного механізмів вищих психічних функцій (мислення, мовлення, пам'яті, уваги) [5].

На основі опрацювання науково-педагогічних джерел, нами визначено три найважливіші блоки з розвитку та корекції художнього (зорового) сприйняття в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями:

- розвиток зорових функцій (гострота зору, поля зору тощо) за допомогою використання спеціально організованої зорової стимуляції (відповідна апаратура, метод візуального подання матеріалу, метод вправ на активізацію просторового орієнтування, які носять психофізіологічний характер);

- розвиток і корекція таких властивостей сприйняття, як цілісність, предметність, константа, свідомість, із використанням наочно-дієвих і наочно-образних методик роботи;

- розвиток і корекція інтелектуального компонента зорового сприйняття за допомогою використання вербалізованих методик [7].

Наведемо етапи формування художнього сприйняття кольору: 1) розрізнення кольорів; 2) розпізнавання кольорів; 3) назви кольорів; 4) узагальнення уявлень про колір як ознаку предметів.

Так, на першому етапі навчають розрізняти два кольори. Краще всього починати з ахроматичності – білого та чорного. Для цього використовують предмети, які відрізняються лише за цією ознакою. Наприклад, це можуть бути різнокольорові, але однакові за формою та розміром іграшки (кубики, машинки тощо) або геометричні фігури (квадратики або кулі) [4].

Спираючись на думки Н. Волкова, відзначаємо, що формування художнього сприйняття форми предмета розпочинається з того, що увагу дітей привертають до об'єктів, одні з яких мають постійну форму, а інші, наприклад, рідина, пластилін, віск, не мають постійної форми, а змінюються.

Усвідомлення цього факту досягається шляхом виконання відповідних практичних дій, спрямованих на зміну форми об'єктів із різними властивостями. Наступним етапом є розрізнення об'ємних і плоских предметів. Дітям пропонують виконати з ними визначені практичні дії (наприклад, обійняти руками, накрити тканиною м'яч і обруч, коробку і аркуш паперу) і описати вербально результати цих дій. Таким чином, визначаються ознаки відмінності між плоскими і об'ємними предметами.

Після зазначеного етапу з дітьми розглядають лінії різного характеру (вертикальні, горизонтальні й косі; прямі, ламані та криві; замкнені й незамкнені тощо), а також кути. Опрацювавши теоретичний матеріал, учні мають виконувати різні дії на практиці, зокрема знаходити кути в різних об'єктів і обводити їх рукою, малювати лінії та кути на папері тощо. Після закріплення отриманих знань про кути можна переходити до наступного етапу – вивчення плоских і об'ємних геометричних фігур. Так, учням необхідно пояснити, що назви геометричних фігур часто визначаються кількістю кутів, у такий спосіб визначають трикутник, чотирикутник та інші фігури.

Наступним етапом у роботі з формування й розвитку художнього сприймання є класифікація фігур за формою. Відносячи ту або іншу фігуру до певної категорії, учень має обґрунтувати своє рішення, наприклад: «Це трикутник тому, що він має три кути та три сторони».

Плоскі та об'ємні фігури варто засвоювати попарно – куб і чотирикутник, трапецію та піраміду, коло й кулю, конус і циліндр, зіставляючи їх та визначаючи спільне й відмінне в якісних характеристиках. Наступним етапом роботи є диференціація чотирикутників на паралелограми (квадрат, прямокутник, ромб) і трапеції.

Для закріплення засвоєного матеріалу, учням з інтелектуальними порушеннями пропонують класифікувати предмети або їх зображення за формою. Учнів також навчають одні й ті самі об'єкти розкласти спочатку за кольором, потім уже за формою; креслити плоскі геометричні фігури, виготовляти з різного матеріалу об'ємні фігури, відповідати на запитання: «Якої форми цей предмет?», «Цей предмет якого кольору?». Окрім засвоєння назв різноманітних геометричних фігур, до активного словника учнів додається поняття і їх форм [1]. Корекція недоліків художнього сприйняття розмірів і величини здійснюється в безпосередній практичній діяльності, спрямованій на вимірювання за допомогою художнього (зорового) сприймання.

**Висновки.** Художнє сприйняття учнів з інтелектуальними порушеннями характеризується звуженням обсягу, тому основним засобом його корекції є образотворча діяльність. Використання образотворчого мистецтва вдосконалює перцептивні дії дитини з особливими освітніми потребами, допомагає їй виділяти певні ознаки навколишньої дійсності. Однією з ефективних умов корекційно-виховного процесу, у якому образотворча діяльність є засобом, визначають використання словесного пояснення власних результатів роботи та кінцевого продукту чи результату. Вагомого значення в цьому процесі набуває збагачення активного словника дитини термінами, які позначають у художньому сприйнятті якісні характеристики предметів.

**Перспектива дослідження** не вичерпує всіх аспектів представленого дослідження й потребує продовження в напрямі розробки методичних підходів щодо розвитку художнього сприйняття дітей з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчої діяльності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Выготский Л. С. Сборник починений в 6 томах. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Волков Н. Н. Художественное восприятие / Н. Н. Волков. – М., 1997. – 281 с.
3. Дмитрієва І. В. Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Дмитрієва – К., 2002. – 19 с.
4. Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.

5. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

**УДК 376.353: 35.042**

**Волик Оксана Анатоліївна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Колишкін**

### **ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті розкрито виховні можливості театральної діяльності у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями, які виявляються: у механізмах створення художньо-театрального образу (розвиток творчого бачення, творчого ставлення, розкриття образу в сценічній грі); у впливові на особистість комплексу мистецтв (художнє слово, музика, образотворче мистецтво, художнє освітлення, хореографія, пантоміма та ін.); у колективному характері театральної творчості, в якій учні означеної нозології навчаються визначати й розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість свого життєвого шляху.*

*Ключові слова: виховні можливості, театрально діяльність, учні з інтелектуальними порушеннями, ціннісні орієнтації, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формуються нові тенденції до виховання підростаючого покоління. Надзвичайно важливим у сучасних умовах є підхід до виховання як до процесу оволодіння дітьми та молоддю цінностями духовної культури, що створює умови розвитку особистості, здатної до самостійного й відповідального вибору незалежно від тих чи інших суспільних обставин і соціальних умов.

На основі активізації та корекції розумової діяльності учнів спеціальних закладів освіти можна підвищити якість засвоєння ними соціальних норм і оцінок, що позитивно відобразиться на суспільно-значущій поведінці. Проблема засвоєння цінностей, формування ціннісних орієнтацій як регуляторів життєвої поведінки вимагає посиленої роботи з дітьми того вікового періоду, коли цей процес буде найбільш результативним. Таким періодом є підлітковий, що характеризується виходом дитини на нову соціальну позицію, в якій формується її свідоме ставлення до себе як члена суспільства [1; 3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемі цінностей, ціннісних орієнтацій, механізмів і засобів їх формування присвячено наукові дослідження Л. Архангельського, А. Здравомислова, М. Кагана, В. Сіверса та ін. [2] Механізми та чинники формування цінностей висвітлено в дослідженнях І. Бега, Л. Божович, І. Гояна, З. Карпенко, О. Подольської, В. Тюриної [4]. На значення розвиненості емоційно-почуттєвої сфери особистості у формуванні ціннісних орієнтацій акцентують увагу К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн [1; 5].

Привертають увагу висновки дослідників, які стверджують, що використання національних надбань вимагає активних пошуків нових засобів, форм і методів їх упровадження в освітній процес закладів освіти [2]. Одним з ефективних шляхів вирішення цих завдань виступає гра, насамперед театральна. Відсутність наукових досліджень і навчально-методичного забезпечення щодо використання театральної діяльності для формування ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти визначають актуальність і нагальну необхідність вирішення цих питань.

**Мета статті** – розкрити виховні можливості театральної діяльності у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Процес формування ціннісної системи особистості є надзвичайно складним, залежить від багатьох факторів, що впливають на засвоєння соціальних цінностей індивідом. До основних із них належать: духовно-моральний рівень суспільства; умови соціалізації в сім'ї, де дитина вбирає цінності свого безпосереднього оточення; організована система виховання, освіти та культури; вплив різних формальних і неформальних груп, насамперед оточення ровесників. Організація виховної роботи з формування ціннісних орієнтацій дітей і молоді передбачає врахування дії всіх основних факторів, бо ж коли ця умова ігнорується, то відбувається не лише знецінення цінностей, але й перетворення їх на протилежність[4].

Одним із найдієвіших засобів формування ціннісних орієнтацій є мистецтво, універсальний канал соціалізації дітей. Це зумовлено такими особливостями мистецтва: інтенсивністю впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості, здатністю до розширення її ціннісних знань через художні образи, спрямуванням індивіда до самопізнання, пізнання інших, до самовдосконалення.

Театральна діяльність – це специфічний вид мистецької діяльності, який поєднує в собі можливості багатьох художньо-зображувальних засобів, експресії; вона сприяє створенню образів, розвитку культури мовлення, образного мислення, регулює поведінку; сприяє розвитку асоціативної пам'яті, художньої уяви, а також впливає на внутрішній світ дитини. Доцільність використання елементів театральної діяльності як

активної форми естетичного виховання охарактеризував Я. Мамонтов. Естетичне виховання, на його думку, насамперед формує в людині здатність до переживання, а саме – до пізнання всього «людського» [1].

Значні виховні можливості у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями має дитячий театр – самодіяльна театральна творчість дітей, що діє в різних типах закладів освіти й різних соціокультурних сферах. Ці можливості виявляються в механізмах створення художньо-театрального образу, у дії на особистість комплексу мистецтв, у колективному характері театральної творчості, що створює умови для організації виховуючого сценічного та позасценічного спілкування юних акторів.

Самодіяльна театральна творчість активно сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей, створює умовну реальність, у якій підліток учиться визначати й розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість свого життєвого шляху. Через механізм перевтілення в образи героїв п'єси відбувається невимушене, мимовільне засвоєння моральних норм, розвиток духовних почуттів, творчих здібностей [2].

Використання самодіяльного театру в освітньому процесі спеціального закладу освіти передбачає розуміння його специфіки, яку визначають: ігрова природа театральної дії, синтез багатьох видів мистецтва, колективний характер театральної творчості. Постає необхідність розглянути особливості театрального мистецтва щодо їх задіяння у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виховні можливості закладені насамперед у грі, тому важливо з'ясувати соціальну роль і психологічні механізми гри. Дослідники стверджують, що людині для того, щоб знайти себе, необхідно «програти» багато ролей. Через гру можна зрозуміти своє «я», безліч власних потенцій, котрі розкриваються у відповідних умовах або залишаються нерозкритими [4]. Гра є естетичним явищем, що охоплює всі основні духовні сили людини в їх єдності та цілісності: сприйняття й образне мислення, емоції та інтелект, волю та уяву, наголошує на світоглядній ролі гри.

У грі виявляються психологічні механізми розвитку ціннісно-сислової сфери, адже гра – це завжди розпізнання типу поведінки партнера й вибір своєї відповідної системи дій. Проектувальна функція гри виступає одночасно немовби у двох часових вимірах: у теперішньому та майбутньому – з одного боку, вона дарує щохвилинну радість, служить задоволенню актуальних невідкладних потреб, з другого – спрямована в майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні особистості для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому [5].

Такі особливості гри роблять її важливим виховним інструментом, що сприяє розвитку ініціативи і самодіяльності, створює атмосферу свободи,

творчого розкріпачення та умови для саморозвитку [3]. Ось чому театр, який має ігрову основу, відіграє виняткову роль у вихованні учнів з інтелектуальними порушеннями. Дослідники вказують, що «художньо-ігровий простір театральної події є унікальною можливістю для збагачення та розширення горизонтів світобачення за рахунок «переживання» чужих доль у художньому просторі театральної дійсності» [5].

Розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями творчого бачення допоможе їм поглиблювати свої знання, активно здійснювати творчий пошук у навколишньому житті. Розвиваючи творче бачення в акторів-учнів, їх увагу необхідно звертати не на дрібні особливості ролі, а на її загальнолюдську сутність, спрямовувати школярів не стільки на те, як зображувати дійову особу, скільки на те, що ж потрібно виразити цим персонажем. У розвиткові творчого бачення учнів слід опиратися на їхній власний досвід, знання, емоційну пам'ять, бо ж викликати в собі необхідне переживання акторові можна лише в тому випадкові, коли він його колись переживав, спостерігав, наслідував, відтворював.

У сучасний період активно використовується такий вид театральних дійств, як фольклорний театр, який відіграє важливу роль у залученні особистості до національних цінностей. У сучасному театрі відбувається поєднання професійної та народної культури. Такий підхід доцільний і в організації дитячої театральної самодіяльності.

Дослідники звертають увагу на те, що ознайомлення учнів з театальною культурою повинне орієнтуватися на показ краси, самобутності в усіх її проявах і на «вписаність» національного в загальнолюдське, а національне – це єдність взаємозалежних художніх світів – народних і професійних традицій [2].

В основі змісту формування ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями лежать базові (ключові) цінності, які створюють ґрунт для розвитку гармонійної системи відносин: особистість – особистість, особистість – природа, особистість – суспільство. Формування ціннісних орієнтацій в учнів означеної нозології полягає в розвиткові основних їх структурних компонентів – когнітивного, емоційного-сміслового, мотиваційно-діяльнісного, що зумовлює необхідність активного засвоєння школярами надбань світової та національної культури, зокрема через самодіяльну театральну творчість – дитячий театр.

Виховні можливості театральної діяльності у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями виявляються: у механізмах створення художньо-театрального образу (розвиток творчого бачення, творчого ставлення, розкриття образу в сценічній грі); у впливові на особистість комплексу мистецтв (художнє слово, музика, образотворче мистецтво, художнє освітлення, хореографія, пантоміма та ін.); у колективному характері театральної творчості, що створює умови для організації педагогічно доцільного сценічного та позасценічного спілкування юних акторів.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження розкрито виховні можливості театральної діяльності у формуванні ціннісних орієнтацій учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти, які полягають у створенні умовної реальності, в якій учні означеної нозології навчаються визначати й розвивати власні потреби, інтереси, загальну спрямованість свого життєвого шляху.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до процесу формуванні ціннісних орієнтацій учнів означеної нозології.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вишневецький О.І. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / О. І. Вишневецький. – Львів : Львівський обласний науково-методичн. інститут освіти ; Львів. обласне педагог. тов-во імені Г. Ващенко, 1996. – 238 с.
2. Дергач М. А. Практика застосування театрального мистецтва в освітній системі України [Електронний ресурс] / М. А. Дергач. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua./portal/soc\\_gum/pspo](http://archive.nbuv.gov.ua./portal/soc_gum/pspo)
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2008. – 204 с.
4. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі : навч. посіб. / В. П. Струманський– К. : ІЗМН, 1997. – 184 с.
5. Шахрай В. М. Виховний потенціал домашнього театру / В. М. Шахрай // Виховна діяльність сучасної сім'ї : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Постоного.– К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 90–98.

**УДК 376-056.264-053.2:796.012.1**

**Габ Світлана Олексіївна**

асистент вчителя-реабілітолога  
КУ Сумської обласної ради Сумського  
обласного центру комплексної реабілітації  
дітей та осіб з інвалідністю  
Науковий керівник – ст.викладач  
кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка  
**Чобанян А.В.**

### **РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті висвітлено зв'язок розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку з мовленнєвим, інтелектуальним недорозвиненням, розкриваються форми роботи щодо розвитку моторики кистей рук.*

*Ключові слова: розвиток дрібної моторики, мовленнєвий розвиток.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні акцентує увагу на всебічному розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в аспекті їхнього залучення в освітній простір. Відповідно, необхідним є створення належних умов для

соціального розвитку дітей, важливим компонентом якого є комунікативна діяльність.

У повсякденному житті діти з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями зазнають труднощі у процесі здійснення тонких рухів рук. Найхарактерніші з них такі: порушення регуляції довільних рухів, недостатня координація та чіткість виконання, труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизації нового руху, наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість, неволодіння одночасним виконанням рухів пальців обох рук. Зазначені порушення в моторній сфері обумовлюють ускладнення щодо оволодінням життєво необхідних умінь і навичок самообслуговування та комунікації. Реалії сьогодення показують, що діти рідко роблять щось своїми руками, тому що сучасні іграшки та речі влаштовані максимально зручно, але неефективно для розвитку моторики (одяг і взуття з липучками замість шнурків і гудзиків, книжки та посібники з наклейками замість картинок для вирізання тощо). На жаль, про проблеми з координацією рухів і дрібною моторикою в дитини більшість батьків дізнаються тільки перед школою, що викликає труднощі в навчальній діяльності та додаткові навантаження на молодшого школяра.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багатьма вченими (І. Павлов, О. Лурія, О. Леонт'єв, Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Филічева, В. Бехтерєв, Н. Кузьміна, Л. Белякова, Л. Лопатіна) був встановлений і доведений взаємозв'язок загальної, дрібної та мовленнєвої моторики з формуванням мовлення. Японські вчені – Й. Цуцумі й Н. Токудзіро стверджували, що пальці наділені великою кількістю рецепторів, що посилають імпульси в центральну нервову систему людини [6, с. 605]. Англійський психолог Д. Селлі також надавав дуже велике значення творчій роботі рук в аспекті розвитку мислення й мовлення дітей.

В Україні особливості розвитку мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями досліджувалися Л. Вавіною, С. Коноплястою, Н. Пахомовою, О. Ревуцькою, В. Синьовим, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет. О. Лурія вважав, що розвиток мовлення починається саме тоді, коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості [6]. Вперше взаємозв'язок психіки й моторики був відображений у роботах Н. Озерецького. Ним були розроблені перші методики діагностичних досліджень психомоторики, за допомогою яких досліджуються окремі компоненти руху: статична координація, динамічна координація, швидкість руху, ритм, а також сформульовані положення про тісний взаємозв'язок психічної та рухової сфер. Так, Л. Фоміна пише, на основі проведених дослідів і обстеження великої кількості дітей була виявлена така закономірність: якщо розвиток рухів пальців відповідає вікові, то й розвиток мовлення знаходиться в межах норми. Якщо ж розвиток рухів пальців відстає, то затримується і мовленнєвий розвиток, хоча загальна моторика при цьому може бути нормальною та навіть вище норми. Аналітичний огляд наукових даних,

зроблений А. Корневим, вказує на те що морфологічне й функціональне формування мовленнєвих зон кори головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від мускулатури рук, що найбільше відчутно в дошкільному віці. Наукові доробки фізіолога М. Кольцової, вказують на онтогенетичну взаємозалежність розвитку дрібної моторики й мовлення, й на те, що рухи руки, історично, мали істотний вплив на становлення мовленнєвої функції. У лабораторії вищої нервової діяльності дитини в електрофізіологічному дослідженні, проведеному Т. Хрізман і М. Звонарьовою, було виявлено, що коли дитина здійснює ритмічні рухи пальцями, у неї різко посилюється узгоджена діяльність лобних і скроневих відділів мозку. Отже, аналіз спеціальної науково-методичної літератури, засвідчив той факт, що рівень розвитку мовлення дитини напряму залежить від рівня розвитку її моторики [2, с. 130].

**Виклад основного матеріалу.** У широкому сенсі слова дрібна моторика означає тонкі й точні рухи пальців. У більш вузькому визначенні, під дрібної моторикою розуміють сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних і точних рухів кистями й пальцями рук і ніг.

В. Сухомлинський зазначав, що виток здібностей та обдарувань дітей перебувають на кінчиках їхніх пальців. Чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша. Рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від сформованості тонких рухів пальців рук. Спочатку розвиваються дрібні рухи пальців рук, потім з'являється артикуляція складів [2].

У руховій зоні кори головного мозку проекція кисті руки розташована надзвичайно близько до мовленнєво-моторної зони (зони Брока). Роботи В. Бехтерева довели вплив маніпуляції рук на функції вищої нервової діяльності й розвиток мовлення. Прості рухи рук допомагають прибрати напругу не тільки із самих рук, але й з артикуляційного апарату, знижують розумову втому. Розвиток дрібної моторики рук дуже важливий для психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини.

Формування правильної вимови в дітей – це складний процес, дитині потрібно навчитися керувати своїми органами мовлення, сприймати звернене до неї мовлення, здійснювати контроль за мовленням оточуючих і власним. У роботі з дітьми (особливо з тими, які вже мають порушення мовлення) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції дрібних м'язів рук. Тому тренування рухів пальців і кисті рук є найважливішим чинником, що стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє поліпшенню артикуляційних рухів, підготовці руки до письма й, що не менш важливо, є потужним засобом, що стимулює працездатність кори головного мозку, стимулює розвиток мислення дитини.

Сенситивним періодом розвитку кори головного мозку є вік від 2 до 10 років, саме в цей період темпи моторного навантаження для формування

мовленнєвої діяльності мають бути адекватним. Звичайно дитина, яка має високий рівень розвитку дрібної моторики, уміє логічно міркувати, у неї на достатньому рівні знаходиться формування активного дитячого мовлення, рідше зустрічаються порушення звуковимови [1, с. 65].

Аналіз наукових робіт і власний досвід роботи вказує на те, що моторне планування створює основу для розвитку більш складних здібностей, так званих керуючих функцій – здібностей, які відповідають за реалізацію серії послідовних дій, що ведуть до певної мети. Наприклад, дитині треба навчитися застібати гудзик. Цю роботу треба розкласти на велику кількість етапів. Спершу вона повинна зрозуміти й навчитися брати гудзик пальцями, прилаштувати до петлі, протягнути в петлю й витягти. Це і є етапи моторного планування. Коли дитина перестає замислюватися про порядок дій, рухи стають автоматизованими, це означає що вони перейшли на рівень рухових навичок. Вимова звуків вимагає складного моторного планування в малюків, які вчаться говорити, особливо в дітей із мовними труднощами та інтелектуальною недостатністю.

Тренування моторного планування великих (ноги, руки, голова, тіло) і дрібних (пальці) рухів дійсно допомагає поступово виховати більш складне моторне планування, необхідне для вимовляння звуків. Розвиваючи дрібну моторику, заняття будують так, щоб дії поступово ускладнювались і були незвичними для дитини. Якщо дитина день у день збирає одні й ті самі пазли й пірамідки, ці дії вже не вимагають моторного планування, вони стають навичками, тобто не сприяють мовленнєвому розвитку дитини. Тому для розвитку мовлення має сенс використовувати комплекси гімнастики, пальчикові ігри й заняття, що вимагають від дітей усвідомленого моторного планування. Особливо ефективним вважається виконання незвичних дій за сигналом або командою, пальчикова гімнастика, коли дитина виконує певні дії під слова ритмічного вірша. Великий інтерес в цьому плані представляють дослідження латвійського вченого А. Рузгене, який вивчає особливості розвитку ініціативного мовлення дітей третього року життя, можливість її активації, способи й умови стимуляції. Автор доводить, що ініціативне мовлення активізує ситуація, зокрема, поява нового, невідомого, демонстрація предметів і явищ із досвіду дитини, представлених по-новому; динамічність оточення, зміни в навколишньому середовищу. Найбільш ефективними, на його думку, виявляються гра-драматизація та практичні дії з іграшками. Позитивно впливає на формування пізнавальних процесів сумісна діяльність батьків і дітей.

**Висновки.** Аналіз літературних джерел свідчить, що рання діагностика мовленнєвих порушень і корекційна робота з розвитку дрібної моторики ефективно впливає на психічний, мовленнєвий, інтелектуальний розвиток дитини. Розвиток мовлення дитини й розвиток дрібної моторики – два взаємопов'язаних і нерозривних процеси. Вдосконалення тактильно-рухового сприйняття та дрібної моторики в

дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями, корекція наявних у них рухових порушень дозволяє дітям навчитися розуміти багато явищ навколишнього світу, краще адаптуватися в практичному житті, стати більш комунікативними.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова ; сост. А. Д. Виноградова. – Москва : Просвещение, 1985. – 144 с.

2. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка = роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 142 с.

3. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. ... д-ра психол. наук / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург, 2006. – 515 с.

4. Логопедія : підручник / [М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.] ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с

5. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.

6. Матвеева Л. Н. Развитие мелкой моторики у старших дошкольников как средство подготовки руки к письму [Электронный ресурс] / Л. Н. Матвеева, Е. М. Галкина // Молодой ученый. – 2017. – № 15. – С. 604–607. – Режим жоступа : <https://moluch.ru/archive/149/41968/>

**УДК 376.353:796.011.3**

#### **Islomov Elor**

Student of History Department  
Termez State University  
(Termez, Uzbekistan)

#### **Kolyshkina Alla Petrivna**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Assistant Professor at Department of  
Preschool and Primary Education  
of A. S. Makarenko Sumy State  
Pedagogical University, Sumy (Ukraine)

### **FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE WORK OF AFTER-SCHOOL CLUBS IN A SPECIAL SCHOOL FOR PUPILS WITH MENTAL RETARDATION**

*The article outlines the peculiarities of introduction of the work of after-school clubs for students with mental retardation in the conditions of a special education institution. The rational organization of extracurricular circle work contributes to the comprehensive development of pupils of this kind of nosology, helps to solve positively the problems of correction and compensation of existing psychophysical disorders, to improve the process of their social adaptation and integration into society.*

*Key words: after-school clubs, pupils with mental retardation, personality-oriented approach, special school.*

**Introduction.** A significant part of children with developmental disabilities, despite the efforts that are made by the society in order to educate them, turns out to be unprepared for integration into social and economic life. At the same time, the results of research and practice show that any person who has impaired psychophysical development can, under appropriate conditions, become a full-fledged person, develop spiritually, provide for himself materially and be useful to society. Life makes a public request for education of a person who is able to think independently, propose original ideas, make bold, non-standard decisions. Therefore, orientation of educational content is personality development.

In modern conditions, school remains the only social institution that can take over protection of the rights of a child with intellectual disabilities, ensuring his/her full personal development in the widest possible range of growth of his/her individual resources. One of the most effective approaches to the reform of special education is the personality-oriented approach, which means the teacher's consistent attitude towards the pupil as a person, as a self-conscious responsible subject of his own development and as a subject of educational interaction [2].

**Analysis of research and publications.** The issues of the theory and practice of upbringing pupils in extracurricular and out-of-school activities in the conditions of a special education institution were addressed by prominent scientists-defectologists V. Zasenkov, I. Kolesnik, V. Lipa, V. Siniov, and others, who emphasized the need for further socialization of the individual and ensuring the influence on him of all social relations – production, ideological, legal, moral, family, etc. [3; 5]. Personality-oriented education provides development and self-development of the student's personality, based on identification of his individual characteristics as a subject of knowledge and substantive activity and is based on the recognition of each student's right to choose his/her own path of development through the creation of alternative forms of learning.

Work of after-school clubs is the most effective form of working with pupils using a personality-oriented approach. Because, during extracurricular activities, the child can fully expand and deepen his/her knowledge, as well as intensify cognitive activity.

**The purpose of the article is to** highlight the features of introduction of after-school clubs for pupils with mental retardation in a special school.

**Statement of basic material.** Extracurricular activities cover all educational work in extracurricular time and is aimed at satisfying the needs of the individual in creative self-activity by interests, stimulating his/her creative self-improvement and satisfying the needs of children and young people in professional self-determination in accordance with their abilities [1]. Out-of-school work is one

component of the educational process, continues to form the interest of the younger generation in various professions, in the history of folk art of people, labor [4].

A characteristic feature of extracurricular work is that it is carried out on the principle of voluntariness. Out-of-school work is multifaceted, versatile in its subject matter, students can voluntarily choose the type of extra-curricular work that most fully satisfies their needs. But it should be borne in mind that elementary students cannot evaluate their abilities individually, so parents and teachers can very tactfully and persuasively persuade specific students to choose one or another kind of extracurricular work that will help them to show their full potential, to show their abilities [2].

Development of creative thinking with intellectual disorders, their cognitive activity, aspiration for research is one of the important problems of learning optimization and a comprehensive approach to educational work, to use in various forms of teaching and educational process, extracurricular activities, in particular circles.

The main goal of extracurricular circle work at a special school is to create conditions for creative, intellectual, spiritual and physical development of children and students in free time, preparing for a future life in a transition to a market economy, meeting their educational needs. Extracurricular circle work develops aesthetic and artistic tastes of students, deepens their knowledge, develops their creative abilities, cultivates a sense of beauty.

Colleges in a special school can be very diverse. However, first of all, one should think about formation of such circles, the classes in which would help students with intellectual disabilities to enter into an independent life trained. These include circles that set themselves the task of deepening and improving the skills and abilities, comprehensive physical and aesthetic education.

For pupils of junior classes it is possible to arrange after-school clubs of sawing, modeling, work with natural material, paper, etc., in which both boys and girls can take part. This type of activity is very useful for children, as it contributes to education of consistency, clarity and accuracy in the work. Children who need a deeper individual work to develop these skills should be specifically invited to such circles, interested in their work.

Popular are circles for making a soft toy, characters for the puppet theater, etc. For older students, it is advisable to organize circles based on the vocational skills and knowledge they acquired at the technology lessons. It can be artistic wood carving circles, different types of modeling, incrustation and other folk crafts distributed in the area where the school is located. For girls, you can arrange hand and machine knitting after-school clubs, artistic embroidery, lace knitting and other types of applied arts. There is no need to enumerate all kinds of activities by which you can arrange a circle work. In order to determine this, one should take into account the possibilities and practical orientation of the pedagogical team of each special school [1; 3].

The importance and significance of after-school clubs in a special school is determined by the fact that for students with intellectual disabilities the school is the only education institution. Proceeding from this, in extracurricular educational work we must strive to maximize the students' outlook, accessible types of practical activity in extra-curricular time in an interesting form to educate and instill vital skills and habits [3]. In the process of introducing circle work for students with intellectual disabilities in a special education institution, the following conditions must be met:

- classes should be held no earlier than 2-3 hours after the end of the training sessions;

- if the activity of the circle is carried out after the preparation of homework should be given time for rest;

- you should not conduct circle work in the evening hours (after dinner). Exceptions can be such classes in which children do some products and this work does not require them additional mental load and assimilation of new operations and techniques;

- one session of the circle lasts no more than 1 hour, during work it is necessary to organize a small break for the whole group or for individual students [4].

According to the normative requirements, the number of students in one circle (except for the choir) should not exceed ten. However, in a special school, there may be circles of 3-5 people. There should be a few students in the circles, which are more difficult for the majority of students with intellectual disabilities. These are, for example, wood carving, metal, artistic machine embroidery and knitting circles, as well as circles for a number of other activities [3].

The correct organization of the work of after-school clubs depends on its leader. First of all, it is necessary to clearly identify the time and place of work of each circle and find out how many children from which groups will be engaged at this time. Each class in a special school should be at least once a week. Organizational work on assembly of circles is very important. Each child can participate in no more than one or two circles. In the process of participation, it is possible to transfer children from one of after-school club to another [1].

During employment, whether it is employment in the appropriate labor circle or in any other, where children do something with their own hands, they must strictly adhere to the requirements: work must be performed cleanly, neatly. It should systematically and consistently instill the taste of children into a simple, comfortable and beautiful [3].

In the general system of extracurricular education work it is necessary to take a certain place and time for the systematic information of all school students about the work of circles. One of the types of useful for school activities – production of visual aids or help in their creation. It is very useful to involve the participants of the circles in the production of various models. Creating a layout will help the head of the circle on a particular material to analyze how children

understood the topic and, in the process of practical work, to make, if necessary, different adjustments.

The practice of many special schools shows that such an organization of extracurricular work is pedagogically justified, when students of these schools take part in separate district (city) events jointly by pupils of mass schools. It should, of course, pick up those activities that are available to students with intellectual disabilities. These may be holidays of songs and dances, different labor affairs of students. To participate in these events, it is necessary to involve children who are best prepared.

The value of after-school clubs is that they solve the problem of organizing free time of pupils with intellectual disabilities, satisfying their diverse interests, activating cognitive activity, etc. By activating the cognitive activity of pupils of this kind of nosology, at the same time it creates conditions for the practical application of their knowledge.

**Findings.** Thus, the study reflected the features of introduction of after-school clubs for pupils with intellectual disabilities in a special school. Rational organization of extracurricular circle work contributes to the comprehensive development of pupils of this nosology, helps to solve positively the problems of correction and compensation of existing psychophysical disorders, to improve the process of their social adaptation and integration into society.

**Prospect of research.** The prospect of further research is seen in improvement of modern approaches to the introduction of various forms of extracurricular work for children of this kind of nosology.

#### REFERENCES

1. Vysotka A. Education of moral and ethical norms of behavior in students of auxiliary school / A. Vysotskaya // Defectology. – 2005. – No. 3. – P. 26–29.
2. Lipa V. A. Basics of correctional pedagogy: a manual / V. A. Lipa. – Donetsk: Swan, 2002. – 327 p.
3. Merissianova G. M. Corrective orientation of the content of labor education of mentally retarded schoolchildren / G. M. Merissianov // Theory and practice of oligophrenopedagogics. – Issue 4th – 2010. – P. 13–17.
4. Mironova S. P. Teacher training for correctional work in the education system of children with intellectual disabilities: monograph / S. P. Mironova. – Kamyansky: Abetka-NOVA, 2007. – 304 p.
5. Sinyov V. M. Psychology of a mentally retarded child / V. M. Sinyov, M. P. Matveeva, O. P. Khokhlina. – Kyiv: Knowledge, 2008. – 320 p.

**Калуга Анастасія В'ячеславівна**

студентка IV курсу напряму підготовки  
Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – ст. викладач  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
СумДПУ імені А. С. Макаренка **Чобанян А. В.**

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

*Стаття присвячена питанням соціального розвитку дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Автором розглядаються теоретичні погляди на соціалізацію, оволодіння соціальним досвідом дітей з особливостями інтелектуального розвитку.*

*Ключові слова: соціальний розвиток, діти з особливостями інтелектуального розвитку.*

**Постановка проблеми.** Проблема входження в соціум завжди була й лишається нині однією з провідних у процесі формування особистості дитини. Відтак, соціальний розвиток є одним із пріоритетних напрямів навчання й виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Він полягає в підготовці дитини до ефективного орієнтування в навколишній дійсності, становленні навичок соціально прийнятної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

На сьогодні актуальним залишається питання для фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти щодо підвищення значущості ролі навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку в аспекті формування готовності до навчання в школі та максимально успішного соціального розвитку дітей цієї категорії.

**Метою статті** є висвітлення питань соціального розвитку дітей з особливостями інтелектуального розвитку як показника готовності до навчання в школі.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз спеціальної науково-методичної літератури засвідчив, що важливим пріоритетом системи вітчизняної спеціальної та інклюзивної освіти є соціалізація та соціальний розвиток дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в суспільство (А. Блеч, І. Гладченко, О. Гаврилов, Т. Дегтяренко, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупеєва, В. Синьов, С. Трикоз, М. Шеремет, О. Чеботарьова).

Дотичними до теми нашого дослідження є наукові доробки О. Таран щодо визначення нормативних критеріїв готовності дитини до шкільного навчання, соціальна готовність розглядається дослідницею як складова психологічної готовності дитини до навчання [5, с. 126]. Зокрема соціальна

готовність складається, на думку дослідниці, із комунікативної та соціальної компетентностей, за такою схемою: 1) комунікативна компетентність, її передумови (наявність потреби й бажання дитини у спілкуванні з однолітками та дорослими; наявність позитивного ставлення до комунікативної діяльності; сформованість комунікативних рис характеру – товариськість, контактність, відгукуваність, сумлінність, наполегливість тощо.); знання (знання та розуміння мовленнєвої культури спілкування; знання та розуміння невербального спілкування); уміння й навички (сформованість навичок спілкування, уміння вступати в контакт як з однолітками, так і з дорослими; уміння гармонійно поєднувати виразні, вербальні та невербальні засоби спілкування; довільність у спілкуванні з дорослими (уміння прийняти навчальне завдання та вказівку дорослого); здатність до взаємодії на партнерських засадах, (уміння справедливо розподіляти функції, домовлятися, обґрунтовувати свою думку, поступатися, запобігати конфліктам і справедливо їх розв'язувати); 2) соціальна компетентність, її передумови (усвідомлення свого соціального «Я» (сприймання себе в контексті стосунків з іншими, відчуття своєї належності до певної соціальної групи); здатність почувати себе впевнено за межами дому, в іншому соціальному середовищі (відсутність страху, належності до певної соціальної групи); здатність почувати себе впевнено за межами дому, в іншому соціальному середовищі (відсутність страху, нерішучості); знання (знання основних норм і правил поведінки в соціальному середовищі; розуміння ролі вчителя, що відрізняється від ролі вихователя та матері; розуміння своєї соціальної ролі майбутнього учня, для якого провідна діяльність – навчання); уміння й навички (сформованість навичок суспільного життя, дотримання правил і норм поведінки; уміння об'єктивно оцінювати вчинки навколишніх відповідно до норм поведінки; здатність і готовність до співпраці; уміння будувати взаємовідносини з однолітками в процесі спільної діяльності (уміння брати до уваги думку іншого, зважати на нього, доброзичливо взаємодіяти); уміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячої групи; здатність знаходити своє місце в групі; думку іншого, зважати на нього, доброзичливо взаємодіяти); здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання; сформованість необхідних елементарних трудових умінь і навичок (уміння організувати робоче місце та підтримувати порядок на ньому тощо); сформованість навичок самообслуговування).

Як показують теоретичні дані, основною причиною несвоечасного включення дітей з особливостями інтелектуального розвитку в соціум є неадекватна соціальна ситуація в сім'ї. Дослідники, визначають низку факторів, що ускладнюють соціальний розвиток дітей з особливостями інтелектуального розвитку:

- 1) неадекватні форми спілкування та взаємодії матері зі своєю дитиною;
- 2) невміння батьків ввести дитину в нове соціальне оточення;
- 3) ізоляція дитини з порушенням інтелектуального розвитку від оточуючих людей;
- 4) недооцінка батьками наслідків втрати часу сенситивного періоду в соціальному розвитку дитини;
- 5) відсутність організованого режиму дня дитини в родині;
- 6) відсутність адекватного предметно розвиваючого середовища для дитини в сім'ї.

А. Закрепіна, досліджуючи шляхи соціального розвитку дітей дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю, відмічає, що особливості соціального розвитку дітей цього типу багато в чому обумовлені не лише первинними порушеннями, але й умовами їх виховання в сім'ї: неадекватними формами спілкування й характеру взаємодії близької дорослої та дитини, ізоляцією дитини від однолітків і незнайомих дорослих, невідповідністю предметно розвиваючого середовища актуальному й потенційному рівню психічного розвитку дитини. Авторка відмічає, що дитина з помірно розумовою відсталістю без корекційно-педагогічної допомоги не включається в соціальне життя сім'ї, що посилює проблеми її становлення, ускладнюється орієнтування в дитячому колективі [2].

На думку авторів А. Колишкіної, А. Чобанян, вищезазначене, певною мірою висуває нові вимоги перед родиною в питаннях взаємодії із фахівцями закладів спеціальної освіти в процесі формування соціальної готовності розумово відсталі дитини до навчання в спеціальній загальноосвітній школі, адже фахівці галузі спеціальної освіти є більш компетентними за батьків у питаннях розв'язання проблем розумово відсталих дітей. Тому, важливим стає питання узгодження впливів усіх суб'єктів (батьків, вихователів, логопедів, психологів) виховного процесу на дітей з особливостями інтелектуального розвитку [4, с. 85].

**Висновки.** Діти з особливостями інтелектуального розвитку потребують комплексної допомоги та втручання, програм реабілітації, найважливішим напрямом яких є забезпечення своєчасного соціального розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з перших років життя, адже соціальний вплив створює реальні можливості компенсації порушених функцій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посібник / О. В. Гаврилов – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
2. Закрепина, А. В. Трудный ребенок / А. В. Закрепина. – Москва : Дрофа, 2007.

3. Колишкіна А. П., Чобанян А. В. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання / А. П. Колишкіна, А. В. Чобанян // Психологічний часопис. – 2018. – Т. 11 Вип. 1 – С. 71-86.

4. Серова В. В. Развитие социальной компетентности у старших дошкольников с ЛФПН-воспитанников детского дома/ В. В. Серова // Коррекционная педагогика. – 2012. – № 1 (48). – С. 19–26.

5. Таран О. П. Психологічна готовність дитини до школи / О. Таран // Психолог. Бібліотека. – 2010. – № 9. – С. 5–126.

**УДК 376.42**

**Картаєва Надія Олександрівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук  
**Косенко Ю. М.**

## **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

*У статті представлено аналіз сучасного стану дослідження проблеми морального виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, розкрито поняття «мораль» і «моральне виховання», висвітлено важливість морального виховання в закладах освіти та в сім'ї для успішної соціалізації осіб із порушеннями інтелекту, визначено моральні цінності у вихованні дітей у спеціальних школах та закладах загальної освіти з інклюзивними (інтегрованими) формами навчання.*

*Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, моральне виховання, соціалізація.*

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших завдань педагогічного процесу в спеціальній школі та закладі загальної освіти з інклюзивною (інтегрованою) формою навчання є моральне виховання школярів, змістом якого є формування моральної свідомості особистості, через засвоєння дитиною загальноприйнятих моральних категорій, моральних цінностей, переконань, норм і принципів формування моральних якостей, навичок і звичок культурної поведінки. Моральне виховання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є досить складним і тривалим процесом, який охоплює весь період дитинства та триває в дорослому житті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Протягом багатьох десятиліть важливою проблемою в педагогічній науці та практиці залишається моральне виховання особистості. Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Теоретичні аспекти проблеми морального розвитку дитини в загальній психології та педагогіці розкрито в працях І. Беха, Л. Божович, О. Запорожця,

Ю. Ковальчука, С. Максименка, К. Маліченко, І. Мар'єнко, І. Ставицького та інших [4]. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морального становлення особистості. Вченими проведена значна кількість досліджень, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових моральної вихованості тощо.

У спеціальній педагогіці проблема розвитку дитини в процесі морального виховання і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях Л. Виготського, А. Висоцької, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Синьова розглядаються загальні питання психологічного й педагогічного аспектів морального виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Результати досліджень із питань прикладного аспекту морального виховання представлені також у роботах О. Гаврилова, А. Капустіна, В. Мачихіної, С. Ніколаєва, Т. Пороцької, Н. Тарасенко та інших [2].

Існуючі наукові підходи до проблеми морального виховання зазначеної категорії дітей підкреслюють її актуальність, як основи успішної соціалізації осіб із порушеннями інтелекту, що зумовлює значний інтерес та актуальність цього напряму педагогічної діяльності.

**Метою статті** є висвітлення поглядів науковців на проблему морального виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку як складової їхньої соціалізації.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі історико-культурного розвитку під поняттям «мораль» суспільство розуміло реальні явища (звичаї суспільства, усталені норми поведінки, оціночні уявлення про добро, зло, справедливість тощо). Наука, яка вивчає поняття «мораль», визначається поняттям «етика». Виходячи з цього, мораль розглядається як цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і формування звичок і навичок моральної поведінки людини, а моральне виховання – як цілеспрямоване формування в дітей етичних норм, формул спілкування та правил поведінки прийнятих у суспільстві [4].

Зі зміною суспільно-економічних формацій змінювались уявлення про моральність, що відповідали тогочасним нормам і моралі поведінки в суспільному середовищі. І. Мар'єнко пояснював моральність, як невід'ємну сторону особистості, що забезпечує добровільне дотримання нею існуючих норм, правил, принципів поведінки. Вони знаходять вираз у ставленні до Батьківщини, суспільства, колективу, окремих людей, до самого себе, праці тощо. За автором, моральні норми – це правила, вимоги, що визначають, як людина повинна діяти в тій чи іншій конкретній ситуації. Моральна норма може спонукати дитину до певних вчинків і дій, а може й забороняти або застерігати від них. З поняттям «моральність» тісно взаємопов'язане поняття «виховання». На переконання І. Мар'єнка, виховання – це процес

цілеспрямованого формування особистості. Це спеціально організована, керована й контрольована взаємодія вихователів і вихованців, яка своєю кінцевою метою має формування особистості, потрібною та корисною суспільству. Вчений вважає, що поняття «моральне виховання» всеосяжне. Воно пронизує всі сторони життєдіяльності людини [6].

Із поняттям «мораль» тісно взаємопов'язане поняття «моральне виховання». У педагогічній енциклопедії моральне виховання визначається як цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і вироблення навичок і звичок моральної поведінки. З визначення видно, що моральність як особистісна характеристика – явище вельми складне, багаторівневе, що охоплює такі особистісні структури, як розум, почуття та волю.

Тому, на нашу думку, моральне виховання може бути визначено як єдиний процес виховання:

а) моральних почуттів (совісті, боргу, віри, відповідальності, громадянськості, патріотизму);

б) моральності (терпіння, милосердя, лагідності, незлобивості);

в) моральної позиції (здатності до розрізнення добра та зла, прояву самовідданої любові, готовності до подолання життєвих випробувань);

г) моральної поведінки (готовності служіння людям і Батьківщині, прояви духовної розсудливості, слухняності, доброї волі) [2; 5].

За даними А. Довгун, моральне виховання – це виховна діяльність школи та сім'ї, метою якої є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності. А. Довгун вважає, що результати морального виховання характеризуються поняттями «мораль», «моральність», «моральна свідомість», «моральні почуття», «моральні переконання», «моральна спрямованість» та інші.

Учена вважає, що мораль – це система ідей, принципів, уявлень, норм, оцінок, правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми. Спирається вона не на норми права, а на силу особистісного переконання, громадську думку, авторитет окремих осіб тощо. Щодо такого поняття морального виховання, як «моральні почуття», то А. Довгун вважає, що це стійкі переживання у свідомості людини, які зумовлюють її вольові реакції, ставлення до себе, інших людей, явищ суспільного буття тощо. Разом із моральною свідомістю моральні почуття є основою моральних переконань особистості. На думку дослідниці, моральні переконання відображають пережиті й узагальнені моральні принципи, норми тощо. На основі моральних переконань реалізується моральна спрямованість особистості. А. Довгун вважає, що моральна спрямованість – це стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки й виявляється як властивість особистості в різних умовах [3].

На сучасному етапі розвитку суспільства в моральному вихованні дослідники рекомендують спиратися на гуманістичну ідею, за якою людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Виховання учнів, на думку О. Вишневського, має забезпечити формування в них таких моральних цінностей:

а) абсолютно вічні цінності. Це загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (добро, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та інші);

б) національні цінності. Вони є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле та близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До таких цінностей належать патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо;

в) громадянські цінності. Ґрунтуються на властивому для демократичних суспільств визнанні гідності людей. Ними є права та свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо;

г) сімейні цінності. До них належать моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та інше [1].

**Висновки.** У сучасній педагогічній науці переважна більшість науковців визначають поняття «моральне виховання» як єдиний процес виховання: моральних почуттів (совісті, боргу, віри, відповідальності, громадянськості, патріотизму); моральності (терпіння, милосердя, лагідності, незлобивості); моральної позиції (здатності до розрізнення добра та зла, прояву самовідданої любові, готовності до подолання життєвих випробувань) і моральної поведінки (готовності служіння людям і Батьківщині, прояви духовної розсудливості, слухняності, доброї волі). Узагальнюючи зазначене можна стверджувати, що моральне виховання – це виховна діяльність школи й сім'ї, метою якої є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

**Перспектива дослідження.** Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення наукових праць як вітчизняних учених, так і закордонних дослідників у царині морального виховання осіб із порушеннями інтелектуального розвитку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2014. – 274 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.

3. Довгун А. І. Про деякі умови успішного використання методів виховання / А. І. Довгун // Моральне виховання школярів. – 1976. – № 12. – С. 56–59.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – Т. 1. – 371 с.
2. Журба К. Виховання духовної культури підлітків / К. Журба // Шкільний світ. – 2004. – № 34. – С. 12–15.
3. Марьенко И. С. Философия воспитания / И. С. Марьенко, Б. Т. Лихачов. – М. : Педагогика, 1995. – 314 с.

**УДК 376.353:796.011.3**

**Клименко Анна Олександрівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Боряк**

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті подано характеристику зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, складеної в результаті аналітико-теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури.*

*Визначено специфіку як усного, так і писемного мовлення, усіх складових компонентів мовленнєвої діяльності.*

*Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, молодший шкільний вік, мовленнєва діяльність, порушення мовлення, зв'язне мовлення.*

**Постановка проблеми.** Мовленнєвій діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) притаманні своєрідні порушення мовленнєвих дій – побудови мовленнєвого висловлювання й розуміння, а саме: труднощі утримання багатоопераційного складу мовленнєвих дій унаслідок особливостей пам'яті, уваги. Це проявляється в невикористанні або неправильному вживанні навіть другорядних мовних елементів як у процесі розуміння мовлення, так і під час побудови власного висловлювання. Унаслідок вказаних особливостей під час формування мовленнєвої діяльності в ДІП створюється невласлива для нормального онтогенезу й для інших форм мовленнєвого недорозвинення диспропорція між станом імпресивного та експресивного мовлення, коли власне мовлення виявляється формально на більш високому рівні, ніж розуміння мовлення інших.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У дослідженнях Л. Баряєвої, М. Зеємана, С. Ільїної, Г. Каше, Р. Лалаєвої, В. Ліпакової, М. Савченко, Є. Соботович наголошується на тотальній затримці розвитку мовленнєвої діяльності, притаманної дітям із ІІІ. Порушення інтелекту не зупиняють процес спонтанного формування мовлення (на відміну від первинного

ураження мовленнєвих механізмів), але уповільнює та якісно змінює його. Затримка мовленнєвого розвитку при порушеннях інтелекту зумовлена затримкою формування й недостатнім розвитком різних метафункціональних інтегрованих зв'язків [3].

Різке відставання спостерігається вже на етапі домовленнєвих вокалізацій. Відповідно до досліджень Л. Занкова та М. Певзнер, перші слова з'являються лише на 2–3 році життя, а фраза – після 3-х років. Дослідження Г. Кузнецової свідчать, що тільки у 4,8 % дітей із ПІР фраза формується у віці від 3-х до 4-х років, у 7,7 % – у віці від 4-х до 5-ти, у 9,5 % – від 5 до 6 років. Термін формування мовлення залежить від ступеня розумової відсталості та коливається від 18 місяців у розумово відсталих дітей із легким ступенем до 54 місяців – у розумово відсталих дітей із глибоким [3].

За умови збереження функціонування аналізаторних систем діти з ПІР тривалий час не розуміють зверненого мовлення й не користуються останнім для висловлювання власних потреб.

За даними М. Зеємана, понад 40 % дітей із порушеннями інтелекту починають розмовляти після трьох років. У 4–5 років вони розуміють лише третину того, що їм кажуть дорослі. Затримка становлення мовлення виявляється в усіх аспектах мовленнєвої діяльності. Спостерігається значна затримка між накопиченням словника, введенням його в спілкування й появою фраз [5].

Наявні затримки мовленнєвого розвитку (ЗМР) у ДІП призводять до того, що практичний мовленнєвий досвід, на час вступу до школи, триває всього 3–4 роки (порівняно з нормальним розвитком – 5,5 – 6 років). Це негативно впливає на стан активного мовленнєвого спілкування: дитина рідко бере участь у бесідах, на запитання відповідає спрощено (*так* або *ні*) та не завжди правильно. Недостатнє розуміння зверненого мовлення стає на заваді виконання доручень і завдань.

Н. Баль, З. Будаєва, С. Геращенко, А. Єгорова, К. Казанцева, Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Д. Орлова, В. Петрова, І. Позднякова, Г. Савельєва, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Хватцев, Н. Шарапановська наголошують на значній поширеності мовленнєвих порушень у ДІП. У цих дітей значно частіше, ніж у дітей із нормальним розвитком, спостерігаються порушення звуковимовної сторони мовлення, при цьому більшість цих порушень відрізняється стійкістю.

**Мета статті** – у результаті ґрунтовного теоретичного аналізу визначити особливості мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Порушення мовлення в ДІП мають системний характер. Науковці зазначають, що в цієї категорії дітей порушуються всі компоненти як усного, так і писемного мовлення.

У дослідженнях Н. Шарапановської зазначається, що характер порушення звуковимови в ДІП корелює з рівнем недорозвитку моторних

функцій (артикуляційної, дрібної та загальної моторики). Порушення вимовної сторони мовлення учнів молодших класів у значній кількості випадків визначаються особливостями моторики органів мовлення, а її сформованість, за результатами дослідження автора, співвідносяться зі ступенем розвитку дрібної моторики кистей і пальців рук та загальної моторики дітей [4].

У ДІП спостерігаються порушення просодичних компонентів мовлення. Їх мовлення часто монотонне, маловиразне, обмежене в складних і тонких емоційних відтінках. За темпом мовлення в ДІП може бути уповільненим або прискореним, що в більшості випадків визначається домінуванням процесів збудження або гальмування. У дітей із домінуванням процесу гальмування голос тихий, слабкий, немодульований. У випадках домінування процесу збудження в дітей голос крикливий, різкий, металевий. За наявності симптомів стертої форми дизартрії спостерігається назалізація [2; 3].

Для ДІП особливо притаманні *порушення лексичної сторони мовлення* (Л. Дмитрієва, А. Єгорова, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, Т. Ульянова та ін.). Словник у дітей з ІІ збагачується дуже повільно. За даними Г. Кузнецової, середній запас слів у віці 5–6 років становить 70, з них – 55 іменників, 10 дієслів, 1–2 прикметники [2].

Основною причиною недорозвитку словника в цих дітей є розумова відсталість. До особливостей лексики цієї нозології дітей відносять неточність вживання слів, труднощі актуалізації словника, більш тривале, порівняно з нормою, домінування пасивного словника над активним, а також несформованість структури значення слова, порушення процесів організації семантичних полів [2; 3].

Бідність словника призводить до неправомірно частого вживання однієї групи слів, що робить мовлення одноманітним, шаблонним і неточним, створює труднощі спілкування розумово відсталої дитини з оточуючими її людьми. З одного боку, ускладнюється розуміння зверненого мовлення, з іншого – побудова власних висловлювань.

У дослідженнях В. Петрової зазначається, що при порушеннях інтелекту дуже поширюється неточне вживання слів. Лексичне значення навіть тієї невеликої кількості слів, якими користуються діти, часто виявляється спотвореним, неточним, розмитим і неповним. Діти часто не знають назв багатьох добре знайомих їм предметів (*рукавиці, чашка, будильник, сторінка* тощо) [3].

У більшості з цих дітей відсутні в мовленні слова узагальнюючого характеру, велика кількість дієслів, особливо дієслів із префіксами. ДІП рідко вживають слова, що позначають ознаки предметів.

ДІП дуже важко усвідомити багатозначність слів. Зазвичай вони засвоюють лише одне спрощене значення, що ускладнює для них розуміння мовлення в тих випадках, коли слово вживається в іншому значенні.

Лише невелика частина слів, відомих дітям з ІІ, вживається ними у власному мовленні. Причиною цього є недостатність розумової діяльності, пізнавальна пасивність, звуженість вербальних контактів.

У словнику ДІП з частин мови переважають іменники, що позначають назви конкретних предметів.

Дієслова, які вони використовують у власному мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Дуже мало в словнику таких дітей прикметників, майже зовсім немає дієприкметників, прислівників, дієприслівників (В. Петрова) [3]. Школярі недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметників, що позначають особистісні якості людини.

Українським в учнів початкових класів є запас прислівників. Учні перших класів часто плутають різні за значенням прислівники.

Великі труднощі відчувають ДІП під час вживання прийменників, яких у їхньому словникові удвічі менше, ніж у словникові нормальних дітей.

Характерною особливістю мовлення ДІП є часте використання особових і вказівних займенників (*він, той, цей, там, туди* тощо), якими вони заміняють інші слова, що ускладнює розуміння їхніх висловлювань, робить останні недостатньо предметними [3].

Поширеним серед ДІП є неточне вживання слів, парафазії. Частими є заміни слів за семантичною подібністю, вживання слів із дифузним, розпливчастим значенням. Називаючи предмети, ці діти часто змішують слова одного роду, виду. Це пояснюється труднощами диференціації, як самих предметів, так і їх позначень. Унаслідок слабкості процесу диференційованого гальмування ДІП легше сприймають подібність предметів, ніж їх відмінність. Тому вони засвоюють, передусім, загальні та найбільш конкретні ознаки подібних предметів [2; 3].

Як відомо, семантична структура речення відбиває структуру ситуації, про яку в ньому йдеться. Щоб навчитися правильно будувати висловлювання, треба сприймати ситуацію диференційовано, виділяти в ній суб'єкт, дію, об'єкт, на який дія спрямована. Діти з ІІ тривалий час сприймають ситуацію синкретично, неподільно, глобально, що є однією з причин пізнього й неправильного формування фразового мовлення. Граматичні конструкції є відображенням процесу встановлення відношень і зв'язків між об'єктами навколишнього світу, тому труднощі в їхній побудові та сприйманні в учнів зумовлені недостатністю розумової діяльності [2; 3].

У дослідженнях низки авторів (М. Гнезділов, С. Ільїна, Р. Лалаєва, В. Петрова, І. Позднякова, Є. Соботович, О. Федченко, М. Феофанов) визначений значний *недорозвиток граматичної сторони мовлення* в ДІП [1]. Несформованість граматичної сторони мовлення виявляється в аграматизмі, труднощах виконання багатьох завдань, які вимагають граматичних

узагальнень. У дітей недостатньо сформовані як морфологічні форми словозміни та словотворення, так і синтаксичні структури речення.

ДІП з труднощами оволодівають реченнями. У них спостерігається фрагментарність, структурна неформленість, пропуски головних членів речення. Найбільш типовим є вживання простих непоширених речень.

Дослідники наголошують про відсутність в учнів з інтелектуальними порушеннями відчуття рідної мови, завдяки якому дошкільники з нормальним психофізичним розвитком, не володіючи граматиною, правильно будують речення, займаються словотворчістю та навіть мають спроби римувати.

Зв'язні висловлювання в ДІП мало розгорнуті, фрагментарні. У розповіді порушена логічна послідовність, зв'язок між окремими її частинами. Зв'язні тексти часто складаються з окремих фрагментів, які не створюють єдиного цілого, характеризуються стислістю та кратністю викладу матеріалу.

Інертність мислення, недорозвинення мовлення, бідність уявлень про навколишнє середовище зменшують вербальну активність дітей із ІІ. До діалогу вони, зазвичай, вдаються в декількох випадках: коли це необхідно для подолання перешкод на шляху досягнення практичної мети, для вираження власних емоцій і коли до них звертається дорослий.

Порушення письма в ДІП проявляються частіш за все в складному вигляді, у поєднанні різних форм дисграфії (дисграфія, зумовлена порушеннями процесів мовного аналізу й синтезу, акустична дисграфія, артикуляторно-акустична дисграфія тощо) та характеризуються великою кількістю й різноманітністю помилок і складністю їх механізмів (В. Воронкова, О. Гопіченко, Р. Лалаєва, Д. Орлова, Є. Соботович) [85; 112; 222; 316; 406].

**Висновки.** Зазначені вище порушення мовленнєвої діяльності дітей з ІІ узагальнені на основі аналізу літературних джерел. Більшість із досліджень датується серединою та другою половиною ХХ ст. Нагальною стає потреба в проведенні сучасних досліджень специфіки порушень мовленнєвої діяльності дітей з ІІ саме молодшого шкільного віку. Враховуючи інертність процесів дозрівання провідних морфофункціональних систем при порушеннях інтелекту, старший дошкільний і молодший шкільний вік, на нашу думку, є сенситивним для її інтенсивного формування та, відповідно, для здійснення результативної роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності.

**Перспектива досліджень.** Оскільки прояви й механізми мовленнєвих порушень у ДІП є дуже різноманітними та складними за своєю структурою та в кожному окремому випадку вони визначають комплекс різноманітних розладів, під час визначення шляхів корекційно-логопедичного впливу треба враховувати не тільки наявний рівень

розумових можливостей дитини, стан її мовленнєвої функції, але й потенційні можливості її розвитку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 31-37.

2. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект) / О. В. Боряк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. – С. 22-30.

3. Боряк О. В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості) / О. В. Боряк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том I. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – С. 36-47.

4. Соботович Е. Ф. Структура речової діяльності и механизмы её формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

5. Тищенко В. В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення / В. В. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2016. – № 36. – С. 165–169.

**УДК 376.353:796.011.3**

**Колодіна Тетяна Євгенівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – ст. викладач,  
**А. В. Чобанян**

### **ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*У статті розкрито особливості використання оздоровчих технологій у процесі розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Констатується, що найбільш ефективними у сфері застосування оздоровчих технологій із метою розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями є дихальна гімнастика, психогімнастика, пальчикова гімнастика, йога-терапія, фітбол-гімнастика, мудри – йога пальців, методика «алфавіт тілорухів», ароматерапія.*

*Ключові слова: рухова активність, оздоровчі технології, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальна школа.*

**Постановка проблеми.** Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку й самореалізації

кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. У складних соціально-економічних умовах сьогодення найбільш важким завданням є проблема інтеграції цих дітей у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей учнів з інтелектуальними порушеннями.

Підвищення ефективності фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає пошук інноваційних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи, реалізації завдань, які потребують перебудови свідомості людини, мобілізації її життєвих ресурсів, усвідомлення необхідного дотримання здорового способу життя та вироблення особистої позиції щодо зміцнення стану свого здоров'я впродовж всього життя, з урахуванням інтересів і вікових особливостей дітей [2].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми психічного й фізичного здоров'я у спеціальній педагогіці та психології вивчали Д. Ісаєв, В. Липа, М. Певзнер, І. Піскунова, Б. Шостак та ін. [1]. Формуванню окремих аспектів здорового способу життя в дітей із вадами розвитку присвячені праці І. Єременка, Л. Ісаєнко, М. Козленка, О. Мастюкової, Є. Черник та ін. [4], які наголошують, що дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень.

Незважаючи на значні досягнення сучасної спеціальної педагогіки та психології, проблема розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями повністю не вирішена. Тому забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у спеціальних закладах освіти є необхідною та вкрай важливою складовою громадянського виховання, спрямованою на адекватну інтеграцію цих дітей у суспільство.

**Мета статті** – розкрити особливості використання оздоровчих технологій у процесі розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Формуванню окремих аспектів здорового способу життя в дітей із вадами психофізичного розвитку присвячені праці науковців-дефектологів О. Белкіна, Є. Вайнруб, І. Єременко, Л. Ісаєнко, В. Мачихіної [2]. Безпосередньо проблеми формування здорового способу життя дітей у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, Г. Мерсіянова, Є. Павлютенков, І. Піскунова, І. Шишова та ін. [4].

Формування здорового способу життя в учнів спеціальних шкіл може ускладнюватись і особливостями вищої нервової діяльності, зокрема, такими, як слабкість процесів збудження та гальмування, недорозвиток другої сигнальної системи, інертність нервових процесів, зниження

пізнавальної діяльності. Недорозвиток психіки дітей призводить до переважання органічних потреб над духовними, закріплення в поведінці примітивних потреб і потягів. Усе це, звичайно, негативно впливає на спосіб їхнього життя [5].

У процесі розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями слід ураховувати те, що недорозвинена й неповноцінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною та духовною незрілістю, легковірністю, схильністю до навіювання [1]. Усе це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. Невпевненість у собі сприяє виникненню в цих дітей почуття залежності, звички виконувати забаганки інших, незважаючи на власні бажання й почуття. У процесі формування здорового способу життя в дітей означеної нозології слід ураховувати як об'єктивні закономірності їхнього розвитку, так і суб'єктивні фактори, що на цей розвиток впливають.

Педагогічна спрямованість знань про реактивність організму учнів з інтелектуальними порушеннями полягає в тому, щоб зрозуміти й усвідомити необхідність індивідуального добору адекватних засобів і методів рухової активності з урахуванням потенційних можливостей, стану здоров'я, статі, віку, інших факторів [4].

Оздоровчі технології в освітньому процесі – технології, які направлені на вирішення пріоритетних завдань сучасного навчання – завдання збереження, підтримання та збагачення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу: дітей, педагогів і батьків.

Оздоровчі технології в широкому розумінні – це всі педагогічні методи, які не шкодять здоров'ю учнів, створюють їм безпечні умови для навчання та праці в школі, а також забезпечують:

- сприятливі умови для навчання дитини (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання й виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований режим навчання [3].

Систематичний вплив на організм і психіку учнів може бути успішним лише за умови доцільного використання методів оздоровчих технологій. Знання причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі патології, відіграє важливу роль у системі оздоровчих технологій: під час добору фізичних вправ, їх спрямованості, у процесі нормування навантаження та ін. Як причина висувається конкретне педагогічне завдання, а наслідком є його вирішення, практична реалізація та умови виконання, які виступають у логічній єдності та взаємозв'язку [5].

Система оздоровчих технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями повинна сприяти покращенню протікання компенсаторних процесів у організмі, які, у свою чергу, сприятимуть позитивному фізичному, психічному та соціальному розвитку організму.

Сутність оздоровчих технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання й навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя [4].

Використання великого арсеналу засобів і методів оздоровчих технологій у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями сприятиме подоланню негативних причин, які заважають їм позитивно ставитися до занять фізичною культурою та спортом, забезпечуючи всебічний розвиток особистості, здобуття самостійності, вдосконалення професійної майстерності та, взагалі, досягнення визначних результатів у житті.

Найбільш ефективними у сфері застосування оздоровчих технологій з метою розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти є дихальна гімнастика, психогімнастика, пальчикова гімнастика, йога-терапія, фітбол-гімнастика, мудри – йога пальців, методика «алфавіт тілорухів», аромотерапія, музикотерапія.

Особливостями використання оздоровчих технологій у процесі розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти є [2]:

- сукупність медичних, психологічних і педагогічних підходів;
- одночасний вплив на психічне й фізичне здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями;
- організація оздоровчого процесу на основі довільної діяльності дітей, особистісного росту учнів означеної нозології;
- облік адаптаційних періодів;
- побудова мотивації здоров'я, навчання, самопочуття;
- спостереження, самостійний контроль учнів з інтелектуальними порушеннями за результатами своєї оздоровчої діяльності.

Незважаючи на те, що розумова відсталість – явище незворотне, це не означає, що вона не піддається корекції. Поступовість і доступність дидактичного матеріалу при заняттях фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими вміннями, ігровими діями, необхідними в життєдіяльності дитини для розвитку фізичних якостей і здібностей. Вдало підібрані корекційно-оздоровчі вправи позитивно впливають на розвиток рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями, а також покращують їх емоційний стан і знижують рівень тривожності.

Використання оздоровчих технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, зокрема вправ корекційної спрямованості для покращення природних рухів, вправ для корекції постави та плоскостопості, корекційно-розвиваючих рухливих ігор дозволяє вирішувати безліч корекційно-розвиваючих завдань, ініціюючи активність самих дітей. Фізичні вправи, емоційний тренінг та розумове

навантаження, освоєння елементів соціальних навичок і взаємин, розвиток особистості в цілому надають оздоровчим засобам особливого значення в розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Для вироблення стійкої, правильної постави, зміцнення та збереження гнучкості хребта, запобігання його деформації, для зміцнення й розвитку м'язової системи, нормалізації системи опорно-рухового апарату необхідно використовувати комплекси вправ для корекції ходьби, бігу, стрибків, постави, метання, лазіння й перелазіння, профілактики плоскостопості й рухливих ігор, які призначені для корекції природних рухів у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

При застосуванні різноманітних ефективних оздоровчих технологій у процесі розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями повинно відбуватися постійне здійснення моніторингу стану здоров'я дітей, що є своєрідною запорукою створення здоров'язберігаючого середовища, тобто середовища, в якому дитині приємно й безпечно знаходитися. Це стимулює її розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я і є оптимальним для її зростання.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження розкрито особливості використання оздоровчих технологій у процесі розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Аналіз існуючих сучасних оздоровчих технологій у роботі з учнями означеної нозології, їх ефективність, легкість застосування доводить, що тільки в комплексі, поєднуючи їх між собою, можна позитивно впливати на процес розвитку рухової активності даних дітей молодшого шкільного віку.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні шляхів розвитку рухової активності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. – М. : Советский спорт, 2004. – 104 с.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 424 с.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005. – 320 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
5. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание / Р. В. Чудная. – К. : Наукова думка, 2000. – 358 с.

**Кулібаба Анна Олексіївна**

студентка IV курсу напряму підготовки  
Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – ст. викладач  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
**Чобанян А. В.**

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИЗНАЧЕННЯ ДЕФІНІЦІЇ «БАТЬКІВСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»**

*У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «батьківська компетентність», «педагогічна компетентність» батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*

*Ключові слова: батьківська компетентність, батьки дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти України значна увага приділяється ролі батьків у процесі соціального розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Пріоритет родинного виховання в аспекті соціалізації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку закріплено в низці нормативно-правових документів: Конституції України (1996 р.), Сімейному кодексу України (2002 р.), Концепції державної сімейної політики (1999 р.), Законі України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» (1992 р.), «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», «Про реабілітацію інвалідів» (2005 р.), і ряді підзаконних актів, що регламентують різне коло питань. Проблема розвитку батьківської компетентності є однією з визначальних у питаннях функціонування та розвитку суспільства. Роль сім'ї в розв'язанні проблем соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку висвітлена в працях вітчизняних науковців, зокрема в працях В. Бондаря, Р. Кравченко, С. Миронової, В. Синьова, О. Хохліної, А. Шевцова.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз філософської, психологічної, спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить про наполегливі пошуки вченими умов і механізмів батьківського виховання та формування навичок компетентного батьківства. Серед науковців – І. Білозерська, О. Нагула, Л. Савчук, Г. Хворова, О. Хохліна та інші.

У наш час Україна здійснює перші кроки щодо розвитку батьківської компетентності в сім'ях дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі сутності поняття «педагогічна компетентність» батьків дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом у нашому суспільстві відбуваються позитивні зміни у ставленні до навчання, виховання й адаптації дітей з особливими потребами. Цьому певною мірою сприяє активність наукової спільноти, педагогічних колективів, громадських об'єднань, батьків, які добре усвідомлюють проблеми своїх дітей, ставлять перед державою та допомагають розв'язувати конкретні завдання. Але на сьогоднішній день, на думку активної спільноти, приділяється недостатньо уваги психологічному стану батьків, який безпосередньо впливає на стан дитини, і є досить важливим у її загальному розвитку. Отже, ця проблема є дуже актуальною для нашого суспільства.

Поняття «батьківська компетентність» не належить до загальноприйнятих, у науковій літературі, це поняття згадують лише як складову батьківства, як особистісну якість матері або батька. У своїх працях, А. Макаренко, В. Сухомлинський, наголошували на актуальності проблеми підготовки молоді та молодих батьків до виконання подружніх і батьківських обов'язків, формування основ батьківської компетентності, які, на їхню думку, закладаються ще в дитячому віці. Важливим для нашого дослідження є той факт, що педагоги розглядали батьків як основних вихователів, які впливають на подальше життя дитини, а сім'ю – як первісний осередок, де з покоління в покоління передаються моральні цінності людини [3, 5].

Т. Коваленко у своїй статті говорить, що батьківська компетентність – це соціально-педагогічний феномен обумовлюючий сукупність інтеграційних якостей особистості батьків, що включають у себе когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційний і поведінковий компоненти, які необхідні для якісної реалізації виховного впливу на дитину [2].

О. Алексеева та Д. Елсукова розглядають поняття «педагогічна компетентність батьків» як широке загальнокультурне поняття, яке складає частину педагогічної культури; єдність теоретичної та практичної готовності батьків до здійснення педагогічної діяльності, здатність розуміти потреби дітей і створити умови для їх задоволення; сукупність особистісних і діяльнісних характеристик, що обумовлюють можливість ефективно здійснювати процес виховання дитини в родині; знання, вміння, навички та способи виконання педагогічної діяльності; інтегральну характеристику, що визначає здатність вирішувати проблеми й типові завдання, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і схильностей; можливості створення умов, у яких діти відчувають себе у відносній безпеці, отримуючи підтримку дорослого в розвитку й забезпеченні необхідним у цьому; наявність у батьків знань, умінь і досвіду в області виховання дитини; здатність батьків організувати сімейну соціально-педагогічну діяльність з формування в дитини соціальних навичок, соціальних умінь і соціального інтелекту шляхом компетентного вибудовування тренінгу життєвих ситуацій [1].

Н. Матуняк розуміє під поняттям «педагогічна компетентність батьків» сукупність певних характеристик особистості батьків і їхньої педагогічної діяльності, обумовлюючих можливість ефективно здійснювати процес виховання дитини з порушеннями в сім'ї [4].

Як зазначає А. Чобанян, поняття «психолого-педагогічна компетентність батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку» – це особистісна характеристика батьків як вихователів, інтегруюча в себе пряму педагогічну мотивацію й систему ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, навички й уміння батьків, необхідні для успішного виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, здатність найбільш універсально використовувати й застосовувати педагогічні знання, навички й уміння у виховній практиці, пристосовуватися до змін у певній діяльності; емоційно-вольову регуляцію та рефлексію процесу й результату виховної діяльності.

Відповідно, під розвитком педагогічної компетентності батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку А. Чобанян розуміє процес формування в батьків:

- прямої педагогічної мотивації та системи ціннісних орієнтацій, обумовлюючих педагогічну спрямованість їх особистості;
- особистісних якостей, які характеризують їх як вихователів;
- науково-теоретичних знань, які необхідні для успішного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- умінь застосовувати знання й оперувати фактичним матеріалом у конкретних умовах функціонування сім'ї;
- здатності до емоційно-вольової саморегуляції та рефлексії процесу й результату виховної діяльності.

У процесі цього розвитку і відбувається якісне вдосконалення особистості батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку [6].

**Висновки.** Отже, проаналізувавши теоретичний матеріал можна сказати, що поняття «педагогічна компетентність батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку» досить широке. Спираючись на визначення різних науковців, зазначимо, що «педагогічна компетентність батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку» – це сукупність особистісних характеристик батьків; сформованість певних знань, умінь і навичок; наявність відповідного досвіду й мотивів; правильна система ціннісних орієнтацій. Усе це, у свою чергу, буде впливати на гармонійний розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку та на процес її виховання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексеева О. В. К вопросу о формировании педагогической компетентности родителей детей школьного возраста [Электронный ресурс] / О. В. Алексеева, Д. А. Елсукова // VIII Международная студенческая электронная научная конференция

«Студенческий научный форум»-2016. Режим доступа : <https://www.scienceforum.ru/2016/1448/17296>

2. Коваленко Т. В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования [Электронный ресурс] / Т. В. Коваленко //Современные исследования социальных проблем. 2015. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya>

3. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. Школа, 1980. – 327 с.

4. Матуняк Н. А. К проблеме формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций [Электронный ресурс] / Н. А. Матуняк // БГЖ. – 2016. – № 3 (16). Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-detey-s-osobymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-sotsialnogo>

5. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1978. – 264 с.

6. Чобанян А. В. Организация психолого-педагогической помощи семьям детей с особенностями интеллектуального развития / А. В. Чобанян / мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е. А. Репринцевой, Е. Н. Российской. – Курск : Мечта, 2013. – С. 354.

**УДК 376.42**

**Малигон Маргарита Миколаївна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук  
**Косенко Ю. М.**

## **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті представлено аналіз сучасного стану дослідження проблеми формування навичок самообслуговування в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку, висвітлено основні погляди на згадану проблему в науковій психолого-педагогічній літературі.*

*Ключові слова: самообслуговування, діти з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку спеціальної та інклюзивної освіти практична й соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціально-трудової адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування навичок самообслуговування.

Становлення, розвиток і корекція навичок самообслуговування в дітей із порушеннями інтелекту дошкільного віку сприяє розвиткові в них психомоторики, інтелектуальних і сенсорних процесів, мовлення,

формування уявлень про навколишній світ, особистісне зростання, що і створює підґрунтя для успішного формування інших видів діяльності дитини дошкільного віку.

На думку І. Беха, В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Виготського, А. Висоцької, О. Гаврилова, І. Тат'янчикової, Л. Тищенко, В. Синьова та інших, оволодіння навичками самообслуговування є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої вона навчається основам самостійної праці, починає виявляти до неї інтерес, оволодіває певними трудовими навичками й уміннями.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць вітчизняних науковців-дефектологів дають підстави свідчити, що на сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти існують значні труднощі, які супроводжують процес навчання самообслуговування дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку, що обумовлено низкою проблем. Зокрема, Л. Тищенко вказувала на відсутність спеціального навчально-методичного забезпечення, яке б урахувало різні рівні пізнавальних можливостей дошкільників цієї категорії. Особливо дослідниця наголошувала на неврахуванні корисного потенціалу дошкільників із помірною розумовою відсталістю, а саме їх здатності до наслідування, добре розвиненої механічної та зорової пам'яті [6].

Досліджуючи питання формування навичок самообслуговування дітей із порушеннями інтелекту, науковці наголошували, що цей важливий аспект виховання необхідно здійснювати з урахуванням нервово-психічних особливостей дітей (Л. Вавіна, В. Воронкова, В. Золотоверх, Т. Сак, О. Хохліна та інші). Зокрема, А. Висоцька, підкреслюючи зв'язок ефективності корекційно-педагогічного впливу з урахуванням клінічних і психологічних особливостей дітей, констатувала необхідність визначення ступеню розумової відсталості, оскільки глибина порушення впливає на особливості клінічних проявів [1; 2].

Існуючі наукові підходи до проблеми формування навичок самообслуговування в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку підкреслюють актуальність цього феномену, як основи трудової діяльності, що зумовлює значний інтерес та актуальність цього явища в контексті виховання дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Метою статті** є висвітлення поглядів науковців на проблему формування навичок самообслуговування в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Значний внесок у теорію формування навичок самообслуговування в дітей із порушеннями інтелекту розробив В. Кащенко. Вчений розглядав таку діяльність як засіб задоволення потреби зростаючого організму в м'язовій діяльності. Йому належить розробка педагогічної системи адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями до життя, провідне місце в якій займає трудова діяльність. В. Кащенко

обґрунтував корекційну роль самообслуговування як джерела соціального виховання дитини. Він наголошував, що завдяки трудовій діяльності відбуваються позитивні зрушення у вихованні дітей із порушеннями інтелекту, а саме: зростає мотивація й розвиток загальної працездатності, виробляється систематичність і відповідальність у роботі, відбувається корекція уваги тощо [6].

Продовжуючи логіку міркувань В. Кащенко, вчені (В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, Л. Тищенко, Виготський та інші), стверджували, що тільки в процесі продуктивної практичної діяльності можна розвивати в дітей цієї категорії мовлення, коригувати недоліки мислення, формувати особистісні якості.

За даними С. Рубінштейна, до найтипівіших порушень особистості дітей із порушеннями інтелекту дошкільного віку відносять: відсутність ініціативи, самостійності, млявості, схильність до наслідування інших, поєднання навіюваності з негативізмом, нестійкість діяльності в поєднанні з інертністю та малорухливістю тощо. Науковець констатував значний вплив навичок самообслуговування та праці на формування вольової та емоційної сфери дитини з порушеннями інтелекту. Дослідник підкреслював, що успіхи в роботі чи обслуговуванні себе вселяють у таких дітей упевненість у своїх силах і можливостях, підвищують самооцінку, сприяють підвищенню рівня мотивації досягнення результату. Однак, С. Рубінштейн наголошував на тому, що характер опанування навичок самообслуговування дітьми цієї категорії залежить від доступності завдань, а також ступеня розумової відсталості [5].

О. Маллер спростовує думку про те, що дитина з порушеннями інтелектуального розвитку з віком самостійно навчається одягатися та іншим побутовим навичкам. Учений наголошує, що особливо ця проблема стосується дітей із помірною розумовою відсталістю. На думку О. Маллера, тільки якомога ранні, регулярні та спеціально організовані заняття сприяють формуванню відносної побутової незалежності таких дітей [4].

У своїх наукових роботах Г. Цикото наголошує на тому, що особлива увага повинна приділятися формуванню початкових, наочно-дійових форм мисленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелекту. Це зумовлено тим, що в дошкільному віці закладається фундамент усього подальшого розвитку, формуються важливі види психічної діяльності. Максимальне використання цього періоду для активного навчання навичкам самообслуговування та елементарної праці забезпечує активізацію компенсаторних механізмів, сприяє ранній корекції наявних порушень, а також запобігає появі вторинних відхилень у розвитку [4].

О. Граборов свідчив, що процес формування навичок самообслуговування значно ускладнюється невмінням дітей із порушеннями інтелекту орієнтуватися в умовах завдання, неможливістю програмувати свої дії та оцінювати їх результат. Ці причини, разом із

різким зниженням психічного тону, негативізмом, неухважністю, психічною пасивністю зумовлюють «ухиляння від завдання без спроби його вирішення» [3].

О. Зінов'єв наголошує на швидкій втраті сформованої навички в дітей цієї категорії. На його думку, це пов'язано з відсутністю регулярних, закріплюючих вправ. Для цього потрібне постійне підкріплення міжаналізаторних зв'язків, які посилюють утворення умовних рефлексів, запобігають їх нестійкості та згасанню під час дії гальмівних подразників.

З огляду на предметно-практичний зміст занять із самообслуговування, на думку дослідників, потрібно створювати умови для корекції недоліків: дії дітей у системі розгорнутих і зовнішньо фіксованих вимог, зумовлюють перехід від наочно-практичних дій через зовнішнє промовляння до дій у внутрішньому плані та сприяти розвитку розумової сфери й діяльності в цілому [6].

Висвітлення в межах науково-теоретичних досліджень питань корекційно-педагогічної роботи з формування навичок самообслуговування дітей із порушеннями інтелектуального розвитку належить низці дослідників (А. Ватажина, О. Гаврилов, Н. Гиренко, О. Малер, М. Кузьмицька, Г. Цикото та інших). У працях цих науковців показані такі важливі аспекти формування навичок самообслуговування, як необхідність обов'язкового підкріплення вербальних впливів практичними діями дітей, а також використання емоційно-збагачених ситуацій.

**Висновки.** Як засвідчують дослідження, формування в дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку навичок самообслуговування значно утруднено. Разом із тим, систематична корекційно-педагогічна робота з формування й закріплення цих навичок у дошкільному віці уможливорює позитивні результати та забезпечує подальшу соціально-трудова адаптацію такої дитини. Успішне формування досліджуваних навичок, на думку дослідників, потребує ретельного індивідуального підходу до навчання на основі попереднього вивчення актуального стану розвитку навичок самообслуговування, з наступним поетапним формування нового досвіду та його закріплення в повсякденному житті.

**Перспектива дослідження.** Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення наукових праць, як вітчизняних вчених, так і закордонних дослідників.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
2. Золотоверх В. В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки : монографія / В. В. Золотоверх. – К. : Науковий світ, 2004. – 196 с.
3. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Граборов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.

2. Маллер А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 190 с.
4. Тищенко Л. А. Формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірно розумовою відсталістю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. А. Тищенко. – К., 2017. – 22 с.

**УДК 376.353:796.011.3**

**Ментенко Катерина Олександрівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Колишкін**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті висвітлено особливості процесу формування здоров'язбережувального середовища в умовах спеціального закладу освіти в ході аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури. Констатується, що одним з ефективних шляхів формування здоров'язбережувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями є запобігання можливим ризикам і небезпекам для життя та здоров'я учнів і вчителів, залучення батьків до процесів реформування діяльності закладу освіти, удосконалення змісту, форм і методів підвищення кваліфікації вчителів у галузі здоров'язбережувальної діяльності.*

*Ключові слова: здоров'язбережувальне середовище, учні з інтелектуальними порушеннями, здоровий спосіб життя, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти зорієнтована на забезпечення умов для розвитку здорової особистості, створення здоров'язбережувального середовища, формування в учнів ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями й навичками здорового способу життя. Особливо актуальним це є для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки формування в них здорового способу життя є необхідною умовою їх соціальної адаптації в сучасному суспільстві.

Існуюча традиційна система освітнього процесу в спеціальному закладі освіти не сприяє цілісному розвитку молодших підлітків з інтелектуальними порушеннями, не стимулює їх до розуміння природної соціальної дійсності, що закриває для більшості випускників шлях до збереження та зміцнення фізичного, психічного здоров'я й соціальної гармонії з навколишнім світом [2; 4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми формування здоров'язбережувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями в спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот,

Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. [1; 2; 5]. Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного та психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня фізичного та психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Традиційна система спеціальної освіти більшою мірою зорієнтована на здобуття знань та інформації, ніж на формування здоров'язберезувального середовища, практичне засвоєння правил позитивних відносин у дитячому колективі, осмислення вибору власної здоров'язберезувальної поведінки. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження в спеціальному закладі освіти відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала формування здоров'язберезувального середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Мета статті** – висвітлити особливості процесу формування здоров'язберезувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу.** До визначення основних характеристик здоров'язберезувального середовища закладу освіти зверталися Т. Бабенко, О. Ващенко, Н. Денисенко, Т. Овчиннікова, Н. Смірнов [2]. Освітнє середовище з позицій здоров'язбереження учнів і різних суб'єктів освітнього процесу розглядали Н. Міллер, О. Підгірна, М. Степанова [3]. Здоров'язберезувальні педагогічні технології стали предметом вивчення Н. Беседи, І. Дишлевої, О. Дубогай, С. Іванової, В. Ковалько, Г. Селевко, Т. Шаповалової [1; 5].

Останнім часом через різноманітність форм навчання, навчальних програм виникає необхідність вивчення їх впливу на фізичне та психічне здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями. Це актуальна проблема, оскільки окремі освітні моделі, програми, підручники можуть мати негативний вплив на здоров'я учнів або ж ніяк не сприяють його покращенню, або не враховують основних наукових засад фізичного та психічного розвитку дитини. Зараз набуває актуальності та практичної значущості проблема створення педагогічних технологій, які б не тільки зберігали, а й покращували здоров'я дітей [2; 4].

Причина погіршення здоров'я учнів спеціальних закладів освіти полягає не стільки в несприятливих умовах життя, скільки в недостатній увазі до створення відповідних умов педагогічного процесу, застосування оздоровчих технологій. У зв'язку з цим розпорядок дня учнів у спеціальній школі повинен будуватися так, щоб правильно дозувалися праця й відпочинок дітей, систематично та кваліфіковано проводилися заняття з фізичної культури та оздоровчі заходи.

Для формування здоров'язберезувального середовища в спеціальному закладі освіти, насамперед, необхідно визначитися з провідними ідеями, підходами та принципами, які застосовуватимуться в роботі педагогічного, учнівського та батьківського колективів. Як правило, провідні ідеї одержують своє втілення у вигляді концепцій [1; 2]. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в дітей та молоді передбачає:

- розробку й упровадження навчальних програм із формування здорового способу життя в закладах освіти;
- системне проведення моніторингу стану здоров'я дітей, педагогічних працівників із залученням сучасних технологій;
- організацію та науково-методичне забезпечення діяльності регіональних центрів і експериментальних навчальних закладів всеукраїнського та регіонального рівнів;
- створення серед освітньої громадськості атмосфери сприяння розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю, активізацію зусиль науковців із метою здійснення теоретико-методологічного забезпечення процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей і молоді на рівні сучасних досягнень науки та практики [5].

У вирішенні проблеми збереження та зміцнення здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно застосовувати комплексний підхід, якій припускає перетворення освітнього середовища в здоров'язберезувальний життєвий простір, що являє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома, у соціумі, наповнений навчальною, трудовою діяльністю та різностороннім спілкуванням: з однолітками, вчителями, батьками, дорослими.

Формування здорового способу життя в учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає використання всіх елементів адаптивної педагогіки, особливо в аспекті надання валеологічних знань і фізкультурно-оздоровчої діяльності, що, у свою чергу, вимагає науково-обґрунтованої технології організації цього процесу. Наявність та ефективність, а найголовніше – перманентність у використанні такої технології відіграє провідну роль у процесах соціального становища й формування особистості дитини та підлітка, торкаючись практично всіх сфер їхнього життя й діяльності [2; 3; 4]. Тому оновлення та подальший розвиток валеологічної освіти й фізичної культури в спеціальних школах вбачається в певному перегляді сутності, мети, змісту, а головне – організаційних положень.

Провідна ідея полягає в переорієнтації акценту формування здоров'язберезувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями як засобу, що використовується виключно для запобігання дестабілізаційним (деструктивним) процесам, абілітації та реабілітації провідних психофізіологічних і моторних функцій, на засіб формування

індивідуального стилю життєдіяльності, соціальної адаптації, інтеграції та взаємодії учнів з вадами інтелекту із здоровими дітьми за допомогою надання фізичному вихованню та валеології реабілітаційно-адаптивної спрямованості. Тобто відповідно до вищезгаданої спрямованості та з урахуванням соціально-економічних умов існування сучасного суспільства, позитивних і негативних тенденцій його подальшого розвитку, в тому числі й у галузі освітньої діяльності, мета навчання здорового способу життя в спеціальному закладі освіти полягає насамперед у можливості формування максимально дієздатної, суспільно значущої та корисної в межах своїх можливостей особистості.

Досягнення кінцевої мети означеної діяльності передбачає передусім формування повноцінного учасника суспільного життя, який може бути здатним максимально ефективно (безумовно в міру власних можливостей) вирішувати практичні завдання в побуті, на виробництві, матиме необхідні ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя, усвідомлену потребу й позитивну мотивацію до отримання валеологічних знань і занять фізичною культурою, за допомогою яких підтримується індивідуально значущий рівень психомоторних функцій і психосоматичних можливостей, працездатності та стану здоров'я, мобілізуються адаптаційні можливості організму й тим самим більш ефективно здійснюється інтеграція та взаємодія із здоровою частиною суспільства.

Особливості процесу формування здоров'язбережувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти передбачають:

- створення атмосфери, за якої учні можуть вільно висловлювати свої думки й погляди, виявляти розуміння необхідності дотримання соціальних норм і правил шкільного співжиття;

- прогнозування й запобігання можливим ризикам і небезпекам для життя та здоров'я учнів і вчителів, які можуть виникнути в приміщенні школи, на її території, у межах місцевої громади;

- залучення учнів і батьків до процесів реформування діяльності закладу освіти на основі моделі Школи, дружньої до дитини, узгодження співпраці суб'єктів педагогічної взаємодії;

- удосконалення змісту, форм і методів підвищення кваліфікації вчителів щодо опанування й упровадження ними методики організації навчання й виховання учнів на засадах розвитку життєвих умінь.

Водночас така діяльність буде недостатньо ефективною, якщо не спрямовувати педагогічний процес на виховання загальносуспільних ціннісних орієнтацій і взаємодію учнів спеціальних шкіл із здоровою частиною суспільства, духовне зростання особистості з обмеженими можливостями, формування в неї адекватної її психофізіологічному стану громадянської позиції, гуманізму, розвитку вольових і моральних якостей.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження висвітлені особливості

процесу формування здоров'язберезувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти, врахування яких сприятиме покращенню психофізичного розвитку дітей означеної нозології, удосконаленню процесу їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до процесу здоров'збереження і здоров'яформування дітей означеної нозології.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. – М. : Советский спорт, 2004. – 104 с.
2. Коган О. В. Можливості формування здорового способу життя в учнів допоміжної школи / О. В. Коган // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 8-9. – С. 103-104.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 424 с.
4. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.

**УДК 376.42**

**Москаленко Віталіна Володимирівна**

студентка IV курсу напряму підготовки  
Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – ст. викладач  
**Чобанян А. В.**

### **ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті висвітлено значення гри в розвитку особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку, розкрито вплив гри на розвиток психічних процесів дітей зазначеної категорії, наголошено на соціальному розвитку ігрової діяльності для дошкільників із порушеннями інтелекту, підкреслено важливість корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування ігрового досвіду й уміння гратись у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку.*

*Ключові слова: дошкільники з порушеннями інтелекту, технології, ігрова діяльність.*

**Постановка проблеми.** Гра – найбільш природний і продуктивний спосіб навчання дітей: засвоєння різноманітних знань, умінь здійснюється в розважальній і вмотивованій для них діяльності. Вона займає в житті дошкільника особливе місце. Ігри використовуються як на заняттях, так і у

вільний час. Діти із захопленням грають у різноманітні ігри. Дослідники (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Усова, Д. Менджерницька, Д. Венгер, І. Михайленко та інші) відзначали найважливіше значення гри в розвитку дитини. У грі діти опановують новими навичками, уміннями, знаннями, пізнають оточуючий світ, різноманітні сфери людської діяльності, формують власне ставлення до явищ життя й колективу однолітків, засвоюють різноманітні способи спілкування. Гра слугує засобом розвитку мислення, пам'яті, уяви, мовлення, сприяє розвитку емоційно-вольової сфери тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць вітчизняних науковців-дефектологів дають підстави свідчити, що на сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти існують значні труднощі, які супроводжують процес формування ігрової діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку, що обумовлено низкою проблем. Зокрема, І. Гладченко відмічала серед багатьох причин, що гальмують самостійне, послідовне становлення гри в дитини з порушеннями інтелекту, головну – недорозвинення інтегративної діяльності кори головного мозку, внаслідок органічного ураження, що призводить до стійкого порушення пізнавальної діяльності, запізнення в термінах оволодіння статичними функціями, мовленням, емоційно-діловою взаємодією з дорослим під час орієнтовно-пошукової та предметної діяльності [1].

А. Леонт'єв наголошував, що без спеціального навчання гра в дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку не може зайняти провідного місця й відповідно впливати на її психічний розвиток. На переконання вченого, у такому вигляді гра неспроможна слугувати засобом корекції та компенсації дефектів аномального розвитку дитини [5].

Аналіз наукової спадщини А. Катаєвої та О. Стребелевої засвідчує значний вплив ігрової діяльності на розвиток особистості особи з порушенням інтелекту. На їх думку, функціональний розвиток ігрових дій створює зону ближнього розвитку розумових дій дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку. Науковці зазначають, що в процесі гри в дітей із порушенням інтелекту формується довільність психічних процесів, зокрема довільність уваги й пам'яті. Ігрова ситуація та дії в ній активізують розумову діяльність дошкільників. У грі діти вчаться діяти з предметами, їхніми заміниками, адекватно діяти в уявних ситуаціях. За А. Катаєвою та О. Стребелевою, гра сприяє поступовому переходу дитини до мислення, відбувається формування передумов для переходу розумових дій на більш вищий етап – етап розумових дій з опорою на мовлення [2].

Л. Виготський підкреслював, що саме гра є об'єднуючим фактором, з якого походять і визначаються мотиви та зміст розвитку дитини в дошкільному віці, який О. Леонт'єв називав періодом становлення особистості дитини [5].

У роботах К. Грачової, Е. Сегена, А. Смирнової, В. Постовської відмічається специфіка гри дитини з порушеннями інтелекту. Дослідники наголошують на значенні самостійної гри для корекції та компенсації дефекту, а також вказують на необхідність використання гри як розвиваючого фактору [4].

Існуючі наукові підходи до проблеми значення ігрової діяльності в дошкільників із порушеннями інтелекту підкреслюють актуальність цього феномену, як основи соціалізації осіб цієї категорії, що зумовлює значний інтерес та актуальність означеного явища в контексті виховання дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Метою статті** є висвітлення впливу ігрової діяльності на розвиток особистості дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** За даними сучасних вітчизняних дослідників (Н. Кравець, В. Шибецька), дитяча гра сприяє розвиткові просторових і кількісних уявлень, дрібної моторики, координації рухів рук, забезпечуючи формування системи «око-вухо-рука». Особливе значення на розвиток особистості дитини з порушеннями інтелекту в дошкільному віці відіграють ігри з папером та тканиною. Їх можна проводити, як за столами, так і на підлозі, використовуючи найрізноманітніші матеріали: папір різної фактури та щільності, набори тканини різної фактури та кольору. В процесі проведення таких ігор діти з порушеннями інтелекту вчаться впізнавати матеріали візуально, на дотик і за характерними звуками [4].

Зазначені ігри позитивно впливають на сенсорний розвиток дітей зазначеної категорії, оскільки сенсорика має важливе значення для розвитку всієї пізнавальної сфери дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку. Такі ігри впливають на збагачення сенсомоторного досвіду дітей, їх знайомство з просторовими властивостями й кольором об'єктів, формування орієнтаційних дій, найпростіших способів сприйняття.

Завдяки іграм у дітей із порушеннями інтелекту розвивається концентрація уваги, дошкільники з порушеннями інтелекту оволодівають здатністю виділяти об'єкти з певного тла, впізнавати їх візуально, на слух, на дотик, впізнавати й розрізняти побутові звуки, шуми, звуки природи (шум дощу, шурхотіння листя, гуркіт грому, голоси тварин). Завдяки іграм дошкільники з порушеннями оволодівають умінням наслідувати птахів, тварин, копіювати їхні голоси тощо. Такі дії позитивно сприяють розвиткові зорово-слухових зв'язків.

Важливе місце в розвитку особистості дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку відіграють будівельно-конструкційні ігри. Будівельно-конструкційні ігри – це різновид творчих ігор, у яких діти з порушеннями інтелекту дошкільного віку відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи споруди й намагаються їх обіграти. Зведення споруд є одним із видів зображувальної творчості, пов'язаної з

грою. Для цього діти використовують різноманітний природний матеріал (пісок, глину, сніг, гілочки дерев), відходи будівництва (уламки дощок, цегли, ящиків), що сприяє формуванню в них трудових, технічних навичок.

Використання дошкільниками з порушеннями інтелекту будівельно-конструкційних ігор розвиває в них інтерес до будівництва, формує уявлення про процес зведення та готові споруди. Конструювати дошкільнята вчать на спеціальних заняттях, під час самостійної ігрової діяльності.

Будівельно-конструкційні ігри спрямовані на ознайомлення дітей із конструктивною діяльністю, а також на вирішення цілої низки корекційно-розвиваючих задач, а саме: розвиток наочно-дійового мислення й формування способів відтворення просторових властивостей об'єктів із метою виникнення на цій основі просторових уявлень. На думку Н. Кравець і В. Шибецької, корекційно-розвиваючий ефект від будівельно-конструкційних ігор буде вищим, якщо їх поєднати з іншими видами ігор та включати в інші заняття (заняття з розвитку уявлень про себе та навколишній світ, образотворчу діяльність, фізичну культуру тощо) [4].

Значний вплив на розвиток психічних процесів і соціальний розвиток дошкільників із порушеннями інтелекту відіграють сюжетно-рольові ігри. Головним є те, що діти виходять зі свого замкненого світу. У них з'являється інтерес до навколишнього світу, виникає позитивне емоційне ставлення до нього, виникає потреба в налагодженні контактів із дорослими й з однолітками. Посильна участь дитини з порушеннями інтелекту в такій грі сприяє її психічному й фізичному розвитку, здійснює на неї стимулюючу дію.

У процесі ігрової діяльності діти з порушеннями інтелектуального розвитку опановують життєво необхідні навички спілкування, у них розвивається пізнавальна, емоційна й особистісна сфери, формуються здібності виражати ставлення до навколишньої дійсності в символіко-моделюючих видах діяльності. У сюжетно-рольовій грі здійснюється розвиток дітей, підготовка їх до навчання в школі, в цілому проходить їх первинна соціалізація. Під час гри відбувається придбання й накопичення дитиною соціального досвіду.

Зміст сюжетно-рольових ігор вводить дитину в широку сферу моральних відносин: турботи, взаємодопомоги, відповідальності тощо. Засвоюючи в грі правила рольової поведінки, дитина засвоює і моральні правила, закладені в ролі. Через це сюжетно-рольова гра виступає і як засіб формування культури спілкування в дітей цієї категорії.

Сумісні колективні ігри значною мірою визначають формування почуття колективізму. Наявність у грі внутрішніх правил, які дитина виконує добровільно, виховує вміння стримувати себе, формує в неї вольові риси характеру [3].

**Висновки.** Дитяча гра має значний вплив на розвиток особистості дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку. У грі діти

засвоюють нові знання, уміння й навички, пізнають оточуючий світ, різноманітні сфери людської діяльності, засвоюють різноманітні способи спілкування. Гра слугує засобом розвитку психічних процесів у дітей цієї категорії. Реалізація ігрових дій нерідко приводить дитину з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку до встановлення прогалин у своїх знаннях про ті або інші явища. Знання дитини завдяки їх неодноразовому, практично-дійовому відтворенню в грі набувають більш міцного та більш усвідомленого характеру.

**Перспектива дослідження.** Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення наукових праць, як вітчизняних учених, так і закордонних дослідників, а саме підбір методів і прийомів корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту через призму врахування закономірностей дозрівання дитячого організму, знання його фізіологічних особливостей, розуміння особливостей психофізичного розвитку, спричинених основним дефектом.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гладченко І. В. Корекційно-розвиткові технології формування творчої гри у розумово відсталих дітей в спеціальному дошкільному навчальному закладі (перший рік навчання та виховання) / І. В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2012. – Вип. 3 (1). – С. 17–23.

2. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Бук-Мастер, 1993. – 195 с.

3. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.

4. Кравець Н. П. Формування ігрової діяльності у розумово відсталих дошкільників / Н. П. Кравець, В. В. Шибецька // Молодий вчений. – 2015. – № 2. – С. 333–335.

5. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – С. 303–323.

**УДК 376.3-056**

**Омельченко Олександра Олександрівна**

студентка 4 курсу напряму підготовки  
Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка

**Горбань Н. В.**

викладач кафедри  
спеціальної та інклюзивної освіти

### **СПРЯМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті окреслено питання спрямування корекційно-виховної роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма учнів початкових класів;*

*розкрито етапи застосування прийомів роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма.*

*Ключові слова: учень з особливими освітніми потребами, граматика, письмо, корекційно-виховна робота, навички, вміння, розвиток, прийоми.*

**Постановка проблеми.** Питання щодо організації роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма дітей з інтелектуальними порушеннями є одним з актуальних у спеціальній освіті. Специфіка засвоєння навичок письма дітей з особливими освітніми потребами багато в чому пояснюється особливостями навчальної діяльності учнів зазначеної категорії: недостатньою цілеспрямованістю дій, невмінням аналізувати й дотримуватися послідовності у виконанні завдань на уроці тощо.

Наголошуючи на думці Л. С. Виготського, відмічаємо, що письмо відіграє важливу роль у формуванні й розвитку психіки підростаючої особистості. З дитинства людина поступово усвідомлює мову й виконує мовні завдання. На думку вченого, піднятися на вищий щабель у розвитку мовленнєвого та загального розвитку особистості допомагають знання з граматики (письмо та читання).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання спрямування корекційно-виховної роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма знайшло втілення в дослідженнях А. Корнева, В. Тарасун, І. Мартиненко, І. Садовнікової, Л. Вавіної, Л. Єфименкової, М. Шеремет, Н. Кравець, Р. Лалаєвої та інших.

**Мета статті** – проаналізувати спрямування корекційно-виховної роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма.

**Виклад основного матеріалу.** Цілеспрямована корекційно-виховна робота з формування готовності до оволодіння навичками письма є важливим початковим етапом підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного життя. У процесі навчальної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями враховуються їх вікові можливості й індивідуальні особливості розвитку. На кожному етапі виділені основні напрями корекційної роботи, які з кожним роком ускладнюються.

Так, розпочинають роботу з формування готовності до оволодіння навичками письма з розвитку дрібної моторики та зорово-рухової координації. Разом із дітьми проводиться гімнастика для пальців і кистей рук, вправи з дрібними й сипучими матеріалами, різноманітні ігрові завдання (робота з різними видами застібок, шнурівками тощо) [4].

Надалі проводиться робота з розвитку уваги й зорового сприйняття дітей з інтелектуальними порушеннями. Робота з цього напрямку здійснюється послідовно: дітей навчають спочатку стежити поглядом за переміщенням предметів, навчають розрізняти геометричні форми, відтворювати цілісне зображення предмета за зразком, порівнювати й викладати по лінійці трафарети різних форм і розмірів та інші види

роботи. Наступним етапом у формуванні готовності до оволодіння навичками письма є розвиток просторового орієнтування учнів зазначеної категорії. Із цією метою учнів навчають спочатку орієнтуватися на різних площинах (дошка, мольберт, аркуш паперу), розміщувати предмети (наприклад, трафарети); слідкувати за їх переміщенням і визначати напрямки рухів руки на аркуші паперу.

Після застосування зазначених напрямів роботи, переходять до формування базових графічних навичок. У цьому напрямі необхідно навчити дітей з інтелектуальними порушеннями проводити різні лінії, спочатку наслідуючи та відтворюючи дії та рухи вчителя, а потім – орієнтуючись на запропонований зразок. Надалі учнів навчають копіювати, домальовувати, обводити, штрихувати контури предметів, виконувати завдання за мовною інструкцією на аркуші паперу й у зошиті тощо [4].

На перших етапах роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма дітей з інтелектуальними порушеннями пропонують до виконання різноманітні завдання й ігри, що спрямовані на: навчання плавним рухам рук у заданому напрямку з метою розслаблення м'язів кисті; формування вміння утримувати позу пальців і кисті; тренування активних рухів кисті, розвиток рухів хапання, згинання й розгинання кожного пальця на руці; формування захоплення пучкою дрібних предметів; навчання розміщення предметів на столі, орієнтуючись на конкретний напрямок, виділення предмета та утримання погляду в напрямку руху предмета; навчання проведенню прямих і безперервних ліній спочатку пальцем руки, а потім олівцем у заданому орієнтирі; стимуляції м'язової активності руки у вправах з олівцем; навчання намотування й розмотування ниток у клубок; навчання розміщення зображень предметів на столі з плоских паличок.

Педагог навчає учнів з інтелектуальними порушеннями працювати, наслідуючи дії дорослих, за зразком, надалі за мовною інструкцією. У запропонованому виді спільної діяльності реалізується одне з головних завдань корекційно-виховного процесу з формування готовності до оволодіння навичками письма, а саме: розвиток цілісного сприйняття предметного зображення; навчання порівнювати парні предмети або картинки; формування орієнтування на аркуші паперу; навчання проведенню ліній по заданому контуру, позначеному крапками, штрихування пунктирною та (або) тонкою суцільною лінією; навчання викладання візерунків із плоских геометричних форм на столі тощо [3].

До кінця другого року навчання учні з інтелектуальними порушеннями мають навчитися виконувати узгоджені рухи руками під мовний супровід, виділяти кожен палець на руках і називати його, виконувати вправи з олівцем, захоплювати дрібні предмети й сипучі матеріали вказівним способом хапання та виконувати специфічні дії руками з дрібними предметами: нанизування, крутіння, обертання, викладати предмети з

паличок за зразком; підбирати й порівнювати парні малюнки; знаходити за вибором зображення контуру конкретного предмета тощо. Крім того, учні з інтелектуальними порушеннями мають навчитися проводити прямі, хвилясті та ламані лінії між двома заданими лініями; обводити й заштриховувати контури геометричних фігур і простих предметів тощо.

На наступних етапах організації корекційно-виховної роботи з підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до оволодіння навичками письма передбачається зменшення приділення уваги до розвитку дрібної моторики, а збільшення – на частину занять щодо формування базових графічних умінь і навичок. Цілеспрямована корекційно-виховна робота щодо підготовки дітей зазначеної категорії до виконання письмових завдань дозволяє сформувати в них як загальні (правильна постава в процесі виконання графічних завдань; прийняття та розуміння умов завдань, виконання їх до кінця; формування зорово-рухової координації, так і специфічних умінь і навичок сформованості функцій провідної руки й узгодженість дій обох рук, правильне розташування аркуша паперу на столі й орієнтація на ньому; утримання знаряддя письма й оперування ним, письмо різних ліній у чітко виділених напрямках; робота в зошитах за зразком тощо) [3].

Наступним етапом роботи з формування готовності до оволодіння навичками письма дітей з інтелектуальними порушеннями є виконання таких завдань, як: обведення фігур, не відриваючи олівця від паперу; обведення й розфарбування малюнків; продовження візерунків; розфарбовування крапочками або галочками фруктів і овочів; домальовування й розфарбування картинок; штрихування фігур за зразком; малювання метеликів по клітинках тощо. Необхідно, щоб у процесі виконання запропонованих видів діяльності учні з інтелектуальними порушеннями виявляли творчість і фантазію. У процесі виконання завдань, їх поступово ускладнюють, таким чином: заштрихувати замок і корабель; вишити серветку за допомогою кольорових олівців; написати цифри або букви (спочатку пунктирною лінією, а потім самостійно) [4].

Робота з підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до оволодіння навичками письма доволі клопітлива й поступальна. Так, у процесі поетапної роботи відбувається активний розвиток рухів руки, підвищення її чутливості, гнучкості й витривалості, що позитивно впливає не лише на розвиток навички каліграфічного письма в майбутньому, але й загального розвитку особистості дитини з особливими потребами.

**Висновки.** Таким чином, робота з формування готовності до оволодіння навичками письма дітей з інтелектуальними порушеннями початкових класів спеціальних закладів освіти має проводитися поетапно, з поступальним збільшенням навантаження для отримання результату з оволодіння граматичними навичками та загального розвитку підростаючої особистості.

**Перспектива дослідження.** У продовженні нашого дослідження вбачаємо розробку комплексу вправ для формування готовності до оволодіння навичками письма дітей з інтелектуальними порушеннями початкових класів спеціальних закладів освіти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Волкова Л. Логопедия : учеб. для студ. деф. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М., 2008. – С. 444–446.
2. Гнездилов М. Ф. Обучение грамоте во вспомогательной школе : пос. для учит. / М. Ф. Гнездилов. – М., 1957. – 200 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пос. / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалева. – СПб. : Союз, 1998. – 222 с.
5. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

**УДК 373.1.02:372.8**

**Переяслова Світлана Леонідівна**

вчитель, вихователь  
КЗ «Запорізька спеціальна  
загальноосвітня школа-інтернат  
«Джерело» Запорізької обласної ради

### **СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті проаналізовано специфіку використання ігротерапії для розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями; подано погляди науковців щодо особливостей організації та проведення ігрової діяльності та терапії в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.*

*Ключові слова: гра, ігротерапія, дитина дошкільного віку, діяльність, вплив, розвиток.*

**Постановка проблеми.** Дошкільний вік є важливим періодом в інтелектуальному й особистісному розвитку дитини. У старшому дошкільному віці діти оволодівають достатньо широким колом загальних відомостей про навколишню дійсність. Ці знання включають уявлення про працю дорослих, сімейні відносини, події соціального життя. Важливе місце в житті відіграють соціальні, ігрові мотиви, пов'язані з бажанням до взаємодії з дорослими й однолітками, з'являється можливість підрядності мотивів самоствердження, що є одним із найважливіших новоутворювань у розвитку особистості. В інтелектуальній сфері готовність проявляється на певному рівні наочно-образного мислення, наявності елементів логічного мислення, образної та змістової пам'яті, довільної уваги,

необхідний рівень розвитку перцептивної сфери та сприйняття. Відмічається необхідність сформованості основних пізнавальних процесів.

Кожен віковий період пов'язаний не тільки з подальшим розвитком, але й з істотною перебудовою пізнавальної діяльності, необхідної для його успішного переходу до нового соціального статусу – статусу школяра. Важливою передумовою шкільного навчання є загальні інтелектуальні вміння – усвідомлення мети діяльності, сформованої дорослими; умінням планувати методи її досягнення; контролювати себе під час занять, правильно оцінювати отримані результати. Вступ дитини до школи змінює соціальний статус її розвитку. Для того, щоб початок шкільного навчання став новим етапом розвитку, дитина повинна бути готова до нових форм співпраці з дорослими й ровесниками.

Використовуючи гру, як провідний вид діяльності в дошкільному віці, педагоги орієнтуються на інструментарій ігротерапії, що багатогранно впливає на психічний розвиток дитини [1; 5].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Педагогіка розглядає гру як важливий засіб розвитку й виховання особистості дитини: через гру здійснюється соціальна обумовленість психічного розвитку дитини (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); у грі відбувається орієнтація дитини в сенсі людської діяльності; виховні можливості дидактичної гри сприяють введенню дитини в різні сфери людського життя; ігри знайомлять дітей із реальністю, забезпечують засвоєння соціального досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, моральних норм і правил поведінки; А. Катаєва, А. Смирнова, В. Постовська, Е. Сеген, К. Грачова наголошують на значенні гри та ігротерапії, в цілому, для корекції та компенсації дефекту, а також вказують на необхідність використання гри як розвитку фактору.

**Мета статті** – дослідити специфіку використання ігротерапії для розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Ігротерапія – це лікування (терапія) засобами ігрової діяльності, побудова стосунків між дорослим і дитиною за допомогою гри, в яких малюк відчуває себе значимою особистістю, яку цінують і люблять. У процесі ігротерапії дитина відкривається для виразу своїх емоцій, завдяки чому звільняється від напруги, фрустрацій і відчуття пригніченості. Ігротерапія передбачає використання емоційних, пізнавальних і фізичних здібностей дитини з метою корекції особливого розвитку й поведінки.

Якщо звернутися до історії виникнення ігротерапії, відмічаємо, що вперше в 1903 р. З. Фрейд використав зазначений вид лікування (терапії) з метою виявлення підсвідомих тривог і страхів. Відомо, що в 1920 р. окреслений термін Хуг-Хелмут почала впроваджувати в процес лікування дітей. Через десять років Анна Фрейд і Мелані Кляйн розробили принципи

теорії та практики ігрової терапії, які нині є найпоширенішими та використовуються аналітиками або психоаналітичними ігровими терапевтами.

Ігротерапія ефективна в тому випадку, на думку Н. Софій, М. Сварник, П. Троханіс, коли інші методи вже вичерпані. Ігрова діяльність є основним терапевтичним напрямом у роботі з дітьми, оскільки гра – основний вид діяльності дітей дошкільного віку. Для дітей гра – природний засіб самовираження, вона полегшує спілкування між ними й дорослими [5, с. 89]. Гра веде до катарсичної розрядки почуттів, може бути реконструктивною та конструктивною, пасивною та активною, груповою чи індивідуальною тощо.

Насамперед, слід зазначити, що в дітей із психофізичними особливостями розвитку спостерігаються емоційні та особистісні дефекти, які є вторинними порушеннями. У процесі ігротерапії створюються такі взаємини з дітьми, які коригують і певною мірою запобігають виникненню вторинних порушень. Під час ігротерапії навколишнє середовище та стосунки з дитиною створені, пристосовані до її можливостей, її індивідуального рівня психічного розвитку. Це одна з головних умов, що забезпечує позитивний терапевтичний ефект. Терапевтичне значення гри не має обмежуватися лише моделюванням умов для вільного відтворення почуттів дитини. Гра впливає на всебічний дитячий розвиток, створює «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський, 1966). Проте впливати на розвиток може лише повноцінна діяльність. За умови патологічного викривлення гри, вона фіксуватиме вже сформовані патологічні риси розвитку і, в подальшому, приводитиме до формування нових патологій.

Спираючись на результати аналізу ігрової діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку, С. Султанова, О. Степанова визначили загальні завдання психотерапевтичної роботи, до яких відносять: розробку прийомів для налагодження постійних контактів; спілкування між дитиною та дорослим у процесі гри; формування стійкої спільної діяльності; розширення емоційно значимих для дитини сфер навколишнього середовища; розвиток адекватних уявлень щодо функціональних властивостей предметів і явищ [5].

До терапевтичних чинників, які супроводжують гру, вони відносили такі: подолання опору; спілкування; творче мислення; реагування; виконання ролей; розвиток уяви; поліпшення взаємостосунків; отримання задоволення та ін. Метою ігротерапії для дітей з особливостями психофізичного розвитку є: надання дитині можливості виявити свої приховані хвилювання (агресію, страх, образу тощо); самостійно вирішувати власні проблеми, залагоджувати конфлікти тощо; створення такої атмосфери, що відображає почуття дитини, в якій вона зможе нести відповідальність за власні вчинки. У процесі ігрової терапії створюються умови, завдяки яким дитина може звернутися до самої себе, по-новому зрозуміти та прийняти свої почуття, думки, самостійно ухвалювати рішення,

визнавати та приймати себе, своє «Я». Усе це дає дитині змогу заново здійснити самооцінку [3].

Сучасні дослідники дошкільної корекційної педагогіки О. Катаєва, О. Стребелева визначають, що інтелектуальний розвиток потрібно розглядати не лише як оволодіння знаннями та способами мислення, але й як формування окремих емоційно-моральних і мотиваційно-вольових якостей особистості. Це відбувається як у процесі спілкування з дорослими, в іграх з однолітками, так і в процесі систематичного навчання. Корекційно-виховна робота з розумового розвитку спрямовується на формування уваги, запам'ятовування, сприйняття, а також виховання окремих якостей особистості засобами гри [2].

Предмети та явища об'єктивної дійсності існують неізолювано один від одного, між ними є нерозривний зв'язок. Такі зв'язки між існуючими явищами неможливо сприймати безпосередньо, їх не видно. Про них можна дізнатися за умови багаторазового спостереження окремих фактів, зіставлення й порівняння їх між собою. Кожний існуючий об'єкт несе в собі властивості цілої категорії об'єктів. Щоб пізнати об'єктивну дійсність, набути певних знань і користуватися ними, треба відобразити саме ці загальні властивості, що існують у предметах і явищах. Такі властивості притаманні мисленню. Відображаючи загальні властивості, дитина мислить узагальнено. Не можна пізнати загальних властивостей цілого класу явищ, не ознайомившись із ними на конкретних прикладах представників цього класу. Це має особливо важливе значення там, де дитина знайомиться з явищем або об'єктом уперше.

За допомогою гри дитина вчиться різних способів поведінки, освоює нові стосунки, завдяки правильно організованій грі, страхи і тривожність, агресивність і депресії, занижена самооцінка, невпевненість у собі й багато інших патологічних станів у емоційній та особистісній сферах, можуть бути замінені на позитивний лад (отримання задоволення, радості від творчості). Лікувальний ігровий курс вважається ефективним, якщо дитина проходить 30–50 сеансів. Кожен сеанс складається з трьох етапів.

На першому етапі дитина «освоюється, ознайомлюється з іграшками, їх розташуванням у кімнаті, вирішує, якими розпочати гратися. На другому етапі виникає активна ігрова діяльність, за умови правильного реагування терапевта або батьків на почуття дитини. Третій етап – заключний. Дитину необхідно за кілька хвилин попередити про закінчення сеансу, пояснити, що час перебування в ігровій кімнаті закінчується.

За умови врахування всіх зазначених моментів організації, проведення, правильного ставлення та тривалості занять у дітей спостерігаються такі позитивні зміни: підвищується довіра до самих себе, батьків, інших людей; відбувається прийняття свого досвіду; посилюється готовність виявляти власні рішення й реагувати на зауваження батьків і дорослих; з'являється готовність до спілкування з оточуючими; поступово

формується власна думка; знижується тривожність; суттєво підвищується самооцінка: в умовах вільної гри починають активізуватися довільні процеси уваги та пам'яті; активно розвивається творча уява; виникає готовність до співпраці [3].

У процесі оцінювання результатів індивідуальної ігротерапії необхідно враховувати, що діти з обмеженими психофізичними можливостями не здатні до спілкування на нормальному для їх віку рівні. Проте в них збережені більш ранні форми впливу. Тому на перших етапах терапевтичної роботи виявляються саме ці збережені форми контактів і спілкування з дитиною будується на їх основі.

На початкових етапах роботи батьки мають дотримуватися тактики витримки, завдяки чому формуються перші немовленнєві контакти. Це досягається за допомогою значних зусиль, такту, уваги до дитини, витримки й терпіння батьків. Бувають випадки, коли протягом усього сеансу дитина ніяк не реагує, залишається нерухомою. Проте, і в такій ситуації непотрібно активно стимулювати її до гри. Згодом вона звикне до нового середовища, в неї виникне зацікавленість до іграшок тощо. Час, який дитина використовує, щоб освоїтися, може бути більшим або меншим, залежно від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку.

Наступний крок роботи – уважне й водночас ненав'язливе залучення батьків до діяльності дитини. Досить складно давати конкретні рекомендації та поради. Проте в будь-якому випадку батьки повинні бути учасником-спостерігачем, а не ігровим партнером. Вони мають слідувати за дитиною, повторювати її дії. В деяких випадках розумових відхилень (аутизм, затримка психічного розвитку, розумова відсталість) діти, граючись самостійно, ставлять стереотипні запитання, які неадресовані конкретній особі та позбавлені, здебільшого, пізнавальної та комунікативної мотивації [3].

Цілком виправдано науковці вважають, що ранній і дошкільний вік можна назвати періодом тілесного пізнання того, що оточує. У цьому періоді в дітей відбувається становлення всіх видів сприйняття – зорового, дотиково-рухового, слухового, формуються уявлення про предмети та явища навколишнього світу. Гра як основний інструмент ігротерапії є засобом розвитку особистості дошкільника з інтелектуальними порушеннями, що реалізує не лише глибокий корекційний вплив, але й соціальні завдання – входження дитини до соціуму та розкриття її потенційних можливостей на різних рівнях.

**Висновки.** Таким чином, використання засобів ігротерапії в освітньому процесі спеціального закладу освіти дає виключну можливість попередження виникнення вторинних і третинних порушень. Корекція інтелектуальних порушень дітей у старшому дошкільному віці надалі полегшує адаптацію їх до умов навчання в спеціалізованих школах, інтегрує до навчання в інклюзивних та інтегрованих класах при закладах

загальної освіти. Саме це дає змогу соціалізувати до самостійного життя, зокрема змінити негативну позицію, стереотипне ставлення оточуючих щодо статусу дитини з психофізичними вадами у відповідному колективі.

**Перспектива дослідження.** Наше дослідження стане основою для розробки комплексу занять з ігрової терапії, який доцільно використовувати в роботі з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання та виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І. В. Гладченко. – К., 2012. – 112 с.

2. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Бук-Мастер, 1993. – 195 с.

3. Ковальчук І. І. Дидактична гра як засіб корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку / І. І. Ковальчук. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака.– Вип. XXIII: в трьох частинах. Частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 212–219.

4. Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій / С. П. Миронова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 1 – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – С. 218–228.

5. Софій Н. Права дітей з особливими освітніми потребами на рівні доступу до якісної освіти / Н. Софій, М. Сварник, П. Троханіс. – К., 2006.

**УДК: 376.1-056.34:159.9.019.4:159.91**

**Почкун Юлія Олександрівна**

аспірантка спеціальності

Спеціальна освіта

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Колишкін О. В.**

канд. пед. наук, доцент

### **ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ АУТИСТИЧНИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми підготовки до навчальної діяльності аутистичних дітей. Зазначено, що для дітей з аутизмом має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання. Доведено, що для розвитку аутистичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним зі шляхів інтеграції в соціум.*

*Ключові слова: аутизм, аутистичні діти, навчальна діяльність*

**Постановка проблеми.** Освіта є надзвичайно важливим фактором для розвитку дитини з аутизмом, реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним зі шляхів інтеграції в соціум. Проблема стану готовності до навчання аутистичних дітей є актуальною та потребує особливої уваги і єдиного підходу в підготовці дітей означеної нозології до навчальної діяльності.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання в школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [5].

На сьогодні в Україні раннє виявлення дітей із розладами аутистичного спектру й подальша організація системи ранньої корекційної допомоги для них є проблематичною. Проблема пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями залишається актуальною й обумовлюється багатьма факторами, основним серед яких виділяють «низький рівень функціональної готовності» («шкільна незрілість»), тобто невідповідність ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій завданням шкільного навчання [4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Особливу увагу в наукових роботах приділяють медичним, психологічним і педагогічним аспектам дитячого аутизму щодо його розуміння, особливостей і шляхів корекції розвитку дитини зі спектром аутистичних порушень (О. Баєнська, Н. Базима, С. Конопляста, К. Лебединська, О. Нікольська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, М. Шеремет, Л. Щипіцина та ін.) [2]. На думку вчених, саме наявність аутизму призводить до появи особливих труднощів у підготовці аутистичних дітей до навчальної діяльності.

**Мета статті** – обґрунтувати проблеми підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності в сучасному освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сьогодення на вирішення проблеми навчання й соціалізації аутистичних дітей спрямовані зусилля зарубіжних і вітчизняних спеціалістів, які використовують широкий комплекс методів – медичних, соціально-педагогічних, нейропсихологічних і психологічних [3]. Однак, ці зусилля часто залишаються недостатньо ефективними, що зумовлено, відсутністю єдиної теоретичної позиції спеціалістів, різноманітністю підходів, теоретичних установок, що використовуються, а також недостатньо критичним запозиченням вітчизняними спеціалістами технологій і методів психотерапії та психолого-педагогічної корекції, розроблених за кордоном.

Дитиноцентристські тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста,

С. Максименко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), є підґрунтям для розвитку інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання й виховання аутистичних дітей [4]. Специфіка їх освіти полягає в тому, що вони можуть здобувати її в закладах загальної освіти у формі інклюзивної освіти, спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей із розумовими, мовленнєвими порушеннями, у державних або недержавних освітньо-реабілітаційних установах. Але на практиці особливі освітні потреби таких дітей ураховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі й на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання й виховання, труднощів у використанні адекватних методів і технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо.

Процес підготовки дитини до школи є системою педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь і навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до навчальної діяльності розглядається як комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні. Звичайно, у дошкільника не може бути сформовано повною мірою «шкільні якості», але, на думку провідних учених (О. Запорожець, О. Леонтєв, В. Мухіна, Д. Ельконін), у нього має бути сформовано здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань [1].

В. Тарасун стверджує, що функціональна недостатність навчальних здібностей аутистичної дитини є першопричиною труднощів шкільного навчання і, тому роботу щодо запобігання виникнення неуспішності потрібно починати з виявлення та розвитку тих психофізіологічних механізмів, що забезпечують формування й розвиток самих навчальних здібностей. Учитель має йти від завдання розвинути в учня загальні групи операцій, або так звані загальні компоненти психічної діяльності, що не залежать від специфічних особливостей предмета [5].

Сутність психокорекційної педагогічної роботи з аутистичними дітьми полягає в одночасній корекції порушень аутистичного спектру та формуванні особистісної, когнітивної, мовленнєвої готовності до навчання в школі. При цьому, слід брати до уваги своєрідність розвитку особистісних якостей дитини з особливими потребами, що пояснюється специфічними стосунками зі своїм оточенням, які часто виявляються не сприятливими, оскільки для розвитку особистості даної дитини однаково шкідливими «є й ігнорування її, й надмірна опіка» [3].

Аутизм є спектральним порушенням, і це означає, що особливості симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі виявляються в найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості. Світові та вітчизняні досягнення у сфері корекції аутизму підтверджують ефективність подолання аутистичних порушень за умови створення спеціальних, комплексних підходів до вивчення (діагностики), навчання, виховання та корекції розвитку аутистичних дітей.

Починаючи з 80-х років ХХ ст. у США, прийнято положення про обов'язкове навчання аутистичних дітей. Потреба особливих умов, форм і методів навчання аутистичних дітей. У 1992 році в Гаазі на IV Конгресі Європейської Асоціації «Аутизм – Європа» прийнято «Хартію для осіб з аутизмом», що гарантує їм право на навчання [4].

Діти з розладами аутистичного спектра є тією категорією, для якої на сьогодні в нашій країні ефективно навчання практично неможливе через такі чинники:

1) брак системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату);

2) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг як однієї з найважливіших умов розвитку дітей з аутизмом, а також те, що й досі в нашій країні не готують фахівців із питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії; а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії, коли такі діти потрапляють у заклад освіти;

3) через брак розуміння тих підходів, які майже 40 років з успіхом застосовують фахівці інших країн для дітей з аутизмом, вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії так само, як, наприклад, з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, або розумово відсталими, а саме: типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, переважно сидячи за столом, учить таких дітей орієнтуванню в сенсорних еталонах і навчальним навичкам.

Наслідком цих занять є те, що більшість «підготовлених» таким чином до школи дітей, особливо ті з них, кого називають «високофункційні артисти», в інтелектуальному сенсі можуть бути розвиненішими за своїх однокласників, але через несформованість базових передумов адаптації до навколишнього середовища, вони й півхвилини не можуть сидіти в класі, і будь-які зміни в довіллі є стресогенними для них, що викликає в них істеричні прояви, подібні до реакцій раннього онтогенезу – вереск, кусання, падання на підлогу, прагнення втекти.

Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання, яке, насправді, зашкоджує їхньому розвитку, адже головна

відмінність дітей з аутизмом від дітей будь-якої іншої категорії полягає в тому, що в них несформовані соціальні якості;

4) відсутність потрібних штатних одиниць (передусім, спеціально підготовлених асистентів вчителя, педагогів супроводу), узгодженої співпраці між фахівцями. [5]

На сьогодні існує багато доказових і менш доказових методик корекційної роботи з аутистичними дітьми: розвиток міжособистісних стосунків «Relationship Development Intervention, RDI» (С. Гатстина і Р. Шили), метод раціонально-емоційної та когнітивно-поведінкової терапії модель А-В-С (А. Елліс), сенсорна інтеграція (Дж. Айрес), АВА (Івар Ловаас) та ін.

Широко визнаний метод корекційного впливу на дітей з аутизмом «Son-Rise», який був розроблений подружжям Баррі та Самарії Кауфманн. Вони намагалися знайти найбільш ефективні шляхи взаємодії зі своїм однорічним сином. Увесь сенс навчання полягає в тому, щоб поступово наситити життя дитини з дитячим аутизмом зовнішніми стимулами. Кауфман стверджують, що послідовні заняття обов'язково дадуть позитивний результат.

Основними рекомендаціями для успішної роботи з дітьми-аутистами, на їх думку є [5]:

- безумовна любов до дитини;
- слідувати за інтересами дитини, підключатись до її ігор, занять;
- поступове наповнення зовнішніми стимулами життя аутичної дитини;
- уміння батьків подивитися на ситуацію очима дитини;
- створення безпечного простору для роботи та гри.

Даний метод передбачає проходження декілька послідовних етапів, які спираються на сформований емоційний контакт дитини з педагогом, включають багатовекторні та складні ігротерапевтичні й повчальні взаємодії.

Процес сенсорної інтеграції починається з перших тижнів життя плоду та найінтенсивніший перебіг має до кінця дошкільного віку. Теорія сенсорної інтеграції наголошує на великому значенні правильного формування та інтеграції основних систем органів чуття: дотику, відчуття руху, смаку, зору та слуху. Саме від успішного перебігу цього процесу залежить становлення схеми тіла, рухової координації двох частин тіла, здатність до планування рухів, увага, а також емоційна рівновага. У подальшому все це стає підґрунтям таких складних психічних процесів, як мовлення, здатність до читання, рахування чи письма [3; 5].

Поведінкова терапія для аутистів, або АВА-терапія є основою абсолютної більшості програм, метою яких є лікування аутизму в дітей. АВА-терапію слід здійснювати систематично: зміцнювати бажану поведінку, удосконалювати навички адаптування та зменшити небажану поведінку. Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а

негативний – ігнорується, або карається. В аутистичних дітей часто спостерігається недосконала поведінка – наявність агресивних реакцій, спрямованих на себе та інших, спалахів гніву, стереотипних дій, що спричиняють шкоду дитині та іншим. Автори підкреслюють важливість процедури конструювання поведінки в тій частині програми, яка веде до позитивних зрушень у поведінці дитини [3].

Відпрацьовані навички відшліфовуються вдома ще до того, як дитина братиме участь у колективній діяльності. Таким чином, навички відпрацьованої поведінки зі звичних домашніх умов переносяться в середовище дитсадка чи школи. Для того, щоб поведінкова терапія дала позитивний результат, вона повинна бути представлена всіма зацікавленими особами, які працюють і виховують дитину. При цьому зазначимо, що при зниженні інтенсивної поведінкової терапії (менше 40 годин на тиждень) виявлено низький відсоток дітей, які досягають норми як за інтелектуальним рівнем, так і за шкільною успішністю.

Формально ефективність повноцінного застосування оперативного навчання достатньо висока: до 50–60 % вихованців стають спроможними оволодіти програму масової школи, одержують можливість працювати достатньо успішно для того, щоб забезпечити своє існування, вони вступають у коледжі й університети [2]. Відомі випадки, коли аутисти професійно й успішно займаються наукою (Т. Грандін, США – професор біології), літературою (Д. Уідьямс, Австралія – письменник), суспільною діяльністю (І. Юхансон, Швеція) та ін. Проте частіше вони оволодівають професіями, що не потребують спілкування з іншими людьми (садівника, поштаря, налагоджувальника музичних інструментів тощо).

Визначено, що спільним для аутистичних осіб є те, що, коли аутистична дитина навчена чомусь, то в силу свого нахилу до стереотипів і в міру своїх інтелектуальних можливостей, вона буде працювати так, як її навчили, хоча це не виключає і творчого підходу до справи. У тих випадках, коли аутистичну дитину вірно виховують і навчають, то суспільство одержує відповідальну за свою роботу людину, якою б ця робота не була – від фізика-теоретика до двірника.

**Висновки.** У ході проведеного дослідження виявлено, що проблема підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу. Обґрунтовано ефективність застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутистичними дітьми для корекції їхнього психофізичного розвитку. Результати проведеного аналізу дозволяють констатувати, що чим раніше починається терапевтичний курс, тим більш значущими є його результати.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в підготовці аутистичних дітей до навчальної діяльності шляхом, пошуків і вдосконаленні сучасних освітніх і реабілітаційних технологій на різних вікових етапах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2010.– Випуск 5.– С. 6–9.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : [навч. посіб.] / К. О. Островська. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
4. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми / Ю. О. Почкун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 32. Частина 2. : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 78–83.
5. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. заклад. / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова ; за наук. ред. Тарасун В. В – К. : Наук, світ, 2004. – 100 с.

**УДК 376.353:796.011.3**

**Самбай Олена Борисівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Боряк**

### **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті подано теоретичне обґрунтування психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями. Визначено, що психолого-педагогічний супровід – системна діяльність фахівців спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-консультативних і психотерапевтичних умов, що сприяють розвиткові знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню, нормалізації стосунків з метою успішної інтеграції та самореалізації особистості.*

*Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з інтелектуальними порушеннями, спеціальні заклади загальної середньої освіти, молодших шкільний вік.*

**Постановка проблеми.** Актуалізація наукових підходів до психолого-педагогічного супроводу ставить перед собою мету розкрити основні його смислові одиниці, проаналізувати різноплановість руху й фокусу, розглянути різні види, показники та критерії.

Спираючись на експериментальне вивчення педагогічної культури батьків, які висвітлила В. Кисличенко у своєму авторефераті «Психолого-педагогічний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями в розвитку», було виявлено недостатність саме педагогічних знань і вмінь у

батьків дітей із мовленнєвими порушеннями [4, с. 9]. Отримані дані виявили невідповідність доволі високого соціального статусу батьків, їх високого рівня освіти й низького рівня їх освіченості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняної та зарубіжної спеціальної науково-теоретичної літератури засвідчив, що труднощі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) проявляються в несформованості основних форм комунікації (О. Боряк, В. Воробйова, С. Конопляста, Т. Ладиженська, І. Марченко, Л. Соловйова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), зниженні потреби в спілкуванні (Б. Гриншпун, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, Г. Чиркіна та ін.).

Недостатність вербальних засобів спілкування обмежує можливості дітей у взаємодії з дорослими, однолітками, стає перепорою у формуванні ігрового процесу (О. Боряк, І. Дмитрієва, І. Марченко, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет). Недосконалість комунікативних навичок, мовленнєва інактивність заважають повноцінному когнітивному розвитку дітей, оскільки не забезпечують повною мірою процес вільного спілкування (О. Мастюкова, Є. Соботович, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Вивчення проблем, що виникають перед батьками, які виховують ДІП, займалися провідні науковці (Н. Білопільська, Г. Виготська, М. Іпполітова, С. Конопляста, Б. Корсунська, А. Маллер, О. Мастюкова, І. Мамайчук, В. Мартинова, І. Мартиненко, С. Миронова, Г. Пятакова, В. Синьов, Л. Солнцева та ін.).

**Мета статті** – у результаті ґрунтовного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури теоретично обґрунтувати поняття «психолого-педагогічний супровід».

**Виклад основного матеріалу.** Супровід навчальної діяльності дитини з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) – це система заходів, що має забезпечити рівний доступ до навчання, тобто знищити або, принаймні, мінімізувати проблеми дітей цієї категорії в процесі навчання [5].

Логопеди, вчителі-дефектологи, психологи, соціальні педагоги працюють у тісному зв'язку як з учителями закладів освіти, так і з батьками учнів, постійно відслідковуючи розвиток ДІП, результативність її навчання.

Роль спеціалістів у реалізації комплексного діагностико-консультативного та корекційно-педагогічного супроводу ДІП надзвичайно важлива. Фахівці проводять діагностичні та корекційно-розвивальні заходи з дітьми, займаються просвітницькою та консультативною діяльністю вчителів, вихователів і батьків із приводу проблемних питань, які виникли в процесі навчання особливої дитини [4].

Успіх спеціальної освіти багато в чому визнається тим, наскільки чітко організована робота педагогів і батьків: логопеда, дефектолога, психолога, вчителя, вихователя й батьків. Тільки за умови активної та

свідомої допомоги батькам дитини корекційно-розвивальний вплив буде повнішим та ефективнішим.

У сучасних умовах модернізації загальної середньої освіти більш актуальним є такі форми роботи, які забезпечують розв'язання проблеми кожної дитини та сім'ї індивідуально.

Сьогодні супровід розглядають як системну інтегративну технологію соціально-педагогічної допомоги особистості та як один із видів соціально-психологічного патронажу (Г. Бардієр, М. Бітянова, А. Волосников, А. Деркач, Є. Казакова, Є. Козирєва, Л. Мітіна). Супровід може бути досить ефективним під час вирішення певних ситуацій, стосунків між партнерами, батьками, дітьми, в урегулюванні неприємностей на роботі, переживання стресу чи дистресу тощо.

У словнику В. Даля «супровід» трактується як дія за дієсловом «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом із метою провести, слідувати» [2, с. 815]. Якщо звернутися до загально прийнятого розуміння слова супровід, то воно означає зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати значить проходити з кимось частину його шляху.

У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; і шлях, який вони проходять разом. Можна сказати, що йдеться про спільне буття людей у певний часовий період людського життя. Супроводжуючий (супутник) постає як людина, яка захищає та допомагає подорожньому в дорозі впоратися з мінливістю шляху [1].

Поняття «супровід» Ю. Слюсарев вживав для позначення недерективної форми надання допомоги, спрямованої «не просто на підсилення або вдосконалення, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», допомоги, яка запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини [3].

Багато дослідників відзначають, що супровід «передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості». Більше того, успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині ввійти в ту «зону розвитку», яка їй поки що недоступна [4, с. 15].

Аналіз інших трактувань супроводу в дослідженнях різних авторів показав таке їх бачення:

- психолого-педагогічний супровід як система професійної діяльності педагога, спрямована на усвідомлення соціально-педагогічних умов для успішного навчання й розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (М. Бітянова) [4];

- психолого-педагогічний супровід як мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і заключається у формуванні ними орієнтаційного

поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (Є. Казакова) [4];

- психолого-педагогічний супровід як позиція педагога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Т. Чіркова) [2].

А. Журавель під поняттям «психолого-педагогічний супровід» розуміє процес організації та проведення комплексу заходів із метою подолання ускладнень, підвищення рівня загальної та ситуативної стійкості та сприяння ефективному виконанню завдань у різних умовах діяльності. Запропоноване визначення дозволяє виділити основні суттєві структурні елементи педагогічного супроводу, а саме: головну мету; суб'єкти та об'єкти супроводу; основні напрями; форми, методи й засоби [3].

Відповідно до спрямованості роботи психолого-педагогічний супровід включає в себе різні підходи:

Перший – супровід-співробітництво, який передбачає спільне планування дорослого й дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини.

Другий – це супровід-ініціювання, відомий із часів Сократа, сутність якого чудово сформулювала М. Монтесорі: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам» [5]. Організуючи супровід-ініціювання, педагог, психолог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, сприяє дитині відкрити загальноновизнані моральні істини. Діти реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас збагачують, розвивають, при цьому зберігаючи його індивідуальну своєрідність.

Третій – це супровід-попередження, коли особливого значення набуває специфіка віку, обмеженості індивідуального досвіду дитини. Діти часто не усвідомлюють, до яких саме наслідків можуть призвести їхні дії, вчинки й навіть слова. Вони не в змозі вчасно помітити ознак неблагополуччя в різних видах діяльності, міжособистісних взаєминах з однолітками й дорослими, у власній поведінці. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог, психолог у межах супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення, з урахуванням поведінки й діяльності проблемної дитини. Супровід-попередження стає корисним, цінним за умови, якщо його зміст і форми ненів'язливі й делікатні, сучасні, психологічно та педагогічно грамотні, адресні, дозовані, а головне, якщо супровід-попередження в усіх випадках повною мірою виконує своє розвивальне й виховне призначення, працюючи на перспективу [7].

Психолого-педагогічний супровід досі не має завершеного цілісного наукового опису, в ньому спостерігаються ознаки, які відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології. Він ототожнюється з методами й формами виховання, такою позицією педагогів як «вільне спілкування», «товариські взаємини дорослого й дитини», «внутрішній настрій» (Н. Крилова) [5, с. 17].

**Висновки.** Отже, психолого-педагогічний супровід – системна діяльність фахівців спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-консультативних і психотерапевтичних умов, що сприяють розвитку знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню, нормалізації стосунків із метою успішної інтеграції та самореалізації особистості.

У якості основних характеристик психолого-педагогічного супроводу виступають його процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальне повсякденне життя людини, особливі відносини між учасниками цього процесу.

Психолого-педагогічний супровід являє собою цілісну систему, і як будь-яка система, складається з елементів (або компонентів), які одночасно є інваріантними етапами. У супроводі, як у процесі, що розгортається в часі, можна виділити три основних компоненти: діагностика (відстеження), що служить основою для постановки цілей; відбір і застосування методичних засобів; аналіз проміжних і кінцевих результатів, що дає можливість коректувати хід роботи.

**Перспектива досліджень.** Подальші шляхи вдосконалення підходів до реалізації психолого-педагогічного супроводу як системи професійної діяльності передбачають чітку розробку стратегії роботи, спрямованої на створення спеціальних умов формування компетентності особистості в різних ситуаціях мікро- та макро-соціальної взаємодії.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 1997. – 298 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика Текст : учеб. пособие для студентов ст. курсов психол. фак. ун-тов / А. Ф. Бондаренко. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 353 с.
3. Колеченко А. К. Взаимодействие различных форм сопровождения в системе образования / А. К. Колеченко // Психолого-педагогическое и медико-социально сопровождение развития ребенка : материалы Рос.-фламанд. конф. – СПб., 2001. – С. 13-21
4. Піменова К. О. Психолого-медико-педагогічний супровід дітей з ТПМ при інклюзивній формі навчання [Електронний ресурс] / К. О. Піменова // Науковий часопис. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7710/1/Pimienova.pdf>
5. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/upbring/1334> (Назва з екрану).

**Сойдаш Альона Володимирівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук  
**Ю. М. Косенко**

## **ЗНАЧЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті висвітлено особливості трудового виховання дітей із порушенням інтелекту, підкреслена важливість трудової діяльності школярів цієї категорії, відмічено задачі практичної та суспільно-корисної праці школярів із порушеннями інтелекту. Розглядається трудове виховання дітей із порушенням інтелектуального розвитку, як один із найважливіших напрямів формування особистості та соціальної інтеграції цих осіб.*

*Ключові слова: трудове виховання, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиток особистості.*

**Постановка проблеми.** Працьовитість здавна займала одне з центральних місць у системі людських цінностей, багато в чому забезпечуючи благополуччя в подальшому житті. Праця, повага і достаток в народній свідомості були взаємопов'язаними поняттями. Трудове виховання дітей передбачало не тільки навчання їх усьому необхідному для життя, але й формування в дитини особливого ставлення до праці як до життєво необхідного засобу існування, і як до внутрішньої, моральної потреби людини.

У наш час праця, як і раніше, є найважливішим засобом виховання, адже вона була й залишається основою людського життя й культури. Праця розвиває розумові здібності людини, саме в трудовій діяльності особистість проявляє свою творчу активність, розвиває та вдосконалює творчі задатки. У процесі праці людина міцніє фізично, розвиваються її вміння й навички.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Застосування трудового виховання в навчанні дітей із порушенням інтелекту має суттєвий вплив на їх психологічний і соціальний розвиток. Широкий діапазон питань, який ставиться перед дітьми під час навчання, впливає на формування в них адекватної самооцінки, мотиваційної та вольової сфер.

Наукове обґрунтування проблеми трудового виховання пов'язане з ім'ям Л. Виготського. Він розглядав її як невід'ємну частину програми соціалізації особистості дитини з порушеннями інтелекту, і підкреслював,

що організована особливим чином праця такої дитині забезпечує все: спілкування, мову, свідомість [2].

Проблема трудового виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є однією з найбільш значущих у галузі знань корекційної психології та спеціальної педагогіки. Трудове виховання та навчання учнів із порушеннями інтелекту розглядається як єдиний і цілеспрямований процес, який розв'язує конкретні виховні, загальноосвітні та корекційні завдання [1].

**Мета статті** полягає у визначенні впливу трудового виховання на розвиток особистості дитини з порушенням інтелекту.

**Виклад основного матеріалу.** Розумова відсталість – це не просто «мала кількість розуму», це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, які з'явилися в дитини внаслідок перенесених органічних ушкоджень центральної нервової системи. Це розвиток, при якому страждає не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток.

С. Рубінштейн вважає, що трудове виховання слід розглядати як найважливіший фактор формування особистості. Це положення відноситься до всіх дітей і підлітків. По відношенню до осіб із порушеннями інтелектуального розвитку праця є важливим корекційно-розвивальним засобом [6].

Автор підкреслює, що праця впливає на формування вольової та емоційної сфер дитини з порушенням інтелекту. Нерідко можна бачити, як скутий і нерішучий у класі учень стає активним і цілеспрямованим на заняттях у робочій кімнаті, майстерні, на пришкольній ділянці. Успіхи в роботі вселяють в учнів упевненість у власні сили й можливості, підвищують самооцінку, сприяють підвищенню рівня мотивації досягнення результату. Але не всі категорії дітей із порушеннями інтелекту можуть опанувати трудовими навичками в однаковій мірі, тому характер і ступінь розв'язання тієї чи іншої задачі трудового виховання залежать від характеру та ступеня дефекту дитини. У зв'язку з цим проблеми вибору видів праці, її форм, виробничого навантаження набувають особливого значення [6].

Однією з умов успішного включення учнів із порушенням інтелекту в трудову діяльність є вибір доступних для них елементарних видів праці. Однак, як показує досвід, цього ще недостатньо. Однією з вирішальних умов включення випускників із порушеннями інтелекту у виробничу працю є виховання в них достатньої самостійності у виконанні трудових завдань. В основному приділяють значну увагу вихованню в учнів певного ставлення до праці, формування професійно-трудова навичок і вмінь.

Варто зазначити, що виробнича праця створює сприятливі умови для розвитку не тільки трудових навичок, а й всієї пізнавальної та

особистісної сфер учнів, тому що в процесі роботи завжди виникає потреба в спілкуванні з людьми, аналізі та оцінці їх дій і вчинків [3].

В. Мозговий зазначав, що трудове виховання містить великі корекційні можливості, оскільки в процесі будь-якої трудової діяльності в дітей із порушеннями інтелекту формуються такі якості, як готовність до праці, сумлінне ставлення до неї, розвивається інтерес до професії, наполегливість, працьовитість тощо [5].

У багатьох дітей із порушеннями інтелекту відзначається погана координація, скутість рухів, порушення їх довільності, недорозвинення дрібної моторики й зорово-рухової координації, неузгодженість рухів рук та інше. Такі діти швидко втомлюються, відрізняються зниженою працездатністю. У деяких учнів цієї категорії іноді виникає негативне ставлення до праці у зв'язку з недоступністю для них деяких професій. З метою попередження цього явища, на думку науковців, необхідно, з урахуванням можливостей учнів, визначити більш широке коло професій, якими вони можуть опанувати та правильно організувати виробниче навчання [3].

В. Воронкова наголошувала на тому, що порушення моторики в дітей із порушеннями інтелекту негативно позначається на їхньому розвитку пізнавальної діяльності. За вченою, моторика – це сукупність рухових реакцій, властивих дитячому вікові. Дослідниця пише, що така дитина під час заходів трудового спрямування, на яких вона здійснює необхідні процеси вимірювання, зважування, визначає форму, величину, обсяг, колір та інші якості матеріалу, якими вона оперує, переконується в тому, що повідомлені педагогом знання й відомості мають для неї важливе практичне значення.

У спеціальних школах та закладах загальної освіти з інклюзивною формою навчання завдання трудового виховання доповнюються низкою специфічних завдань, зумовлених наявністю того чи іншого дефекту. Логіка й послідовність виробничих операцій, необхідність у процесі виконання трудового завдання відтворити й застосувати на практиці раніше засвоєний навчальний матеріал спонукають дитину з порушеннями інтелекту осмислювати й усвідомлювати ці елементи навчально-виробничого процесу та сприяють корекції порушень розвитку [3].

Праця впливає на формування вольової та емоційної сфери дитини з порушеннями інтелекту. Такі учні вимагають індивідуального підходу в цілях корекції недоліків їх вольової сфери.

**Висновки.** Таким чином, трудове виховання має не тільки навчальний і виховний характер, але й корекційну спрямованість. Трудова діяльність сприяє корекції дефектів у особистісному розвитку дитини з порушеннями інтелекту, формує вольову й емоційну сфери, виробляє соціально значиму мотивацію, готує дитину до майбутньої професійної діяльності, тобто, здійснює її соціальну адаптацію.

Організація трудового виховання дітей із порушеннями інтелекту складна й повинна будуватися на основі індивідуального підходу до кожного учня.

Правильне ставлення до праці дітей із порушенням інтелекту можна виховати, лише систематично організовуючи їх власну трудову діяльність. У процесі трудової діяльності із самообслуговування, виконання суспільно корисних справ у школі й поза школою в учнів на практиці виховується відповідальність за виконувану роботу, ощадливість, уміння працювати в колективі.

**Перспектива дослідження** полягає в подальшому вивченні й аналізі діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, для вирішення проблем залучення їх до трудової діяльності та необхідності правильної організації трудового виховання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бондарь В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондарь. – К. : Радянська школа, 1988. – 126 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Школа-прес, 1994. – 344 с.
3. Дьячкова А. И. Основы обучения и воспитания аномальных детей / А. И. Дьячкова. – М. : Политиздат, 1965. – 212 с.
4. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 2007. – 234 с.
5. Мозговой В. М. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. / В. М. Мозговой // Межвузовский сборник научных трудов. – М., 2007. – С. 112–116.
6. Назарова Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – М. : Речь, 2002. – 454 с.

**УДК 376.353:796.011.3**

**Солодухіна Наталія Василівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **О. В. Колишкін**

### **КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НА ПРОЦЕС РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті розкрито корекційний вплив трудового навчання на процес розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Наголошується, що використання ручної праці є ефективним засобом корекції емоційно-вольової сфери дітей означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти. Ручна праця позитивно впливає на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток почуття розуміння та співпереживання однолітків, розвиток довільності поведінки, її регуляції та*

*саморегуляції, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності.*

*Ключові слова: корекція, емоційно-вольова сфера, трудове навчання, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей із різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне вдосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, у тому числі й з інтелектуальними порушеннями.

Сучасна дитина характеризується частими порушеннями в емоційно-вольовій сфері особистості, підвищенням рівня неврівноваженості, невротизації, агресивності. Емоційна рівновага є необхідною засадою, тим базовим станом, на основі якого можливе гармонійне функціонування особистості. Емоційно врівноважена особистість набагато легше адаптується до складних життєвих умов. Вона, як правило, не схильна до стресів і фрустрації, а якщо й потрапляє в психотравмуючу ситуацію, то не втрачає рівноваги та здатна самотійно собі зарадити [2; 4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питаннями трудового навчання й виховання учнів спеціальних шкіл займалися такі видатні вчені, як Г. Дульнев, О. Граборов, Н. Павлова, С. Рубінштейн [1; 3]. Дослідженнями В. Бондаря, О. Граборова, В. Синьова доведено, що процес трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями сприяє розвитку їх сприйняття, мислення, відіграє велику роль у справі виховання, є основним засобом корекції, а також вирішує завдання професійної підготовки [4]. Дослідники наголошують, що процес корекції емоційно-вольових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час уроків, а й під час усього освітнього процесу в закладі освіти.

У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження в спеціальному закладі освіти інноваційних підходів до застосування засобів трудового навчання з метою розвитку й корекції емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Мета статті** – розкрити корекційний вплив трудового навчання на процес розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідники в галузі спеціальної освіти Г. Дульнев, В. Синьов, В. Липа наголошують на позитивному впливові процесу трудового навчання на корекцію емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями [2; 4]. З цією метою особливе значення мають корекційно-розвивальні заняття з урахуванням

індивідуального та диференційованого підходів до дитини, врахування особливостей її розвитку.

Трудове навчання є обов'язковою умовою та складовою частиною навчання, виховання й розвитку дитини на початковому етапі спеціальної школи, яка реалізується засобами різноманітної класної та позакласної роботи учнів. Основоположна роль у трудовому навчанні відводиться його змісту – педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому й зафіксованому в навчальній програмі, на основі якого учні засвоюють знання та трудові дії (практичні вміння), необхідні для їх трудової підготовки та корекційно-розвивальної роботи [4].

Інноваційні підходи до застосування засобів трудового навчання з метою корекції емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями передбачають позитивний вплив на активізацію їхнього інтересу до навколишнього світу, розвиток почуття розуміння та співпереживання одноліткам, розвиток довільності поведінки, її регуляцію й саморегуляцію, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе й оточуючих, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності [5].

Емоційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку характеризується незрілістю. Діти схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. У цьому відношенні вони дещо нагадують малюків. Їхні переживання примітивні, полюсні, вони відчувають тільки або задоволення, або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань у них майже не проявляються. Їхні емоції поверхові, нестійкі. У деяких учнів спеціальної школи спостерігається інертність, реактивність емоційних реакцій, які часто мають виразний егоцентричний характер. Іноді емоції, що виникають у дитини неадекватні, непропорційні зовнішнім впливам за своєю динамікою. В одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в інших дітей (такі зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила й інертність переживань, що виникають через несуттєві причини [2].

Сутністю незрілості емоційно-вольової сфери дітей означеної нозології є недорозвиток духовних потреб. Усі ті вимоги, які суспільство висуває до даної дитини, не перетворюються на її власні потреби, інтереси, прагнення. Тому вони виконуються без напруження й вольових зусиль. Незрілість особистості, недорозвиненість самовладання й розумного опрацювання зовнішніх вражень призводять до численних примітивних безпосередніх реакцій.

Корекційний вплив трудового навчання на процес розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється в ході корекційно-розвивальних занять з урахуванням:

– особистісно орієнтованого підходу до дитини, врахування особливостей розвитку кожної;

– комплексного підходу до сприйняття (стимулювання всіх діючих сенсорних систем);

– психодинамічного розвантаження (чергування психічного навантаження й рухової активності).

Основоположна роль у трудовому навчанні відводиться його змісту – педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому та зафіксованому в навчальній програмі, на основі якого учні засвоюють знання та трудові дії (практичні вміння), необхідні для їх трудової підготовки та корекційно-розвивальної роботи [3].

Трудове навчання й виховання спрямовано на формування необхідних для трудової діяльності моральних якостей дитини за допомогою праці, вміння працювати з певним матеріалом. У трудовій діяльності стан і характер емоційно-вольових якостей учнів, їх упевненість, цілеспрямованість і самостійність у праці залежить від ступеня оволодіння логічними сторонами праці. Спільними завданнями трудового навчання й виховання, а також процесу корекції емоційно-вольової сфери є:

– виховання позитивних якостей особистості учня (працьовитості, наполегливості, вміння працювати в колективі тощо);

– повідомлення елементарних знань із видів праці; формування трудових умінь і навичок, навчання доступним прийомам праці, розвиток самостійності в праці та вміння самостійно регулювати власні емоції;

– розвиток інтересу до уроків праці, а також до праці взагалі;

– формування організаційних умінь: вчасно приходити на заняття, організовано входити в клас, працювати тільки на своєму робочому місці, правильно розташовувати на ньому матеріали й інструменти, знати й виконувати правила внутрішнього розпорядку та безпечної роботи [5].

Спеціальним завданням трудового навчання, яке вирішується на уроках ручної праці, є корекція недоліків розумової діяльності учнів. Корекційна робота повинна проявлятися у розвитку низки умінь, необхідних для виконання трудових завдань: орієнтування в завданні (аналіз об'єкту), попередньо планувати хід роботи над виробом (встановлювати логічну послідовність дій), контролювати свою роботу (визначати правильність дій і їх результатів) [3].

Використання ручної праці є ефективним засобом корекції емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Ручна праця позитивно впливає на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток почуття розуміння та співпереживання однолітків, розвиток довільності поведінки, її регуляції та саморегуляції, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе й оточуючих, забезпечення стану емоційного

комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності. Тільки через стійке емоційне ставлення дитина молодшого шкільного віку засвоює етичні норми поведінки, в неї формуються вольові елементи діяльності, формуються певні етичні звички та форми поведінки.

Інноваційним засобом ручної праці для корекції емоційно-вольової сфери учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є паперопластика. Використання прийомів роботи з картоном та папером «Азбука паперової пластики» навчає дітей самостійно знаходити кольорове вирішення, яке допомагає скоригувати власний емоційний стан, налаштувати позитивний настрій, дотримуватися послідовності в створенні виробу, а отже коригувати власну вольову сферу, проявляючи оригінальність та акуратність. У процесі використання «Азбуки паперової пластики» в учнів молодшого шкільного віку означеної нозології коригуються такі негативні прояви, як агресивність, підвищена збудливість, безініціативність та небажання працювати.

Упровадження інноваційних засобів ручної праці для корекції емоційно-вольової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями позитивно впливає на розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, сприяє підвищенню рівня самостійності кожного учня та відповідальності за кожен розпочату ним справу, а також забезпеченню стану емоційного комфорту, почуття певної захищеності та зниженню рівня тривожності.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження розкрито корекційний вплив трудового навчання на процес розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Впровадження інноваційних засобів трудового навчання для корекції емоційно-вольової сфери учнів означеної нозології на підґрунті використання паперопластики навчає дітей самостійно знаходити рішення, що допомагає скоригувати власний емоційний стан, налаштувати позитивний настрій, дотримуватися послідовності в створенні виробу, коригуючи таким чином власну вольову сферу, проявляючи оригінальність та акуратність.

**Перспектива дослідження.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні засобів розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями на різних вікових етапах.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Золотоверх В. В. Еволюція поглядів дефектологів на трудову діяльність та її роль у розвитку розумово відсталої дитини / В. В. Золотоверх // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 47–51.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ./ В. А. Липа. – Донецк : Лебедь, 2002. – 327 с.
3. Мерсіянова Г. М. Корекційна спрямованість змісту трудового навчання розумово відсталих школярів / Г. М. Мерсіянова // Теорія і практика олігофренопедагогіки. – 2010. – Вип. 4. – С. 13–17.

4. Синьов В.М. Психологія розумово відсталості дитини / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 320 с.

5. Хохліна О. Обґрунтування удосконалення змісту трудового навчання для допоміжної школи // О. Хохліна, Г. Мерсіянова, І. Єременко // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 7–10.

**УДК 376.42**

**Стерляню Дар'я Сергіївна**

студентка 4 курсу напряму підготовки  
Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка)  
Сумського державного педагогічного  
університету імена А. С. Макаренка  
Науковий керівник – ст. викладач  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
**А. В. Чобанян**

### **АЛЕКСИТИМІЯ ЯК ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті розкрито особливості розвитку емоційно-вольової сфери в дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Висвітлено основні прояви алекситимії та методи її діагностування. Визначено стан сформованості алекситимії в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та її вплив на подальший розвиток дитини.*

*Ключові слова: алекситимія, емоції, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.*

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку посідає чільне місце в загальній системі роботи з учнями закладів освіти. У зарубіжних (Г.Крісталл, П.Сифнеос) та вітчизняних (Л.Виготський, С.Рубінштейн) дослідженнях за останній час усе більш актуальним стає дослідження емоційно-вольової сфери дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Вивчення алекситимії, як фактора, що перешкоджає усвідомленому контакту людини зі своєю емоційною сферою, що створює труднощі в комунікативній сфері особистості та є передумовою в розвитку цілого спектра психосоматичних захворювань, стає важливим і значущим фактором у контексті подальшої соціалізації особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку суспільства суттєвою проблемою є зростання порушень емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми проблемами. Недооцінка важливості психоемоційної сторони життя, її ігнорування призводять до послаблення та втрати емоційного здоров'я, що, у свою чергу, накладає відбиток на психічний і фізичний стан дитини. На сьогоднішній день дані про зв'язок соматичних розладів і порушення контакту людини зі своєю емоційною сферою найбільш повно акумулювались і синтезувалися в теоріях алекситимії (Д.Нейміах, П.Сифнеос, Г.Крісталл).

У дітей із порушенням інтелектуального розвитку вивчення зазначеного феномену пов'язане з вирішенням проблеми успішної соціалізації й адаптації в суспільстві. Важливе джерело стійкості, волі й саморозвитку особистості – це рефлексія, яка дозволяє усвідомити сенс свого життя й діяльності. Саме рефлексія є приватним механізмом особистісно-мотиваційного рівня саморегуляції. У той самий час, дефіцит рефлексії відноситься до важливої ознаки алекситимії.

Відповідно, здатність усвідомлення власних емоцій є важливою умовою розвитку особистості дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Однак, порушення в розвитку зазначеної категорії дітей є суттєвою перешкодою щодо розвитку проявів емоційно-вольової сфери. Саме тому, вивчення проявів алекситимії набуває великого значення для формування соціального компоненту дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Метою статті** є теоретичний аналіз алекситимії як психолого-педагогічного явища в системі спеціальної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічній літературі зазначається, що гармонійний розвиток особистості, її творчого потенціалу, самореалізація в цілому залежить від багатьох факторів, важливе місце серед яких посідає емоційний стан і самопочуття. Характеристика емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами були висвітлені в працях таких учених, як В. Синьов, С. Рубінштейн, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, І. Бгажнокова та інші. У загальній психології емоції розглядаються як процес відображення ставлення особи до різних подразників, як сигнал про задоволення або незадоволення його потреб [4;5].

У наукових доробках В. Петрової під поняттям «емоції» розуміла особливий внутрішній психічний стан, який тісно пов'язаний із мотиваційною сферою [3].

На підставі аналізу літературних джерел, встановлено, що в дітей із порушенням інтелектуального розвитку спостерігаються такі відхилення в емоційно-вольовій сфері, як емоційна незрілість, недостатньо диференційовані, позбавлені відтінків емоції, слабкість збудження й боротьби мотивів [4]. Як наслідок недорозвинення емоційно-вольової сфери й відсутності вміння диференціювати емоції в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається явище алекситимії.

На основі аналізу спеціальної науково-методичної літератури, встановлено розбіжності щодо визначення алекситимії як стану або хвороби. Коли алекситимія трактується як соціокультурний феномен, її пов'язують із низьким соціальним статусом, із невисоким рівнем освіти й відсутністю словесної культури. З позицій психоаналізу алекситимія розглядається як захисний механізм, що діє проти нестерпних афектів. Дійсно, «алекситиміки» частіше висловлюють скарги соматичного характеру, що можна розглядати як прояв соматизації афекту. Людина,

щоб протистояти стресу, може пригнічувати пов'язані з ним неприємні переживання, наказувати собі, наприклад, не думати про небезпеку, зосереджуватися на виробленні ефективної програми дій.

Інші дослідники розглядають алекситимію як прояв дефекту розвитку. Тоді вона, можливо, є неспецифічним розладом у переживанні й протіканні емоцій, характерних для людей із менш організованою структурою психіки.

На думку П. Сіфнеоса алекситимія – це утруднення або нездатність до вираження емоцій у вербальній формі, тобто утруднення в описі словами власних емоційних реакцій.

Результати психологічних досліджень засвідчують, що найбільші проблеми розвитку емоційно-вольової сфери належать такій категорії, як діти з порушенням інтелектуального розвитку. Це є основою для зміни емоційно-ціннісного ставлення до себе, проявляючись у різкому спалаху невдоволення собою. Психологами було виявлено, що однією із серйозних причин, яка викликає труднощі в поведінці таких дітей, є алекситимія.

Згідно з результатами дослідження А. Пашиної та Є. Рязанової, для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку характерна катастрофічна одноманітність якісного забарвлення емоційної сфери. Окрім спрощення емоційної сфери в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається неточність диференціювання емоцій дорослих. Через слабку чутливість ставлення до дорослих певною мірою гальмується розвиток пізнавальної діяльності дітей, оволодіння ними предметними маніпуляціями, як наслідок на загальний психічний розвиток. У результаті розвитку дитини формується певна агресивна установка [2].

Можемо зробити висновок, що алекситимія – це специфічна особистісна характеристику, яка проявляється у складності розуміння та словесному описі власних емоційних хвилювань і емоцій оточуючих людей, диференціації тілесних відчуттів [1].

Аналіз психологічних джерел свідчить про те, що алекситимія подібна до інших (часто тимчасових) психологічних реакцій, які викликані психічною травмою, депресією, шизофренією та просто когнітивними порушеннями розвитку (або культурними факторами). Тому, на думку фахівців, актуальною залишається проблема діагностики саме істинної алекситимії, а не подібних станів.

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми дав можливість визначити, що емоційна сфера дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є недостатньо сформованою, відрізняється бідністю, малою диференціацією переживань. Одним із проявів цього порушення є наявність алекситимії. Алекситимія – це специфічна особистісна характеристику, яка проявляється у складності розуміння та словесному описі власних емоційних хвилювань і емоцій оточуючих людей, диференціації тілесних відчуттів. Головними ознаками алекситимії є

неможливість описати дитиною власні емоції, не здатність нею відрізнити емоції від фізичних відчуттів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ересько Д. Б. Алекситимия и методы ее преодоления при пограничных состояниях, психосоматических расстройствах / Д. Б. Ересько, Г. Л. Исурина – СПб. : Психоневрологический институт, 1994. – 260 с.

2. Пашина А. Х. Особливості емоційної сфери вихованців і працівників дитячого будинку / А. Х. Пашина, Є. П. Рязанова // Дефектологія – 1993. – С. 24–27.

3. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Беляева. – М. : РО, 1996. – 48 с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / М. М. Рубинштейн. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2006. – С. 100–107.

6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – Київ : Знання, 2008. – 399 с.

УДК 376 - 056.36: [37.016: 811.161.2]

### Суворова Катерина Миколаївна

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – докт. пед. наук,  
професор Кульбіда С. В.

### ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

*У статті висвітлено роль і застосування індивідуального підходу, запропонованих у розроблених сучасних спеціальних програмах, методиках навчання на предметних уроках із дітьми, які мають інтелектуальні порушення. Звернено увагу на розкриття питання вітчизняними вченими в різних вікових періодах.*

*Ключові слова: індивідуальний підхід, діти з інтелектуальними порушеннями, спеціальні програми, корекційно-розвиткова робота, предметні уроки.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі дитина з особливими освітніми потребами розвитку отримує освітні послуги в різних закладах освіти. Але лише спеціальні заклади освіти мають достатній фаховий досвід комплексної допомоги з надання корекційно-розвиткової роботи, яка є складним психофізіологічним, соціально-педагогічним явищем, охоплює весь освітній процес у закладі. Врахування індивідуальних особливостей розвитку в дітей з ООП є необхідною умовою ефективності надання освітніх послуг і завдяки чому можна досягнути максимального рівня освіченості такої дитини в спеціальному закладі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Індивідуальний підхід у процесі організації корекційно-розвиткової роботи дітей з ООП, а саме з інтелектуальними порушеннями, досліджувався багатьма українськими вченими минулого й сучасності: Г. Блеч, І. Бобренко, Віт. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, А. Висоцька, Т. Власова, О. Гаврилов, І. Гладченко, Т. Дегтяренко, І. Єресенко, М. Козленко, С. Конопляста, Н. Кравець, А. Лапін, М. Матвєєва, С. Миронова, Г. Мерсіянова, С. Трикоз, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Супрун, О. Хайдарова та ін. з різних позицій [1-8]. На основі висвітлення теоретичних положень розкрито різні ступені розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, особливості порушення функцій, виявлено психічні утворення, які є найчутливішими до цих порушень. Важливою ідеєю зазначених науковців є те, що вони системно підходили до вивчення таких дітей, з урахуванням часу, тяжкості та глибини ураження, розкрили роль сензитивних періодів тієї чи іншої функції, визначали роль різних видів практичної допомоги як умови подолання впливу порушення на психічний розвиток дітей.

**Мета статті** – розкрити завдання корекційно-розвиткової роботи в початковій школі спеціальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями та визначити специфіку застосування індивідуального підходу в сучасних програмах для означеної категорії осіб.

**Виклад основного матеріалу.** Гуманізація процесу навчання в сучасному закладі для дітей із порушеннями в розвитку має на меті посилення уваги щодо формування особистості кожної дитини з урахуванням особливостей її розвитку (Т. Дегтяренко) [3, с.124]. Тому індивідуалізація навчання є головним аспектом побудови корекційно-розвиткової роботи закладу для таких різних вікових груп дітей, ступенів навчання й виховання.

Звертаємо увагу, що корекційно-розвиткова робота спрямовується на:

- розвиток зорового чи слухового сприймання, мовлення, корекцію пізнавальної діяльності, фізичний розвиток, формування навичок просторового, соціально-побутового орієнтування;

- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку учнів шляхом взаємодії з навколишнім середовищем на основі здобуття компетенцій у мовленнєвій, комунікативній діяльності, творчому самовираженні;

- формування компенсаторних способів навчальної діяльності як важливої передумови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в основній школі;

- створення передумов для соціальної реабілітації та інтеграції, розвиток самостійності та життєво важливих компетенцій, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Сьогодні є достатньо повним комплект спеціальних програм початкового навчання цієї категорії дітей, де пропонуються предметні методики з урахуванням індивідуального підходу.

1. Програма «Розвиток мовлення» (О. Хайдарова, 2018). Автор пропонує проводити корекційно-розвиткову роботу проводиться у двох напрямках:

- над створенням передумов мовленнєвого розвитку;
- над розвитком основних функцій мовлення.

Заняття з розвитку мовлення варто планувати з урахуванням необхідності багаторазового повторення матеріалу з поступовим включенням нових елементів до попередньо засвоєних знань і вмінь. Особливості застосування індивідуального підходу залежатимуть від індивідуальних можливостей учнів, темпу вивчення матеріалу (повільного або прискореного), порядку вивчення звуків і букв, з урахуванням пізнавальних можливостей, можливостей вимови кожного учня, а також важливого аспекту, що весь мовленнєвий матеріал має вивчатися на природничій основі [8, с. 2].

2. Програма «Соціально-побутове орієнтування» (автор – Н. Ярмола, 2018). Метою є формування життєво значущого мінімуму практичних умінь, який дозволить учням з інтелектуальними порушеннями правильно орієнтуватись у навколишньому світі (в побуті, у взаєминах людей тощо) та самостійно організувати свій побут. Ефективність роботи із соціально-побутового орієнтування, як зазначає автор, залежить від узгодженості дій усього педагогічного колективу, їх взаємозв'язку, інформованості про роботу один одного, скоординованості планів роботи та здійснюється з урахуванням принципів випереджаючої, паралельної, подальшої взаємодії. Така співпраця передбачає і здійснення диференційованого й індивідуального підходів щодо повторення пройденого на заняттях матеріалу, розширення та збагачення досвіду учнів, автоматизацію вмінь, формування навичок застосування отриманих знань і вмінь у нових ситуаціях [7, с. 3].

3. Програма «Острівцець здоров'я» (модуль предмету «Лікувальна фізкультура», автори: А. Коваль, О. Кунникова, А. Стригунова, І. Бобренко, 2018) спрямована на попередження й корекцію психофізичного розвитку, вторинних порушень і забезпечення передумов гармонійного вікового розвитку й формування соціальної адаптації молодших школярів. Шість завдань (розвиток психомоторики учнів, підвищення позитивних змін у психофізичному та руховому станах учнів, підвищення фізичної та розумової працездатності, фізіологічної активності органів і систем організму школярів, корекція рівноваги, розвиток координації, профілактика й корекція порушень опорно-рухового апарату, профілактика послаблення зору та корекція розладів зору тощо) розроблено з урахуванням особливостей психофізичного розвитку молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, вони можуть бути розширені й доповнені згідно з індивідуальними потребами учнів [4, с. 2].

4. Програма «Лего-конструювання» (автор – А. Лапін, 2018). «Використання ЛЕГО-конструкторів у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями виступає оптимальним засобом формування навичок конструктивно-ігрової, навчальної діяльності та критерієм їх психофізичного розвитку, в тому числі становлення таких важливих компонентів діяльності, як уміння ставити мету, підбирати засоби для її досягнення, докладати зусилля для точної відповідності отриманого результату до попереднього задуму» – зазначає Андрій Лапін [6, с. 2]. Корекційно-розвиткова робота «ЛЕГО-конструювання» розрахована на чотири роки навчання, з урахуванням вікових і фізичних особливостей дітей і обумовлює специфіку застосування індивідуального та диференційованого підходів [6, с. 2, 3].

5. Програма «Лікувальна фізкультура» (автор І. Бобренко, 2018) призначена для оптимізації в реалізації найважливіших корекційно-розвиткових завдань адаптивної фізичної культури визначеною групою учнів у певний час. Тому завдання цього предмету визначаються нагальними потребами молодших школярів: для різних учнів будуть розбіжними домінуючі корекційно-розвиткові завдання в один і той самий період навчання. Варто відповідально підійти до вибору та реалізації напрямів з урахуванням індивідуального підходу в навчанні. Особливого значення індивідуальний і диференційований підходи набуває у роботі з підготовчою та спеціальною групами. Так, реалізація особистісно-орієнтованого підходу особливо важлива в роботі з учнями спеціальної медичної групи. Вкрай необхідним є дотримання індивідуальних медико-педагогічних протипоказань і рекомендацій розробки комплексів корекційно-розвиткових вправ, де враховується необхідність індивідуального контролю та регулювання навантаження. Тут педагогу варто орієнтуватися на стан здоров'я кожного конкретного учня, беручи до уваги висновки медичних оглядів [5, с. 2, 4].

**Висновки.** У процесі вивчення завдань корекційно-розвиткової роботи в початковій школі спеціальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями з'ясовано їхні загальні характерні особливості. Нам вдалося визначити специфіку застосування індивідуального підходу в сучасних програмах «Соціально-побутове орієнтування», «Лікувальна фізкультура», «Острівець знань», «Лего-конструювання» для означеної категорії осіб.

**Перспектива подальших досліджень.** Ефективне здійснення індивідуального підходу до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями можливе лише завдяки дотриманню спеціальних умов, застосуванню спеціальних педагогічних прийомів, що сприяють їхньому інтелектуальному й фізичному розвитку та розвитку особистості. Саме цим ми займемося найближчим часом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. Посібник / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
2. Гурковська Т. Л. Індивідуальні особливості розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку / Т. Л. Гурковська // Актуальні проблеми психології. – Т. 4, вип. 2: Психологія розвитку дошкільника. – К., 2004. – С. 93–98.
3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.
4. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Острівець здоров'я» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (автори: Ковтун А. В., Кунникова О. О., Стригунова О. М., Бобренко І. В.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document>
5. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізкультура» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (Бобренко І. В.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document>
6. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лего-конструювання для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (Лопін А.В.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document>
7. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (автор: Ярмола Н.А.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document>
8. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення для учнів 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів з помірними інтелектуальними порушеннями (Хайдарова О.С.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document>

**Таран Маргарита Олегівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Л. О. Прядко**

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*У статті, на основі аналізу наукових джерел, визначено поняття соціальної «компетентності». Автором досліджено місце соціальної компетентності учнів серед інших ключових компетентностей; здійснено структурний аналіз соціальної компетентності та визначено її компоненти. Велика увага приділена процесам соціалізації дітей з особливими потребами.*

*Ключові слова: соціальна компетентність, учні з особливими освітніми потребами, спеціальна школа.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні в українській освітній практиці домінуючою стає нова ідеологія освіти, що пов'язана з компетентнісним підходом. Серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси, у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, активно пропагується ідея про необхідність запровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Соціальна компетентність дітей із порушенням інтелектуального розвитку є головним механізмом соціалізації в умовах трансформації українського суспільства.

По-перше, вихованці спеціальних шкіл не повинні відчувати неповноцінність через обмеженість повномасштабної участі в різних сферах соціального життя. По-друге, проблема соціалізації осіб із порушенням інтелектуального розвитку актуальна не тільки для самих дітей, але й для суспільства, у яке вони інтегруються. По-третє, серйозною проблемою є соціалізація осіб із порушенням інтелектуального розвитку в соціумі, виробничому й родинному середовищах. Спеціальна школа недостатньо акцентує увагу на проблемах такого характеру, на труднощах, які виникають у різних сферах життєдіяльності учнів, цілеспрямовано не впливає на їх профілактику та усунення. Це ускладнює процес взаємодії людини й соціального середовища, стримує її включення до системи суспільних відносин і набуття соціального досвіду. Проблема соціалізації висвітлена в багатьох дослідженнях науковців, зокрема, Н. Бібік, Л. Боголюбова, В. Болотової, О. Бондаревської, Т. Волобуєвої, Т. Воронової, І. Єрмакова, Е. Зеєра, І. Зимньої, М. Зуєва, Н. Калініної, В. Краєвського,

О. Крисана, С. Кульневича, О. Лебедева, О. Локшиної, М. Лук'янова, М. Нікандрова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Б. Рея, М. Рижаківа, Р. Рогожнікова, В. Серікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської, І. Тараненка, Г. Халаша, Л. Хоружої, А. Хуторського, С. Шишова та ін., у яких розкрито сутність поняття компетентнісного підходу в освіті, висвітлено шляхи та умови формування компетентностей учнів. Дослідник А. Бодалєв зауважує, що соціальна компетентність формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття й саморозвитку, життєві труднощі та досвід здолання перших особистісних проблем і життєвих ускладнень, оточення. І. Тараненко зазначає, що існують різні терміни для визначення компетентності для життєдіяльності, але однозначного терміна та дефініції не існує. У сучасній європейській літературі зустрічаються такі терміни: загальні або ключові вміння, базові, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. Не дивлячись на таку різноманітність підходів, спільним залишається формування компетентної особистості, здатної застосовувати знання, уміння й досвід відповідно до ситуації. Саме це положення ми і взяли в основу нашого дослідження [1].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати особливості формування соціальної компетентності учнів із порушенням інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «компетентність» у наш час органічно увійшло в педагогічний обіг, науковці намагаються дати визначення освітнім, життєвим і педагогічним компетентностям. Компетентність розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання й беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

На думку дослідників, компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя. У людини повинні бути певні знання-інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак, природа компетентності така, що оптимальні результати в розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини [2].

Соціальна компетентність – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування) необхідних для існування в соціумі.

Досліджуючи проблему формування соціальної компетентності дітей із порушенням інтелектуального розвитку, вчені наголошують на тому, що вона являє собою знання, вміння, життєвий досвід, необхідний

для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя в певному соціумі, створення реабілітаційного середовища, ефективного використання можливостей сім'ї в корекції психофізичних вад дитини, здійснення розвивального педагогічного впливу через ігрову діяльність, забезпечення послідовного й неперервного виконання довгострокових багаторівневих реабілітаційних програм [3].

Формування соціальної компетентності дітей із порушенням інтелектуального розвитку заслуговує особливої уваги й може бути успішно розв'язана шляхом залучення дітей до активного освоєння життєво важливих знань, умінь і навичок. Це дасть можливість дітям з інвалідністю правильно сприймати й розуміти соціальні норми й цінності, враховувати їх у повсякденному житті та збагачувати їх зміст.

Формування складових соціальної компетентності дітей із порушенням інтелектуального розвитку не є самоціллю, а лише однією з умов успішного оволодіння досвідом, який має загальний характер. Ліквідація або зменшення особливих потреб має принципове значення для розвитку потреб загальних. Саме для їх реалізації та задоволення діти з порушенням інтелектуального розвитку змушені долати спеціальні не лише соціальні бар'єри та обмеження. Щоб стати в один ряд з однолітками, мати змогу віднайти своє місце в соціумі, і долаються перешкоди шляхом реалізації довгострокових індивідуальних реабілітаційних програм.

Успішному вирішенню завдань формування соціальної компетентності дітей із порушенням інтелектуального розвитку сприяє:

1)глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини, визначення збережених ділянок і побудова на цій основі індивідуальної реабілітаційної програми;

2)занурення дитини у кваліфіковано сформований реабілітаційний простір, створення умов для отримання й закріплення необхідного соціального досвіду;

3)активне збільшення сенсорного досвіду, зменшення всього, що приводить до згортання пізнавальної активності, зниження потреби у спілкуванні, обмеження позитивних відчуттів;

4)організація ігрової діяльності дитини з порушенням інтелектуального розвитку в спеціально сформованому реабілітаційному середовищі;

5)постійне збільшення освоєного життєвого простору, виведення дитини за межі суто сімейного оточення, а саме в соціальне середовище.

Процес формування соціальної компетентності дітей із порушенням інтелектуального розвитку проходить із великими труднощами та в дещо сповільненому темпі.

Дослідниці Т. Кондратова та Н. Сажина визначають такі компоненти та змістовні елементи в структурі соціальної компетентності:

**Особистісний компонент:**

- соціальна відповідальність;
- емоційна стійкість;
- соціабельність;
- особистісна активність;
- адекватна самооцінка;
- вольовий контроль;
- упевненість у собі;
- толерантність;
- мотивація досягнення.

**Діяльнісний компонент:**

**Уміння:**

- аналізувати ситуації взаємодії людей;
- правильно оцінювати вербальну й невербальну експресію у взаємодії з іншими людьми;
- передбачати наслідки діяльності та поведінки своєї та інших;
- логіка соціальної взаємодії.

**Навички:**

- конструктивної взаємодії з оточуючими;
- комунікативного контролю;
- товаришкості;
- організації продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності.

**Когнітивний компонент:**

- знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності, девіантної поведінки, про сутність здорового способу життя;
- знання про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві, наявність і рівень розвитку їх у себе;
- знання про способи взаємодії людей у суспільстві.

**Морально-ціннісний компонент:**

- наявність життєвих орієнтацій і цілей;
- прийняття здорового способу життя, усвідомлення небезпеки вживання наркотичних засобів [4].

Сьогодні, як ніколи, гостро постає завдання осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, створення нової філософії освіти. Саме на цій основі має формуватися нова педагогіка – педагогіка життєтворчості, у центрі якої – дитина з особливими потребами.

**Висновки.** Соціальна компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію. Успішному вирішенню завдань формування соціальної компетентності дітей із порушенням інтелектуального розвитку сприятимуть глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини, створення умов для отримання та закріплення необхідного соціального досвіду. Формування в дитини здатності долати труднощі та перешкоди є вкрай необхідним і

надзвичайно важливим компонентом формування соціальної компетентності дитини, її спроможності жити в реальному світі.

**Перспектива дослідження** полягає в подальшому вивченні проблеми соціалізації учнів спеціальної школи: проведенні діагностики та визначенні засобів її вдосконалення.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Прядко Л. О. Особливості формування соціальної компетентності дітей, які відвідують реабілітаційний центр. / Л. О. Прядко / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – (Серія 19 : «Корекційна педагогіка та психологія»). – Вип. 20. – С. 206- 209.

2. Телешман В. І. Розвиток соціальної компетентності учнів з особливими потребами в умовах спеціальної школи-інтернату / В. І. Телешман. – Чернівці, 2003. – 9 с.

3. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості / Л. А. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.

4. Кондратова Т. С. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе [Електронний ресурс] / Т. С. Кондратова, Н. М. Сажина // Синергетика образования. – Выпуск 12. – Режим доступа : [http://www.sinobr.ru/artcls/a12\\_2.html](http://www.sinobr.ru/artcls/a12_2.html).

**УДК 376.091.2-056.36**

**Трембалович Ірина Петрівна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.  
Логопедія)  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Науковий керівник – докт. пед. наук,  
професор **Кульбіда С. В.**

### **ФОРМУВАННЯ ГУМАНІЗМУ В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті представлено матеріали констатувального етапу експерименту щодо формування гуманізму в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах позакласної виховної роботи. Проаналізовано практику діяльності спеціальних шкіл щодо означеного питання, з'ясовано особливості наповнення змістової роботи, яка спрямована на формування певних гуманістичних рис.*

*Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальна школа, гуманістичні цінності, практика.*

**Постановка проблеми.** Проявом гуманістичної спрямованості особистості є її ставлення до оточення та до самої себе на основі ідеалів і гуманістичних цінностей: доброзичливості, справедливості, відповідальності, сумління добрих справ, які інтегруються в активній особистісній позиції. Саме під таким гаслом сучасна школа покликана стати осередком морального виховання. Це один із напрямів виховання спеціальної школи для осіб з інтелектуальними порушеннями, який

спрямований на самовизначення й самореалізацію кожного підлітка, як особистості. Виховний процес є не менш важливий, ніж навчальний, корекційно-розвитковий, і має зосереджувати головний акцент із засвоєння певної кількості знань на вихованість особистості учня з урахуванням його особливостей, можливостей [2, с. 13]. На такій основі, унікальній по своїй природі під час виховного впливу варто формувати в учня-підлітка базові гуманістичні основи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Посилення виховної функції освіти, формування громадянськості, працелюбності, гуманізму, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкілля розглядається одним зі стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти. Тому в багатьох документах: «Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.)», «Концепції національного виховання», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» та ін. обґрунтовується необхідність удосконалення громадянського виховання учнівської молоді [3]. Систематичної та цілеспрямованої роботи з громадянського виховання учнів вимагає і новий Закон України «Про освіту» (2017), де чітко сформульовано завдання виховання підростаючого покоління.

Проблемі виховання громадянина як одного з головних завдань суспільства й освіти була об'єктом дослідження філософів (Платон, Аристотель, Сократ та ін.), істориків, педагогів (М. Монтень, Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег та ін.) різних вікових періодів.

У працях відомих педагогів минулого – Г. Ващенко, А. Макаренка, М. Пирогова, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського висвітлено риси людини-громадянина, який живе в суспільстві, можливості впливу держави на процес його формування.

У працях відомих педагогів сучасності (І. Бех, А. Висоцька, Н. Дерев'янка, І. Дмитрієва, К. Любченко, С. Миронова, В. Скуратівський, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.), розглянуто погляди та концепції щодо формування особистості громадянина в навчальному й позашкільному середовищах, у тому числі й спеціальних закладів освіти [1; 4; 5]. Враховано також і керівну роль педагога (О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко) в освітньому процесі учнів з інтелектуальними порушеннями.

**Мета статті** – розкрити особливості прояву гуманістичних рис у підлітків з інтелектуальними порушеннями на етапі констатувального експерименту, дати визначення гуманізму, якостей і показників, визначити особливості позакласної роботи в цьому напрямі.

**Виклад основного матеріалу.** *Гуманістичні цінності* – це сходження до особистості, прагнення до самореалізації, віри в себе, спрямованість до «Я-ідеального», – так характеризує термін В. Киричок. У цьому контексті гуманістичне виховання – це суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія, діалог, в якому одна людина сприймає іншу як таку саму цінність як і вона

сама, ставиться до неї як до рівноправного учасника вихованого процесу [3, с. 20]. Такі «ціннісні ставлення сприяють найадекватнішому вираженню людиною моральних почуттів, спонукають до моральної рефлексії, забезпечують психологічний комфорт у спілкуванні, викликають відповідну доброзичливість і ввічливість» [3, с. 31].

На наш погляд, *гуманізм, гуманне* – значить, великодушне, добре, поважне по відношенню до людей. Для гуманного ставлення до людини характерні готовність зрозуміти іншого, прагнення бачити в ньому рівного собі, гідного поваги людини [2, с. 19]. До основних рис гуманізму нами відібрано такі: доброта, порядність, чуйність, людяність, гідність, відповідальність. Аналізуючи експериментальні матеріали, ми намагалися визначити не лише основні *якості* особистості а також *показники* вияву кожної з них. Так, наприклад, якість **доброта** має такі показники:

- любов, повага, шанобливе ставлення до людей, до своєї родини,
- готовність прийти на допомогу, допомогти,
- доброзичливість,
- щедрість, готовність поділитися з іншим, вміння ділитися з іншим,
- терпіння.

На констатувальному етапі дослідження нами доведено, що в структурі особистості формування гуманізму можуть бути виділені три складові:

- когнітивна (наявність у людини засвоєних на рівні переконань «гуманістичних знань»: понять, ідей, правил, оцінок, норм, цінностей про добро, чуйність, повагу);
- мотиваційна (особистісне емоційне ставлення людини до подій, фактів, явищ оточуючої дійсності, пов'язаних із відповідними сферами життя суспільства, до самої себе як громадянина-гуманіста);
- операційна (розвиненість у особи сукупності узагальнених і спеціальних прийомів діяльності, які є основою формування гуманістичних установок, цінностей і відповідної спрямованості особистості).

Якісний і кількісний рівень розвитку цих складових може виступати критеріями й показниками сформованості рис гуманізму в структурі особистості підлітка з інтелектуальними порушеннями. Але це зовсім не означає, що така робота має бути лише з підлітками. Цілеспрямована, системна робота має розпочинатися з перших днів перебування дітей в закладі й носити планомірний характер. Як справедливо зазначає А. Висоцька «У процесі виховання важливо забезпечити не лише засвоєння дитиною соціального досвіду, але й перетворення його у власні цінності, установки, орієнтації, і це робота не одного дня чи року» [1, с. 11].

Варто наголосити, що підлітковий вік – це період самоствердження своєї дорослості. Ця особливість створює сенситивність і щодо розвитку в підлітків гуманістичних уподобань. Адже їм завжди потрібен взірець для наслідування.

У процесі аналізу позакласної виховної роботи в закладі з питань формування гуманістичних рис, ми з'ясували і джерела, з яких вихователі черпають матеріал для формування гуманістичних рис. Великий арсенал засобів знаходиться в державній мові, піснях, легендах, думках, казках, поезії українців. Саме його наставники творчо використовують у виховному процесі спеціальної школи, виходячи із сучасних завдань морального виховання, цілісних орієнтацій гуманістичності. Вихователі залучають учнів до святкування загальнодержавних свят, проведення різноманітних тематичних вечорів, екскурсій-подорожей історичними місцями, організують виставки художньої творчості, влаштовують календарно-обрядові та тематичні свята тощо. Організуючи таким чином позакласну виховну роботу з формування гуманізму вихователі намагаються якнайкраще донести реалії культурних надбань, минулого й сучасного, на прикладах позитивного доводити, що саме гуманізм має об'єднувати, збагачувати, зміцнювати досвід, зберігати та примножувати найкраще.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки, що значна роль у формуванні рис гуманізму належить основній школі, яка розширює знання учнів-підлітків про гуманістичні процеси та явища суспільного життя, сприяє формуванню гуманістичних рис учня, позиції його як чуйної, доброзичливої людини, як громадянина. На цьому ступені йде інтенсивне формування гуманістичних рис і вбудовування такого надбання в індивідуальну й колективну діяльність.

Аналіз практики діяльності спеціальних шкіл щодо означеного питання засвідчив, що спрямованість позакласних виховних заходів на формування особистості, зокрема рис гуманізму, є достатньо цілеспрямованим, послідовним процесом і забезпечує ефективне формування трьох складових: когнітивної, мотиваційної та операційної. Когнітивна складова формування рис гуманізму реалізується через інформаційний компонент змісту. Операційна складова значною мірою формується через відповідні методи, форми, технології позакласного виховання.

**Перспектива подальших досліджень** вбачається нами в розробці формувального етапу експерименту, де буде представлена програма щодо удосконалення й урізноманітнення позакласної роботи щодо формування гуманізму в підлітків з інтелектуальними порушеннями.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : методичні рекомендації / А. М. Висоцька. – К. : 2012. – 106 с.
2. Виховна робота (1-4 класи): Програми для допоміжної школи / укл. А. М. Висоцька, А. В. Лапін, Я. В. Нікітіна, Г. В. Швидюк. – Слов'янськ, 2004.
3. Киричок В. А. Гуманне ставлення до дитини : метод. посібник для вчителів / В. А. Киричок. – К., 2004. – 132 с.

4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : інформ. збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – № 22. – С. 7-21.

5. Любченко К. О. З досвіду формування у нечуючих підлітків гуманістичних цінностей в позаурочній діяльності / К. Любченко // Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року. – К. : «Наша друкарня», 2018. – С. 96-101.

6. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за редакцією академіка В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – С. 198.

**УДК 316.6-371.3**

**Хупавка Надія Миколаївна**

учитель початкових класів, вихователь  
КЗ «Запорізька спеціальна  
загальноосвітня школа-інтернат  
«Джерело» Запорізької обласної ради

## **ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМОГО СТАРШОКЛАСНИКА З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті розкрито проблему виховання національно свідомого старшокласника з інтелектуальними порушеннями; подано погляди науковців щодо питання громадянського виховання підростаючої особистості з порушеннями інтелектуального розвитку; виділено особливості формування самосвідомості старшокласника – учня спеціального закладу освіти.*

*Ключові слова: національна свідомість, інтелектуальні порушення, виховання, особистість, старшокласник, освітній простір.*

**Постановка проблеми.** Значення національно свідомого виховання беззаперечне, базуючись на підвалинах народної культури, почуття громадянства та національного єдинства відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний, інтелектуальний, трудовий досвід народу, його культуру й духовність. К. Ушинський наголошував, що виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу [5, с. 100].

На нашу думку, про високий рівень сформованості національної самосвідомості свідчать шанобливе та поважне ставлення до національних символів, Державного Гімну, національної культури, мови, національних свят і традицій, Конституції України, національних багатств, знання їх, використання у повсякденному житті та професійному становленні.

Національна самосвідомість спонукає особистість до конкретних справ, дій в інтересах народу, нації та держави загалом; діяльності на підвищення матеріального добробуту країни, рівня культури свідомого громадянина тощо. Зокрема, Г. Ващенко зазначав: «Людина може поставити собі за мету особистий добробут і йти до неї, ламаючи норми суспільного життя. Вона може поставити перед собою великі завдання, як,

наприклад, служба своєму народові, наукові дослідження, творчість тощо. З громадського боку мають вартість лише завдання другого типу. Лише вони варті, щоб людина присвятила їм своє все життя» [1, с. 174].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему національного (громадянського) виховання учнів з інтелектуальними порушеннями досліджували такі науковці, як В. Синьов, Г. Дульнєв, Ж. Шиф, І. Єременко, І. Соловійов, Л. Занков, Л. Виготський, М. Матвєєва, М. Певзнер, Н. Морозова, Н. Стадненко, Т. Пороцька та інші. На думку зазначених дослідників, недорозвиток вищих форм пізнавальної діяльності особистості призводить до виникнення порушень, які проявляються в некритичності та стереотипності мислення, недорозвитку мовлення й емоційно-вольової сфери, своєрідності психічного розвитку й діяльності та інше. Це може обмежувати соціальну, громадянську активність кожного, зокрема учня старших класів, впливати на формування громадянської відповідальності, патріотичності й національної свідомості тощо.

**Мета статті** – дослідити особливості виховання національно свідомого старшокласника з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** У Концепції формування національної свідомості зазначено, що пізнаючи закономірності розвитку своєї національної спільноти, особистість глибше розуміє народ: історію, культуру, духовність, а також свої якості, здібності, можливості, виробляє основні напрями своєї діяльності, накреслює й успішно утверджує свою життєву позицію [4].

Важливим компонентом національної свідомості особистості є емоційний (почуттєвий, афективний), який передбачає наявність таких вищих почуттів, як патріотизм, тобто любов до Батьківщини, своєї національної гідності та гордості, обов'язку, відповідальності тощо [2].

Формування національної свідомості старшокласників тісно пов'язане з розвитком соціальної зрілості, оскільки обидва названих феномени мають схожі складові. Соціальна зрілість трактується як усвідомлення себе суб'єктом власної індивідуальності, власного життя, історичного процесу, а також визначення себе відносно вироблених у суспільстві критеріїв належності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола.

За своїм віковим розвитком підлітки не тільки готові реалізувати потребу життєвого самовизначення, оскільки в них уже достатньо розвинені здатність до самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції, але й світоглядно та ціннісно визначилися в особистому житті та професійному становленні.

Світоглядне самовизначення, як становлення власних поглядів на світ, і впорядкування цих поглядів у певну систему є однією з проблем, яка вирішується в ранній юності. Світогляд є формою суспільної самосвідомості, через яку особистість сприймає, осмислює та оцінює

навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає й переживає своє місце та призначення в ньому.

Старшокласники вирішують світоглядне питання «Хто я?», «Що я вартий у цьому світі?» Для їх світогляду характерне усвідомлення соціальної перспективи, яке виражається в діалектиці минулого-теперішнього-майбутнього «Я». У період ранньої юності особистість опиняється на порозі реального дорослого життя й дивиться на теперішнє з думками на майбутнє, поглядами на пошук змісту життя [4].

Крім того, непересічного значення у формуванні особистості старшокласника набуває розвиток мотиваційної сфери: потреб, бажань, прагнень, намірів. Так, джерелом розвитку мотивів є процес суспільного виробництва як матеріальних, так і духовних цінностей, на основі об'єктивних цінностей, інтересів та ідеалів. Останні можуть набути спонукальної сили та стати реально дієвими мотивами за умови їх використання й удосконалення особистістю.

У старшому шкільному віці активізується соціальна спрямованість розвитку особистості. Зростання потреб у спілкуванні, досягненні успіху в діяльності задовольняються під час залучення старшокласників до діяльності в різних галузях життя нації. Це, у свою чергу, створює сприятливі передумови для становлення вольових якостей особистості (ініціативності, відповідальності, дисциплінованості, самостійності). Таким чином, розвиток світогляду, саморефлексії, прагнень і потреб, мотиваційної та вольової сфер, становлення соціальної зрілості забезпечують сприятливі умови для переходу свідомості й самосвідомості старшокласника на рівень суспільних, громадянських, національних цінностей.

Спробуємо коротко окреслити основні принципи, якими повинен керуватись у своїй діяльності педагог спеціального закладу освіти, відповідно до яких обирати стратегію й тактику роботи та впливу для розвитку національно свідомої особистості, зокрема:

1. Розвиток особистості учня відповідно до становлення її в певному колективі. Цей принцип можливий лише в реальному житті, коли відбувається навчальний і виховний процес у конкретному освітньому закладі, а учень є об'єктом вивчення. У такий спосіб відбувається вивчення особистості в різних видах діяльності, як члена певного колективу, стосунків і дій кожного з його представників.

У процесі виховання педагог повинен спиратися на розуміння особистості дитини з інтелектуальними порушеннями з урахуванням закономірностей її психічного розвитку; визначати ступінь корекційного впливу на розвиток дитини залежно від характеру, часу виникнення порушення та глибини ураження та створювати належні умови в межах спеціальної організації виховного простору; проектувати віддалені цілі й результати виховання та розвитку з відповідним змістовим, технологічним і матеріальним забезпеченням.

2. Формування соціально ціннісних якостей особистості, зокрема позитивних якостей характеру та моральних норм поведінки. Поєднання цього формувального впливу з підібраними методами й формами корекційної роботи. У старшокласника, як правило, є життєвий довід та орієнтири, що втілюються у професійному становленні.

Корекційна робота з окресленого напряму має спрямовуватися на створення взаємозв'язку між розвитком свідомості, поведінки, характеру та почуттями; між словесним бажанням і його втіленням; між намірами та бажаннями й реальними вчинками; між розумом та емоційно-вольовими проявами [3].

3. Спрямування і корекційної, і виховної роботи на зниження соціальних та психологічних наслідків того чи іншого порушення у розвитку.

Невипадково, що порушення в психофізичному розвитку впливають на процес соціалізації дитини. Інколи цей вплив має негативний наслідок, як результат – особистість втрачає набуття соціального досвіду. Для цього процесу досить важливим є створення спеціальних умов. Погоджуючись із думкою Л. Виготського, визначаємо, що лише в умовах спеціально організованого навчання й виховання, враховуючи педагогічний вплив на вторинні відхилення, удається вплинути на хід корекційного процесу.

4. Звернення уваги на специфіку та протікання процесу як навчання, так і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

В освітньому процесі звертати увагу на використання основних принципів навчання, а саме: необхідності взаємного поєднання процесів навчання й виховання; налаштованість на оптимальне засвоєння знань і вмій; ріст можливостей учнів у пізнавальній діяльності; відповідність вимог, що висуваються до них, психофізичним можливостям кожного індивіда окремо.

5. Основний об'єкт процесу виховання – формування соціальної поведінки учня з інтелектуальними порушеннями. У педагогічному процесі досить важливо орієнтуватися не лише на освітню мету, але й на отримання учнем соціального досвіду. Це допоможе дитині з особливими потребами не лише ефективно його використовувати, але й перетворювати на морально закріплені цінності, установки, орієнтації, норми та правила. Найголовнішим моментом у соціальній інтеграції підростаючої особистості є не пасивне засвоєння соціального досвіду, а навпаки – активне його сприйняття й використання у своєму повсякденному житті.

У такий спосіб формування й розвиток національної свідомості старшокласників з інтелектуальними порушеннями проходить у нерозривному зв'язку з виникненням і закріпленням в учня основ та правил соціальної поведінки, що закріплена в суспільстві.

Вагомого значення в цьому процесі надається корекційній роботі з формування та розвитку ціннісних особистісних якостей зі специфічним корекційним навантаженням, спрямованим на виправлення недоліків їхнього характеру й поведінки, що виникли в результаті неправильного попереднього виховання та недосконалого життєвого досвіду.

6. Отримання результатів від успішно організованої співпраці між учнями й педагогами. Корекційний вплив на розвиток національної свідомості учнів старших класів спеціальних закладів освіти буде більш дієвим, коли цілі й засоби для досягнення бажаних результатів співпадатимуть.

Здатність до узагальнення й закріплення у свідомості соціально ціннісних поведінкових актів пов'язана з такою особистісною якістю дитини, як критичність мислення. Відомо, що діти з особливостями психофізичного розвитку характеризуються значним зниженням критичності й самокритичності, підвищеною сугестивністю. У зв'язку з цим діти можуть потрапити під негативний вплив, не розуміючи необхідності опору йому [4].

Зазначені напрями діяльності педагогів, безумовно, не вичерпують того широкого кола завдань, які необхідно розв'язувати під час формування національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями, водночас усі вони повинні складати чітко продуману систему корекційних впливів на підлітка, розраховану на тривалий час, і таку, яка б сприяла не тільки формуванню національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями, але й формуванню особистості школяра в цілому. Суттєвим при цьому є дотримання єдності та узгодженості педагогічних впливів на учнів з боку усіх суб'єктів виховання, а також дотримання послідовності в корекційно-виховній роботі.

Під час роботи над формування національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями педагоги мають урахувати етапи становлення свідомості в дітей, та етапи формування особистості в цілому. Із цього природно випливає висновок про те, що соціальна поведінка випускника спеціальної школи визначається якістю виховної роботи з ним протягом усіх років навчання.

У той самий час визнаються труднощі й певна методична своєрідність рішення задач виховання соціально-нормативної поведінки учнів спеціальної школи, що викликано недостатністю пізнавального й емоційно-вольового розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, який відбувається на біологічно неповноцінній основі. При цьому враховується, що порушення функціонування нервово-психічних процесів підсилює можливість впливу біологічних факторів розвитку людини на його поведінку. Урахування впливу біологічних факторів на формування особистості дозволяє підсилити увагу до пошуку різноманітних компенсаторно-корекційних засобів у соціальному,

громадянському та духовному вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема інтелектуальними порушеннями.

**Висновки.** Поняття «національна самосвідомість особистості» може розглядатися як саморефлексія в контексті багаторівневої взаємодії з навколишнім середовищем та особливостей психологічної структури самосвідомості. Національна самосвідомість особистості старшокласника з інтелектуальними порушеннями включає когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-практичний компоненти.

На формування національної самосвідомості особистості впливає сукупність чинників: об'єктивних (перебування в національному середовищі) та суб'єктивних, пов'язаних з особливостями розвитку особистості. Разом із тим, вагоме значення у вихованні цієї інтегративної якості має виховання.

**Перспектива дослідження.** Продовження запропонованого дослідження буде мати більш практичне спрямування – підготовку анкети для старшокласників з інтелектуальними порушеннями для визначення рівня розвитку національної свідомості.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ващенко Г. Г. Свобода людини, як філософічно-педагогічна і політична проблема. Твори. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології / Г. Г. Ващенко. – К. : Школяр, 2000. – 4.2. – Зміст, методи та чинники виховання. – 361 с.
2. Гуменюк Г. М. Формування національної самосвідомості в учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Гуменюк. – Тернопіль, 2000. – 21 с.
3. Доукіна О. М. Громадянськість особистості та особливості її виховання у молодших школярів / О. М. Доукіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 1999. – Кн. 1. – С. 194-201.
4. Ігнатенко П. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення : посіб. для вчителів / П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний // Рід. шк. – 1996. – № 3. – С. 32-42.
5. Ушинський К. Д. Про народність у громадянському вихованні: Рідне слово / К. Д. Ушинський // Педагогічні твори : в 2 т. – К., 1983. – Т. 2. – С. 11-116.

**УДК 376.1**

**Забеліна Вікторія Геннадіївна**  
вихователь  
КУ Сумський СНВК № 37  
«Зірочка» СМР  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент Боряк О.В.

#### **«ЕКОЛОГІЧНА СТЕЖИНА» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНЯТ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

*У статті висвітлено проблему виховання екологічної культури дітей із порушеннями зору дошкільного віку. Доведено, що важливою складовою педагогічного*

процесу в дошкільній освіті є мандрівки екологічними стежинами, які викликають у вихованців найбільшу насолоду і радість, найпалкішу любов до рідного краю, до вивчення природи та її збереження.

Представлено основні напрямки роботи з зазначеною категорією дітей екологічного спрямування.

**Ключові слова:** екологічна культура, діти з порушеннями зору, дошкільний вік, «екологічна стежина».

**Постановка проблеми.** Усе, що оточує дитину від самого її народження для неї рідне і звичне, адже вона постійно споглядає всі дива рідного краю. Світ природи сповнений дивовижних барв, чудових звуків, досконалих рухів. Спілкування з природою, навіть просто її споглядання несе радість, адже все оточуюче таке близьке і дороге людському серцю [2, с. 13].

У дорослого досить великі можливості розвивати дитячу спостережливість, цікавість, допитливість, відкрити перед дітьми красу навколишнього світу, де панує мир і злагода, духовне благородство. Важливою складовою педагогічного процесу в дошкільній освіті належить мандрівкам екологічними стежинами. Вони викликають у вихованців найбільшу насолоду і радість, найпалкішу любов до рідного краю, до вивчення природи та її збереження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема екологічного виховання дітей дошкільного віку набуває великого значення в психолого-педагогічних дослідженнях, а в останні роки і в роботі практиків [2; 4; 6]. Творчим розвитком прогресивних ідей і поглядів на природу, що закладені у роботах О. Водовозової, Є. Тіхеєвоє, Л. Шлегер та ін. є праці сучасних учених, у яких основна увага акцентується на глибокому ознайомленні дітей з рослинним і тваринним світом рідного краю (З. Плохій, Н. Яришева) [3]. При цьому автори при доборі об'єктів вивчення дотримуються краєзнавчого принципу дидактики. На їхню думку, саме він забезпечує комплексне вивчення природи рідного краю, сприяє глибокому розумінню її внутрішніх взаємозв'язків, забезпечує яскраві враження дітей від спостереження природи свого краю і загалом Батьківщини [4].

Природа є важливим засобом гармонійного всебічного розвитку дитини. Василь Сухомлинський зазначав, що «природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу» [6, с. 28].

Активне спілкування з природою народжує і зміцнює у дитини безцінну якість, властиву людській особистості, доброту. Але залишається проблемою питання: Як перетворити природу у могутній засіб виховання гуманних почуттів? Чи зможе дошкільник засвоїти причинні зв'язки між явищами, зрозуміти залежність між природними об'єктами?

Як доводить практичний досвід – може, і найпростіший шлях до цього – спостереження.

Особливо подобається дітям спостерігати за тваринами. Як зазначав В. Сухомлинський: «треба розвивати в дитини дбайливе й турботливе ставлення до безпомічних істот, яких так легко образити, але, захистивши яких, відчуєш себе добрим і сильним» [6, с. 32].

**Мета статті:** висвітлення умов для виховання любові, чуйності, доброзичливого ставлення до об'єктів природи; поведінки дітей дошкільного віку в навколишньому природному середовищі, формуванню знань про довкілля, розуміння природи, причинно-наслідкових зв'язків в ній.

Завданнями екологічного виховання дітей дошкільного віку є: ознайомлення з об'єктами природи, оволодіння знаннями про зв'язки та залежності в природі, навчання дітей бачити ознаки пристосування до умов існування тварин і рослин, бачити біологічні ритми тощо, формування вміння та навички раціонального природокористування з урахування зв'язків і залежностей у природі, формування перших зачатків екологічної свідомості, культури; сприяння формуванню екологічного мислення як складової загальної культури; розвивати потребу в спілкуванні з природою; виховування прагнення пізнавати її глибше, любові та дбайливого ставлення до природи рідного краю.

На нашу думку, в екологічному вихованні дошкільників необхідно відмовитися від багатьох стереотипів, які були сформовані в попередні роки.

Природа не повинна розглядатися лише з утилітарної точки зору. Перш за все, необхідно показати дітям її унікальність, красу і універсальність (природа – середовище життя всіх істот, включаючи людину; об'єкт пізнання, задоволення її етичних і естетичних потреб; і лише потім – об'єкт людського споживання).

Ми повинні охороняти природу не лише тому, що вона нам щось дає, а й тому, що вона само цінна. Тобто девізом в роботі з дітьми повинно стати: «Не зламай – якщо можна, не рубай – якщо можна, пожалій – ти це можеш» [5, с. 18].

Сьогодні можна стверджувати: екологічне світорозуміння формується в процесі засвоєння екологічної культури суспільства, яка відбиває досвід взаємодії людини і природи. Засвоюючи елементи екологічної культури, особистість стає екологічно вихованою. Це нова якість особистості, яка виявляється в системі особистісних утворень, у свідомості, діяльності, в емоціях і почуттях.

Настав час, коли основну мету екологічної освіти слід вбачати у сприянні формуванню доцільної культури поведінки в довіллі і громадської відповідальності за його збереження, а також уміння приймати правильні рішення і вирішувати екологічні проблеми

Отже, формування екологічної відповідальності у дошкільників це передусім навчання екологічній культурі, яку ми визначаємо як форму адаптації етносу до природних умов творення свого довкілля. Таким чином, екологічна освіта – це безперервний процес засвоєння

цінностей і понять, що спрямовані на формування умінь, які необхідні для усвідомлення і оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і довкіллям.

Екологічні або стежини є однією з перспективних форм природо-пізнавальної роботи. Вони дають можливість дітям і розширити свої уявлення та поглибити знання про природу, побачити незвичайне в звичайному, спонукають до спілкування з природою.

Природа – розумний і добрий вчитель, дбайливий лікар, цікавий співрозмовник. Тільки глибоке розуміння ролі природи в житті дитини допоможе педагогові не лише розв'язувати завдання екологічного виховання й ознайомлення з навколишнім, а й забезпечити оптимальний загальний розвиток дітей у дошкільному навчальному закладі.

З цією метою в нашому дошкільному закладі було облаштовано екологічну стежину «Будь природі другом» та створено її карту-схему. Чим старші діти, тим більша кількість об'єктів спостереження охоплюється. Однак дитина з порушеним зором позбавлена можливості одномоментного сприймання багатьох об'єктів, й потребує значно більшого часу для сприймання окремого предмета, для виділення його ознак та формування узагальненого уявлення. З огляду на це, для дітей з порушеннями зору ознайомлення з новими об'єктами, і особливо у природному середовищі, потребує окремого заняття. І лише на етапі закріплення уявлень заняття можуть будуватися як інтегровані та комбіновані.

Сприймання дитини з порушеними зору більш пасивне, адже предметне оточення і особливо природний простір для такої дитини в кращому разі є розмитими, нечіткими кольоровими плямами, чи просто темрявою. До кожного предмета чи об'єкта природи такого малюка потрібно підвести, доторкнутися його рукою до поверхні, при цьому не налякавши його, не викликавши негативних відчуттів (холодні, шорсткі, колючі, слизькі поверхні) та емоцій від сприймання, розповісти доступною йому мовою про цей об'єкт, в ігровій ситуації виділивши його якості

У зв'язку з цим загострюється питання узгодження навчально-виховної та колекційної роботи з дітьми з порушеннями зору, актуалізується проблема змістового та методичного забезпечення корекційної роботи в галузі «Природа» відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Дитину потрібно навчити користуватися збереженим зором: не просто споглядати об'єкти природи, а бачити їх характерні ознаки, виділяти контур об'єкта із фону, правильно його обстежувати, використовуючи всі збережені органи відчуття. Для цього доцільним і необхідним є включення батьків у корекційно-педагогічний процес ознайомлення з оточуючим.

**Висновки.** Таким чином, підвищення пізнавальної активності дошкільників з порушеннями зору під час ознайомлення з навколишнім світом вбачається в застосуванні системи спеціальних методів та прийомів корекції недоліків розвитку зорового сприймання, стимуляції сприймання на полісенсорній основі, збудження пізнавального інтересу до оточуючого світу, допомоги у дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень. Систематична допомога з боку дорослого закладає передумови для формування чуттєвого досвіду, оволодіння навичками доступного полісенсорного сприймання світу, на основі власних пізнавально-орієнтувальних дій та спеціально-організованого навчання, що значно зменшить труднощі пізнання оточуючого світу і дозволить успішно опанувати екологічними знаннями, вміннями та навичками.

Діти навчаються жити так, щоб поряд вистачило місця всім: пташці в небі, звірям у лісі, черв'ячку у землі, травинці і квітці, високому дереву і маленькій стеблинці. Мандрівки екологічними стежинами виховують бажання охороняти і примножувати все, чим багата рідна земля. Вчать сприймати навколишній світ життєрадісно, емоційно. А такий настрій сприятиме народженню таких моральних якостей як чуйність, милосердя, благородство. Діти фіксують все цікаве, що зустрічають під час мандрівок по стежинках та роздруковують фотографії і так сходинка за сходинкою вони відкривають таємниці природи!

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., Освіта, 2012. – 112 с.
2. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу // Дошкільне виховання. – 2001. – № 10. – С. 22.
3. Запорожченко Л. І. Юр`єва Л. В. Особливості організації освітньо-виховного процесу з дітьми, які мають порушення зору, в умовах інклюзивного навчання. Методичний посібник. – Суми, 2015. – 89 с.
4. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Науково методичний посібник. – К., Педагогічна думка, 2012. – 56 с.
5. Плохій З. Екологічне світобачення дошкільнят // Дитячий садок. – Липень, 2009. – № 27 (507). – С. 33.
6. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи). // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 12–16.
7. Плохій З. Сучасний зміст екологічного виховання // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 13.
8. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 32 с.

Наукове видання

До 95 річниці Сумського педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка

**КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**Збірник наукових праць  
за матеріалами VI Міжнародної  
науково-практичної конференції  
студентів, аспірантів та молодих учених  
20 березня 2019 року**

**Том 1**

Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019 р.  
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***  
Комп'ютерний набір ***І. А. Чистякова***  
Комп'ютерна верстка ***В. А. Замошнікова***

Підписано до друку 27.05.19 р.  
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Папір офсет.  
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 12,09.  
Тираж 100 пр. Вид. № 18.

Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка  
Вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка



КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ  
СІМІЛІУ імені А.С.Макаренка

