

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

ЧЕБОТАРЬОВА ОЛЕНА ВАЛЕНТИНІВНА

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО
АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ**

Монографія

Київ
Видавець Симоненко О. І.
2020

УДК: 376.1-056.37:376.016:62/64

ББК 74.396.4

Ч64

*Рекомендовано вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Протокол № 8 від 08.10.2020 р.)*

Рецензенти:

Дегтяренко Т. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Дмитрієва І. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;

Глоба О. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Чеботарьова О.В.

Ч64

Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту [Текст]: Монографія. Київ: Симоненко О.І., 2020. 344 с.

ISBN 873-132-779-6

У монографії представлено матеріали наукового дослідження, присвяченого проблемі трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в системі освіти в Україні. Систематизовано наукові здобутки теорії та практики трудового навчання означеної категорії учнів. Висвітлено авторську концепцію та методичну систему трудового навчання, обґрунтовано методіку формування трудової компетентності школярів з комплексними порушеннями розвитку, визначено педагогічні умови реалізації методичної системи трудового навчання, дотримання яких забезпечує корекційно-реабілітаційний супровід, навчання і особистісний розвиток учнів. Трудове навчання розглянуто як необхідну умову особистісного становлення школярів з комплексними порушеннями розвитку та їхньої підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі.

Розрахована на викладачів, педагогів спеціальних та інклюзивних закладів освіти; працівників навчально-реабілітаційних центрів, центрів соціально-трудової реабілітації, студентів педагогічних університетів.

УДК: 376.1-056.37:376.016:62/64

ISBN 873-132-779-6

© Чеботарьова О.В., 2020

© Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	----------

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

1.1. Сучасні наукові підходи до проблеми комплексних порушень розвитку	8
1.2. Проблеми навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в теорії спеціальної педагогіки і психології	24
1.3. Аналіз практичного досвіду навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	46

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ

ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ

ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Системи трудового навчання у світі та в Україні	64
2.2. Трудове навчання як основа розвитку особистості учнів з комплексними порушеннями	71
2.3. Мета і завдання освітньої галузі «Технології» у спеціальних закладах загальної середньої освіти	81
2.4. Психофізіологічні закономірності формування трудових умінь та навичок у школярів з комплексними порушеннями розвитку	100
2.5. Корекційна спрямованість змісту трудового навчання школярів з комплексними порушеннями розвитку	112

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ

ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

3.1. Концептуальні підходи до системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	128
3.2. Модель методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	136
3.3. Методологічні основи методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	141
3.4. Основні принципи реалізації методичної системи трудового навчання ...	153
3.5. Педагогічні умови реалізації методичної системи трудового навчання ...	155
3.6. Критерії та показники оцінювання трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	160

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДЖЕННЯ ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

4.1. Методика вивчення стану сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	176
4.2. Показники стану сформованості трудової компетентності школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	180
4.3. Стан сформованості трудової компетентності школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	186

РОЗДІЛ 5

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

5.1. Зміст технологічного забезпечення методичної системи трудового навчання	206
5.2. Методика трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	215
5.3. Основні методи та прийоми формування алгоритму загальнотрудових дій	233
5.4. Профорієнтаційна робота в спеціальній школі	239
5.5. Особливості дистанційного формату організації трудового навчання	242
5.6. Реалізація варіативних модульних корекційно-розвивальних програм як важлива складова трудового навчання учнів	252
5.7. Результати впровадження методичної системи в практику трудового навчання спеціальних закладів освіти	258

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	272
ДОДАТКИ	314

ПЕРЕДМОВА

На сьогодні в Україні відбувається реформування шкільної освіти, яке передбачає запровадження Концепції Нової української школи на нових законодавчих і методологічних засадах, розвиток різних форм навчання як важливого чинника забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті та максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку школярів з особливими освітніми потребами шляхом модернізації змісту, форм, методів навчання, впровадження сучасних інтерактивних освітніх технологій є актуальним питанням сьогодення.

Стосовно дітей з комплексними порушеннями розвитку, то здобуття якісної трудової та подальшої професійно-трудової підготовки є вирішальним фактором підвищення їхнього соціального статусу та захищеності у суспільстві. Трудова підготовка та повноцінна соціально-трудова реабілітація дає можливість таким дітям в подальшому опанувати професії, необхідні на сучасному ринку праці та створює основу для реалізації їхніх можливостей.

Проведення докорінних змін в системі освіти передбачає не лише принципове оновлення її змісту, розширення форм її здобуття, а й реалізацію нових підходів до трудового навчання, орієнтацію на особистісні психофізичні можливості та інтереси учнів, спрямованість на новий освітній результат – формування трудової компетентності школярів, умінь практично застосовувати знання, а не механічно засвоювати їх суму.

На зміну застарілої методичної системи трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту з надмірністю знань, їх безсистемністю, недостатнім зв'язком із дійсністю та практичними досвідом

прийшла нова компетентнісно орієнтована освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих компетентностей.

Наукові дослідження тенденцій розвитку освітньої галузі «Технології» в світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічну практику різних зарубіжних країн цілісної методичної системи трудового навчання, яка сприяє становленню учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Окреслені освітні зміни обумовлюють розроблення та запровадження нової концепції та моделі методичної системи трудового навчання школярів з комплексними порушеннями розвитку, яка враховує ключові позиції Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У монографії представлено наукові здобутки в теорії та практиці трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; висвітлено авторську концепцію та методичну систему трудового навчання; обґрунтовано та апробовано методику формування трудової компетентності школярів з комплексними порушеннями розвитку, визначено організаційно-педагогічні умови реалізації та впровадження в освітню систему інтегративної моделі трудового навчання, дотримання якої забезпечує корекційно-реабілітаційний супровід, навчання і особистісний розвиток учнів.

У розділах монографії представлено результати експериментального дослідження, що дають цілісне бачення упровадження змісту освітньої галузі «Технології» та навчального предмету «Трудове навчання», представлених у Типових освітніх програмах для навчання дітей з інтелектуальними (в тому числі і з комплексними) порушеннями розвитку. Також висвітлюються особливості корекційно-розвивальної роботи з учнями з КП на уроках трудового навчання, яка охоплює пізнавальну, сенсомоторну, мовленнєву та особистісну сфери розвитку школярів.

У монографії представлено інноваційний зміст авторських корекційно-розвиткових програм з розвитку художньо-трудової діяльності школярів,

педагогічні технології трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, представлено рекомендації стосовно їх впровадження в практику.

Автором репрезентовано методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо формування трудової діяльності у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в контексті сучасного корекційно-розвивального навчання, представлено методичні прийоми формування загальнотрудових умінь на різних етапах шкільного навчання.

Результати експериментального дослідження, висвітлені автором у монографії, сприятимуть модернізації змісту освіти дітей з комплексними порушеннями розвитку, що значно доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів в освіті дітей з особливими освітніми потребами в цілому, та допоможуть педагогам гармонійно поєднувати позитивний досвід трудового навчання для реалізації сучасних освітніх цілей.

Монографія адресована викладачам закладів вищої освіти зі спеціальностей: «Спеціальна освіта», здобувачам наукового освітнього ступеня доктора філософії у галузі спеціальної освіти, науковцям, студентам, педагогічним працівникам, усім фахівцям, що розробляють проблему навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку.

Автор висловлює вдячність за особисту та професійну підтримку науковому консультанту, шановним рецензентам, усім колегам, колективам експериментальних навчальних закладів освіти, які сприяли виходу в світ цієї книги.

Від автора

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

1.1. Сучасні наукові підходи до проблеми комплексних порушень розвитку

Нові демократичні зміни у шкільній освіті, що передбачають запровадження Концепції Нової української школи, розвиток різних форм навчання як важливого чинника забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, обумовлюють комплексний процес переходу до якісної освіти. У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті та максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку школярів з особливими освітніми потребами шляхом модернізації змісту, форм, методів навчання, впровадження сучасних інтерактивних освітніх технологій є актуальним питанням сьогодення [183].

Також важливим є новий підхід до розуміння сутності особливих освітніх потреб, зокрема відхід від медичної моделі інвалідності і перехід до соціальної моделі допомоги дітям з особливими освітніми потребами, яка передбачає гнучкість та багатоаспектність системи психолого-педагогічного супроводу, сприяє забезпеченню рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації.

Вивчення теорії та практики процесу навчання дітей з різними складними психічними та фізичними порушеннями розвитку на сучасному етапі становлення нашої держави набуває дедалі більшого значення й привертає увагу науковців і практиків до пошуку шляхів його більш ефективної організації. Розвиток таких дітей має свої специфічні особливості, що обумовлює вибір шляхів корекційно-розвивальної роботи, соціально-трудової реабілітації, професійно-трудового орієнтування та методичного їхнього

психолого-педагогічного супроводу в системі спеціального та інклюзивного навчання.

Зокрема, розуміння психофізичного та особистісного розвитку дітей зі складними порушеннями лежить в основі розроблення освітньо-корекційної та реабілітаційної допомоги таким дітям. Так, у сучасних дослідженнях Т. Басилової, Л. Вавіної, Н. Гладких, К. Глушенко, Л. Головчиць, М. Жигоревої, Н. Лещій та інших наголошується на тому, що необхідною важливою передумовою корекційно-розвивальної допомоги є діагностичне обстеження стану психофізичного розвитку таких дітей на основі системного аналізу комплексного порушення, базисом якого є теоретико-методологічні знання про складну структуру атипового розвитку [19, 51, 79, 85, 89, 124, 211].

Функціонування психіки людини відбувається у цілісній взаємодії систем, які взаємопов'язані між собою. В основі поглядів на становлення психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами лежать закономірності розвитку психіки, окреслені Л. Виготським в теорії вчення про складну структуру атипового розвитку дитини. Автор доводить, що наявність ураження будь-якого одного аналізатора чи інтелектуального порушення не викликає ізольованого випадіння однієї функції, а призводить до цілого ряду взаємопов'язаних відхилень, що визначають у своїй сукупності цілісну картину своєрідного розвитку. Складність структури такого розвитку полягає в наявності первинного порушення, викликаного біологічним фактором, і вторинних порушень, що виникли як наслідок первинного. У своєму вченні Л. Виготський звертає увагу на те, що первинні та вторинні порушення знаходяться у взаємодії і співвідношенні, що і визначає своєрідність розвитку дитини [62].

Процес розвитку дітей з особливими освітніми потребами може бути всебічно розкритий тільки на основі врахування детермінованості всіх явищ, що характеризують атиповий розвиток під впливом тих чи інших чинників. При цьому важливим є не тільки виявлення характеру первинного порушення, а й врахування механізму і закономірностей його впливу на появу вторинних відхилень в психічному розвитку, які, в свою чергу, визначають подальшу своєрідність психічного розвитку дитини.

Так, у наукових дослідженнях Л. Виготського, Л. Головчиць, М. Жигоревої, С. Миронової, В. Синьова, О. Хохліної наголошується на важливому значенні часу виникнення порушення, оскільки доведено, що раннє порушення обумовлює значні прояви вторинних відхилень, що істотно впливає весь подальший хід психічного розвитку дитини.

Іншим значущим чинником, що визначає своєрідність психічного розвитку дитини з комплексними порушеннями, є ступінь ураження. Чим глибше і виразніше первинне порушення, тим сильнішими є прояви вторинних і третинних відхилень [124].

Структура порушення розвитку дітей також залежить від сукупності соціальних факторів, в тому числі, умов виховання, в яких формується психіка і особистість дитини. Несприятливі умови виховання можуть посилити негативні прояви, і навпаки, позитивний соціальний вплив може певною мірою попередити появу або зменшити ступінь виразності наслідків первинного порушення, сприяти подоланню наявних відхилень у розвитку.

Системний аналіз складного порушення психофізичного розвитку передбачає не тільки визначення і урахування співвідношення порушених функцій, а й найголовніше – виявлення збережених функцій, компенсаторних можливостей, які є опорою в першу чергу при визначенні змісту та організації корекційно-розвивального навчання.

Враховуючи ці положення Л. Виготського, у наукових дослідженнях наголошується на висновку про те, що порушення, яке спостерігається у дитини тієї чи іншої групи дітей з особливостями психофізичного розвитку, має ієрархічну структуру первинності і вторинності, тобто складну структуру [9, 51, 79, 85, 89, 124, 211].

У сучасній спеціальній педагогіці та психології посилення уваги до категорії дітей з комплексними порушеннями розвитку можна пояснити зростаючою їх кількістю, а також відсутністю розробок щодо надання їм кваліфікованої допомоги. Порушення розвитку у дітей можуть проявлятися різноманітними поєднаннями. Зокрема, це можуть бути поєднання сенсорних, інтелектуальних, рухових, мовленнєвих і емоційних порушень, наприклад:

поєднання порушень зору і слуху (сліпоглухота), зору і інтелекту, слуху та інтелекту, зору і опорно-рухового апарату та ін [124].

Сучасні статистичні дані засвідчують, що діти з різними поєднаннями порушень розвитку становлять 85% контингенту спеціальних навчальних закладів освіти. Проте науковці наголошують, що ця оцінка відносна, оскільки значна частина таких дітей може знаходитись за межами навчального простору [80].

При дослідженні проблеми комплексних психофізичних порушень важливим є врахування факту унікальності та своєрідності розвитку таких дітей, необхідність уваги до великої кількості проблем освітнього, психологічного, медичного, і, як наслідок, соціального характеру, що виникають в процесі їх навчання і соціальної реабілітації.

Як засвідчує практичний досвід, діти з комплексними порушеннями розвитку навчаються у різних типах спеціальних навчальних закладів, що обумовлює виникнення значних труднощів при визначенні змісту педагогічної роботи. Методична система навчання у спеціальних навчальних закладах певного типу зазвичай спрямовується на провідне порушення і не забезпечує в достатній мірі всебічність та повноту навчання при комплексному поєднанні первинних порушень. Тому необхідним є модернізація та індивідуалізація змісту навчання школярів з комплексними порушеннями, удосконалення підготовки їх до самостійного життя та праці, враховуючи інноваційний вітчизняний та світовий досвід психолого-педагогічної підтримки та допомоги таким дітям [79, 89, 124, 248, 316].

Зазначимо також, що на сьогоднішньому етапі не коректним є терміни «глухі діти», «сліпі діти», «розумово відсталі діти» «аутисти» тощо. Згідно Закону України про освіту, низки нормативних документів, зазначено наступні категорії дітей: діти з порушеннями слуху, зору, мовлення, інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, порушеннями опорно-рухового апарату, зі складними (комплексними) порушеннями розвитку, зі спектром аутистичних порушень [132].

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Т. Басилова, М. Жигорева, І. Левченко, В. Лубовский, О. Мастюкова, А. Мещеряков, Р. Блах,

М. Затт, Д. Лоллі, Б. Мак Летчі, Я. ван Дайк, Т. Меєр, W. Dykcik M. Zaorska та ін.) автори виділяють більше двадцяти типів складних порушень, які можуть бути представлені поєднанням первинних сенсорних, рухових, мовленнєвих, емоційних порушень, а також поєднанням усіх цих порушень з інтелектуальними різного ступеня тяжкості.

Водночас у спеціальній психолого-педагогічній літературі спостерігається розбіжність та неузгодженість у термінології, що використовується для позначення поєднання декількох порушень розвитку. У наукових працях зустрічаємо терміни: складне порушення, порушення складної структури, складні, множинні, комплексні та комбіновані порушення розвитку [79, 89, 124, 248, 316].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що дослідження проблеми навчання дітей з комплексними порушеннями почалося з вивчення особливостей психічного розвитку окремих випадків поєднання саме сенсорних порушень. Спочатку в центрі уваги дослідників були діти з глибокими порушеннями зору та слуху (І. Соколянський, О. Мещерякова, Р. Марєєва та ін.).

Термін «складне порушення» отримав широке поширення в працях дослідників у 80-90 роки XIX століття. Слід зазначити, що проблема складних порушень досить неоднозначна, саме поняття «складний дефект» (термін застарілий) або як зараз прийнято визначати – «складні порушення розвитку» – в літературі трактується дещо по-різному. У низці зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень «складні порушення» позначаються як «комплексні порушення» [124, 153, 248, 316].

Термінологічна неузгодженість виникає у випадках, коли, поряд з первинним, до складного порушення відносять вторинні відхилення в розвитку, пов'язані з діями даного первинного порушення, або коли незначні порушення оцінюються як основні структурні елементи комплексного порушення, в той час ці порушення розглядаються як ускладнюючі компоненти, в результаті це порушення слід розглядати як ускладнене.

У сучасних дослідженнях Т. Басилової, Н. Гладких, К. Глушенко, Л. Головчиць, М. Жигоревої та ін. наголошено на неправомірності ототожнення

понять «діти зі складною структурою порушення» і «діти зі складними порушеннями». Спираючись на концепцію Л. Виготського, можна стверджувати, що будь-яке стійке порушення має ієрархічну структуру первинності і вторинності. Необхідність ефективного вирішення практичних питань вимагає чіткого науково обґрунтованого визначення складного і ускладненого порушення. Питання комплексних порушень можна розглядати тільки в контексті знань про основні положення концепції про складну структуру атипового розвитку. Отже, існує необхідність розкрити та уточнити змістовні аспекти цих понять [19, 51, 79, 85, 89, 124, 211].

Зокрема, М. Блюміна [39], проводячи аналіз поширеності, етіології і особливостей прояву складних порушень, а також відзначаючи характер взаємозалежності проявів різних порушених функцій у однієї і тієї ж дитини, робить висновок про те, що «до складних порушень» необхідно відносити тільки такі особливості розвитку, при яких є два або більше первинних порушення і кожне існує в цьому комплексі з характерними для нього вторинними розладами, що надзвичайно ускладнює процес компенсації. Відхилення розвитку, що входять до складу складних порушень, пов'язані з ураженнями різних систем; за своїм походженням вони можуть бути викликані різними негативними факторами.

У роботах В. Лубовського [219], О. Мещерякова [248], І. Соколянського [324] вказується на те, що порушення розвитку бувають особливо вираженими в разі одночасного ураження декількох аналізаторів (слухового і зорового) або поєднання порушення одного з провідних аналізаторів з дифузним ураженням кори мозку (наприклад, сліпота або глухота в поєднанні з порушенням інтелекту і т.п.). Порушення, викликані декількома ураженнями, автори називають «складним дефектом». Однак, на сьогодні цей термін є застарілим.

О. Мастюкова [236] підкреслює, що в ряді випадків може мати місце одночасне ураження кількох функціональних систем організму, або поєднання тотального недорозвинення кори головного мозку з ураженням окремих функціональних систем, або ураження окремих мозкових структур з порушенням подальшого їх дозрівання, а іноді і мозку в цілому. Різні

поєднання симптомів порушення (енцефалопатичних) і недорозвинення (дизонтогенетических) мозкових структур призводять до проявів складного або ускладненого порушення.

У своїх наукових працях автор дає визначення як «складного», так і «ускладненого» порушення. Вона акцентує увагу на тому, що складне порушення охоплює поєднання двох і більше порушень, які в однаковій мірі визначають структуру атипового розвитку і проблеми соціальної адаптації дитини. До ускладнених автор відносить порушення, одне з яких є значним, інше виражене в легшій мірі. Автор підкреслює, що діти зі складними порушеннями потребують спеціальних програм навчання та визначення корекційно-розвивальної допомоги при різних поєднаннях порушень (при одночасному порушенні слуху і зору; при поєднанні дитячого церебрального паралічу і інтелектуальних порушеннях, порушенні зору та інтелекту та ін.

У працях В. Чулкова [391] зазначається, що до складних порушень дитячого розвитку можна віднести поєднання двох і більше психофізичних порушень (зору, слуху, мови, розумового розвитку та ін.) у однієї дитини. Наприклад, поєднання порушень слуху (глухоти) і зниження зору (слабозорості), поєднання порушення слуху та інтелекту, опорно-рухового апарату і інтелектуальних порушень та ін. Автор наголошує на необхідності уточнень термінології, що в номінації «складних порушень» слід позначати тільки первинні порушення, а не вторинні відхилення в розвитку, які є лише наслідком первинного ураження, соціально обумовленими, тобто вторинними.

На даний час в спеціальній літературі та низці нормативних документів використовуються такі поняття, як «складні порушення розвитку», «складні комплексні порушення», де має місце одночасно декілька виражених органічних порушень, що дає підставу визначати зазначені поняття рядоположними [80, 84, 102, 391].

Розглядаючи генезу понять «комплексне порушення», «складне порушення», «комбіноване порушення» в історичному контексті, необхідно відзначити, що в дослідженнях М. Блюміної, В. Лубовського, О. Мастюкової, Т. Розанової, Б. Пузанова, В. Чулкова ці поняття позначаються як тотожні,

зокрема як «складний дефект», де домінантою виступає наявність двох і більше первинних порушень у дитини, викликаних одночасним ураженням декількох функціональних систем організму в поєднанні з ураженням мозкових структур, кожне з яких існує в цьому комплексі з характерними для нього вторинними розладами, що надзвичайно ускладнює загальну структуру порушення, ускладнює його компенсацію, відповідно позначається на психічному розвитку дітей даної категорії і викликає труднощі соціально-трудової адаптації [79, 85, 89, 124, 211].

Використовується також поняття «множинне порушення» – поєднання трьох і більше первинних порушень, кожне з яких має певні негативні наслідки, що посилюють відхилення в розвитку дитини, наприклад: порушення зору, слуху та інтелекту. Зокрема, В. Чулков вказує, що до множинних можна віднести поєднання в однієї дитини цілої низки незначних порушень, які мають негативний кумулятивний ефект, наприклад, при поєднанні незначних порушень моторики, зору і слуху, у дитини може мати місце виражений недорозвиток мовлення» [391].

Т. Басилова, М. Жигорева відзначають відсутність єдиної термінології в психолого-педагогічній літературі, одні і ті ж порушення можуть називатися і складними, і комплексними, і комбінованими, і множинними. Разом з тим автори уточнюють такі поняття як «ізольоване (одиничне)» і «складне (множинне)» порушення. Одиничне порушення – це порушення якоїсь однієї системи організму, наприклад, це порушення зору або тільки порушення слуху. Складне або множинне порушення – це первинне порушення двох і більше систем організму в однієї дитини з подальшим комплексом вторинних розладів. Наприклад, порушення зору та слуху (сліпоглухота), порушення зору і мовлення, порушення зору і рухові порушення [19, 124].

Слід відзначити також про вживання терміну «додаткові порушення» в країнах пострадянського простору. Так зустрічаємо назви, у яких зазначено провідне порушення (тобто виражене в більшій мірі) із додаванням терміну «додаткові», «ускладнені» або «супутні порушення» («глухі діти з додатковими порушеннями», «сліпі діти з додатковими порушеннями»).

Відтак, для української наукової мови термін «супутні» є більш слушним, проте він може бути використаний лише тоді, коли йдеться про інше порушення неглибокого ступеня, що має ускладнюючий характер. Використання ж таких словосполучень є недоречним по відношенню, наприклад, до дитини з порушеннями слуху та інтелекту, коли інтелектуальне порушення не може розглядатися як супутнє, оскільки впливає на протікання розвитку дитини такою ж мірою, як і порушення слуху, якщо не більшою.

У роботах Н. Гладких [80], К. Глушенко [84], здійснено аналіз зарубіжних досліджень, що засвідчує тенденцію до зміни термінології, пов'язаної з найменуванням психофізичних порушень на більш прогресивні варіанти та коректні висловлювання. Автори зазначають на відході від терміну «handicap» («дефект», «порушення») на користь терміну «disability», який можна перекласти як «неспроможність», або «відсутність можливості». Сьогодні все рідше використовуються терміни «handicapped children», «severely profoundly handicapped» для позначення дітей з поєднанням порушень сенсорного та інтелектуального розвитку, тяжких рухових розладів тощо. Іноземна спеціальна педагогіка оперує термінами, аналоги яких важко підібрати в українській та російській мовах – «complex impairments» (комплексні порушення), «multiply impairments» (множинні порушення), «additional disabilities» (додаткові порушення). Тоді як пряме значення слова «impairment» найближче до українського слова «ураження».

У США використовують термін «multiple disability», що розглядається як наявність у дитини декількох психофізичних порушень: порушення інтелекту та слуху, порушень інтелекту та опорно-рухового апарату й інших поєднаних порушень. Саме такі комбінації, на думку американських спеціальних педагогів Р. Блаха, М. Затта, Д. Лоллі, Б. Мак Летчі, є причинами особливих потреб, що не можуть бути враховані в рамках спеціальних освітніх програм, орієнтованих на одне порушення [429, 460].

При цьому вітчизняні науковці (Н. Гладких К. Глушенко) наголошують, що використання дослівного перекладу уживаного в англійській мові літературі терміну буде неточним, оскільки українською мовою він також звучатиме

«множинне порушення». Однак у вітчизняній спеціальній літературі він використовується на позначення трьох і більше порушень психофізичного розвитку, виражених різною мірою. Ще не коректним з точки зору наукової термінології, головними ознаками якої завжди були точність формулювання і грамотність, є калькуюча назва «мультидефект» [84].

У спеціально-педагогічній практиці все частіше зустрічаються діти з множинними порушеннями – діти з глибокими сенсорними порушеннями у поєднанні з порушеннями інтелекту, діти з порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями слуху чи зору та ін. Множинним порушенням називається поєднання трьох і більше порушень (первинних), які виражені в різній мірі й які приводять до значних відхилень в розвитку. Термін традиційно використовувався у вітчизняній спеціальній педагогіці для визначення поєднання трьох і більше виражених порушень розвитку. На сьогодні його використання найчастіше всього пов'язується з випадками патології генетичного походження, тяжких органічних порушень ЦНС, при яких поєднуються сенсорні, інтелектуальні, рухові порушення, виражені різною мірою.

Як зазначають дослідники, найбільш складним є тлумачення даного терміну відносно дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями розвитку, коли поступовість розвитку дитини тісно пов'язана з дозріванням її мозку. При цьому спостерігається велика варіативність індивідуальних темпів розвитку, яка визначається поєднанням та вираженою патологією аналізаторів, генетичних факторів, станом здоров'я дитини, соціальним середовищем. У ранньому та дошкільному віці в багатьох випадках досить складно відмежувати провідне порушення від супутніх в структурі складних, комплексних та множинних порушень. За даними М. Жигоревої [124], серед дітей раннього віку з відхиленнями в розвитку відмічається збільшення кількості дітей, які мають поєднання сенсорних порушень зі складними формами ДЦП, аутистичними розладами, що можна розцінювати як появу нових форм складних порушень.

Можливості психофізичного розвитку дітей з множинними порушеннями різні, оскільки деякі діти мають три і більше порушення в

розвитку, виражені в різній мірі, наприклад, поєднання одного важкого сенсорного порушення та інших, які виражені в легкій мірі. Поєднання недоліків дає кумулятивний ефект та обумовлює труднощі в психофізичному розвитку дитини в порівнянні з однолітками, які мають одичне порушення.

Так, у наукових працях W. Duplan [429], J. Dijk [469] репрезентовано результати функціональної діагностики та напрями соціальної інтеграції дітей з множинними порушеннями. За результатами дослідження було виділено групи дітей, які за функціональною діагностикою є на високому, середньому та низькому рівні. Зокрема, 30% дітей функціонують на відносно високому рівні: вони можуть бути адаптовані до соціальних умов, елементарної праці, включені в побутові процеси, вміють організовувати своє дозвілля, мають достатні навички комунікації. Ще 42 % дітей з множинними порушеннями функціонують на середньому рівні, інші (28%) – на низькому рівні. Склад групи визначався наявністю і поєднанням різноманітних порушень. У дітей, які функціонували на більш високому рівні, був кращий стан зору, але відмічалися більш глибокі порушення слуху. Серед дітей, які віднесені до середнього рівня функціонування, було багато таких, які мали порушення інтелекту з порушеннями слуху і зору. До функціонуючих на низькому рівні були віднесені діти з важкими руховими порушеннями та найбільшою втратою зору і слуху.

Сучасні дослідження засвідчують, що для характеристики дітей, які мають декілька первинних порушень, в світовій та вітчизняній спеціальній літературі все частіше використовують терміни «комплексні» або «комбіновані порушення» Н. Гладких [80], К. Глушенко [84], Л. Головчиц [89], М. Жигорева [124] та ін. Для позначення групи розладів, при яких поєднуються два і більше первинних порушення розвитку, автори пропонують використовувати термін «комплексне порушення». Цей термін може розповсюджуватися і на різні варіанти комбінованого порушення, а також на множинні порушення. Він може застосовуватися для позначення дітей з глибокими порушеннями слуху і зору; різноманітними варіантами поєднання сенсорних, інтелектуальних, рухових порушень, розладів емоційно-вольової сфери та ін.

Термін «комплексні порушення розвитку», на думку зарубіжних та вітчизняних науковців (Т. Баилова, М. Жигорева, І. Левченко, А. Мещеряков, Р. Блах, М. Затт, Д. Лоллі, Б. Мак Летчі, Я. ван Дайком, Т. Меєр, W. Дуксік, М. Zaorska та ін.), є найбільш влучним, так як повністю визначає структуру порушення. Оскільки і первинні порушення у структурі цих порушень, і викликані ними вторинні відхилення, слід розглядати цілісно, у комплексі.

Ґрунтуючись на аналізі наукових світових досліджень з окресленої проблеми, М. Жигорева [124] подає таке визначення: «до комплексних порушень відносяться такі, які представлені декількома первинними порушеннями, кожне з яких взяте окремо, визначає характер і структуру атипового розвитку». Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато впливовішим, порівняно з простим додавання окремих порушень».

Отже, до комплексних порушень відносять поєднання двох або більше первинних психофізичних порушень, що в однаковій мірі визначають структуру порушеного розвитку та труднощі соціальної адаптації дитини (К. Глушенко [84], М. Жигорева [124]). Ці порушення обумовлюють відхилення від нормотипового розвитку та пов'язані з порушеннями різних систем, кожне з яких існує в даному комплексі з характерними для нього особливостями.

У наукових дослідженнях Т. Баилової, Н. Гладких, Л. Головчиць, М. Жигоревої визначаються наступні основні групи дітей з комплексними порушеннями розвитку:

- діти з порушеннями двох сенсорних систем – зору та слуху;
- діти з порушенням слуху та інтелекту;
- діти з порушеннями зору та інтелекту;
- діти з порушеннями опорно-рухової системи та інтелекту;
- діти з комплексними порушеннями, які поєднують сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні і мовленнєві порушення.

Окрім того, серед дітей з комплексними порушеннями науковці виділяють такі три категорії: комплексні порушення з двома вираженими

порушеннями розвитку, ускладнені комплексні порушення, множинні комплексні порушення.

У першу входять діти з двома вираженими психофізичними порушеннями, кожне з яких може викликати відхилення у розвитку: діти з порушеннями слуху і зору, з порушеннями слуху та інтелекту, зі зниженим слухом та затримкою психічного розвитку та ін.

У другу – діти, які мають одне істотне психофізичне порушення (провідне) та супутнє йому інше порушення, яке виражене в слабкішій мірі, але яке помітно обтяжує хід розвитку: діти з порушеннями інтелекту та з незначним зниженням слуху та ін.

У третю групу входять діти з множинними порушеннями, які мають три і більше порушень (первинних), які виражені в різній мірі і призводять до значних відхилень в розвитку дитини: діти з порушеннями інтелекту, зору та слуху. До множинних порушень можна віднести і поєднання у однієї дитини цілого ряду незначних порушень, які мають негативний кумулятивний ефект. Наприклад, при поєднанні незначних порушень моторики, зору та слуху у дитини може мати місце системний недорозвиток мовлення.

Отже, у сучасних дослідженнях розкриваються науково-методичні положення щодо розуміння сутності складного (комплексного) порушення, які можна взяти за основу (М. Жигорева, Л. Головчиць, К. Глушенко, Н. Гладких та ін). Також важливим є урахування експериментальних досліджень, проведених вітчизняними науковцями, в яких розкриваються технології корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей зі складними порушеннями розвитку в спеціальних закладах загальної середньої освіти (Н. Бабич, Г. Блеч, І. Бобренко, Л. Вавіна, К. Глушенко, Н. Гладких, І. Гладченко, І. Дмитрієва, А. Лапін, Н. Лещій, Н. Малюхова, С. Миронова, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Форостян, О. Чеботарьова та ін.). Враховуючи аналіз різних наукових підходів, можна вважати, що до комплексних (складних) порушень відносяться такі, які представлені кількома первинними порушеннями, кожне з яких, будучи взятим окремо, визначає характер і структуру порушеного розвитку; всі складові елементи комплексного

порушення знаходяться у взаємодії і мають негативний, кумулятивний ефект. Автори наголошують, що наявні первинні порушення надають багатоаспектний вплив один на одного і взаємно посилюються, внаслідок цього негативні наслідки якісно і кількісно значно глибші в порівнянні з простою сумацією окремих порушень [13, 80, 85, 110, 124, 184].

Зазначимо, що психічний розвиток дітей з комплексними порушеннями відбувається в особливих умовах сприймання зовнішнього світу і взаємодії з ним. Дефіцитарність інформаційних каналів на основі сенсомоторного обмеження розвитку стає гальмуючим фактором, що затримує всі можливі напрями розвитку дітей. Поєднання первинних порушень призводить до відставання в розвитку мислення, уваги, пам'яті, сприймання, що в цілому негативно позначається на функціонуванні пізнавальної системи дитини. Підвищена виснаженість усіх психічних процесів виявляється в низькій працездатності, стомлюваності, емоційній лабільності, що призводить до порушення особистісного розвитку. Глибоке розуміння взаємозв'язків у структурі комплексного порушення надзвичайно важливе для вибору оптимальної стратегії корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу.

У низці сучасних дисертаційних досліджень Н. Бабич, К. Глушенко, Н. Гладких, М. Жигоревої, Л. Головчиць, присвячених навчанню та соціалізації дітей з комплексними порушеннями, наголошується на важливості комплексного психолого-педагогічного супроводу таких дітей, заснованого на реалізації соціальної моделі допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Зокрема Н. Гладких, аналізуючи роботи науковців пострадянського простору, зазначає, що і досі в Україні не існує офіційного загальновизнаного визначення комплексного порушення як особливого виду дитячої і дорослої інвалідності. Інвалідність і досі визначається за одним, найбільш вираженим порушенням. Наприклад, люди з глибокими порушеннями зору та слуху в нашій країні є найчастіше особами з інвалідністю з дитинства по зору, рідше – по слуху, а інколи – по психічному захворюванню [80].

На сучасному етапі реформування освіти, розглядаючи такі терміни, як «складні порушення», «потрійні порушення», «ускладнені порушення»,

«поєднані порушення», «множинні порушення», «комбіновані порушення», «комплексні порушення розвитку», науковці надають пріоритет їхнього визначення не з позиції клінічної характеристики, а з педагогічної точки зору, окреслюючи стратегічні напрями навчання та виховання.

Так у низці психолого-педагогічних праць авторами зазначається на поширеності терміну «складне порушення розвитку», однак наголошується, що семантично цей термін більше позначає глибину та тяжкість порушення, ніж поєднання декількох первинних порушень у його структурі. Наприклад, цей термін використовується для позначення важких порушень, таких як порушення інтелектуального розвитку у формі помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості, яке є складним в корекційному плані порушенням [13, 80, 84, 110, 124, 184].

Отже, уточнення дефініції окреслених вище понять в сучасній професійній лексиці сприятиме розкриттю характерологічних особливостей дітей, що мають поєднання різних порушень. На перший план висувається практична потреба пошуку шляхів організації та удосконалення системи освіти дітей даної категорії, що забезпечується на основі адекватного вибору змісту, методів, засобів і форм роботи, диференційованого підходу до дітей, створення індивідуальних програм розвитку, технологій, оптимальних умов навчання.

Щодо питання етіології порушень, то складні порушення обумовлюють своєрідність розвитку та пов'язані з порушеннями різних систем, кожне з яких існує в комплексі з характерними для нього особливостями. В групі складних порушень, як правило, переважають вроджені форми, які мають в переважній більшості випадки генетичного походження.

Розуміння особливостей розвитку дітей, які мають різноманітні порушення, ґрунтуються на знанні етіології, патогенезу первинного порушення, його локалізації, оскільки саме ці фактори визначають своєрідність функціонування психофізичного розвитку дитини.

Для успішної корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають комплексні порушення розвитку, важливого значення має з'ясування фахівцями причин та характеру труднощів, які виникають внаслідок порушення

психофізичного розвитку, подолання бар'єрів, що перешкоджають дітям всебічно розвиватися та навчатися, визначення особливих освітніх потреб для надання якісних освітніх на корекційно-розвивальних послуг. Відомо, що діти, які відносяться до однієї категорії, можуть мати відставання у розвитку різних функцій. Це пов'язано з особливостями їх центральної нервової системи, з різними впливами навколишнього середовища, а також з тим, наскільки своєчасно розпочато лікувально-корекційну та педагогічну роботу.

Важливим є розуміння причин відхилення у розвитку, які полягають у впливі на організм зовнішнього або внутрішнього несприятливого фактору, який визначає специфіку ураження або порушення розвитку психомоторних функцій [237]. До етіології порушеного розвитку відносяться: біологічні, соціально-психологічні, екологічні та інші фактори, які викликають первинні порушення, а також опосередковані, які в свою чергу призводять до виникнення супутніх відхилень в стані здоров'я. Всі ці фактори впливають один на одного. Тому можна говорити про багатофакторність виникнення порушень, особливо коли йдеться про комплексні порушення розвитку, які виникають внаслідок органічного ураження ЦНС, наприклад – порушення інтелекту, мовлення, опорно-рухової та сенсорної систем.

Клінічні та нейропсихологічні дослідження (Г. Бертинь [39], О. Мастюкова [236]) доводять, що комплексні порушення можуть бути викликані однією або декількома причинами, досить різноманітними за своїм походженням – поєднання екзогенних та ендогенних факторів. Встановлено, що основною причиною комплексних порушень розвитку є родові травми. Також мають місце генетичні порушення та порушення внаслідок захворювання матері під час вагітності (токсоплазмоз, цитомегаловірус, сифіліс) та захворювання у ранньому дитячому віці (енцефаліти, менінгіти тощо). Урахування етіології порушень дозволить фахівцям виявити структуру порушення у дітей, виявити особливості їхнього психофізичного розвитку і на цій основі розробити індивідуальний освітній маршрут, корекційно-розвивальні напрями роботи, вчасно створити для дітей оптимальні умови розвитку і навчання.

Таким чином, науковий аналіз сутності понять «складне порушення», «комплексне порушення», «множинне порушення» «комбіноване порушення» (М. Блюміна, В. Лубовский, О. Мастюкова, Т. Розанова та ін.) дав змогу узагальнити існуючі визначення і дійти висновку, що вони представлені кількома первинними порушеннями, кожне з яких визначає характер і структуру певного типу дизонтогенезу, а водночас знаходиться у взаємодії з іншими, призводячи до негативного кумулятивного ефекту. Наявність порушень, що є результатом одночасного дефіциту декількох функціональних систем організму внаслідок уражень різних ділянок мозку, спричинює особливості психічного розвитку дітей означеної категорії і викликає труднощі соціально-трудової адаптації, суттєво перешкоджаючи компенсації.

Нині в Україні існує чималий досвід навчання та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку, який сприяє підготовці дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя та їхній соціалізації.

1.2. Проблеми навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в теорії та практиці спеціальної педагогіки

Вивчення теорії та практики процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами, які мають комплексні порушення розвитку, на сучасному етапі становлення нашої держави набуває дедалі більшого значення й привертає увагу науковців і практиків до пошуку шляхів його ефективнішої організації.

Однією з найрозповсюдженіших категорій дітей, представники котрої потребують комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги, є діти з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Діти з тяжкими формами рухових та інтелектуальних порушень живуть і розвиваються у просторово обмеженому світі. Згідно даних Л. Бадаляна, В. Hagberg, S. Atkinson, F. Stanley та інших, частота церебральних порушень коливається від 2 до 5,9 випадків на 1000 новонароджених (В. Козьявкін, Л. Шестопалова, В. Подкоритов [160, 170]). Це призводить до рухових обмежень, які перешкоджають формуванню

розвинутої особистості, нормальних взаємовідносин з дорослими та однолітками, ефективній соціально-трудої адаптації. Тому пошук ефективних технологій навчання має велике соціальне та наукове значення в плані комплексної та вчасної психолого-педагогічної допомоги таким дітям.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату являють собою неоднорідну та поліморфну категорію, як у клінічному, так і психолого-педагогічному аспектах (О. Глоба, І. Левченко, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Романенко, К. Семенова, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов) [82, 107, 170, 304]. У залежності від природи порушень опорно-рухового апарату таких дітей умовно можна поділити на кілька груп:

- діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (дитячий церебральний параліч, поліомієліт);
- діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з аномаліями розвитку хребта, недорозвитком і дефектом кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті, артрогрипозом тощо);
- діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, системними захворюваннями скелету(хондродистрофія, рахіт);
- діти, які мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшена, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердніга-Гоффмана тощо). У педагогічній практиці прийнято також розрізняти категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо їх психофізичних особливостей і можливостей оволодіння навчальним матеріалом, зокрема:

1) діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатагенезу, які пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів і, що мають психічний розвиток, близький до типового;

2) діти, позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку та збереженим мовленням;

3) діти з церебральними паралічами та затримкою психічного розвитку, тяжкими дизартричними та іншими мовленнєвими порушеннями;

4) діти з порушеннями опорно-рухового апарату та порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості;

5) діти з порушеннями опорно-рухового апарату, які мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості.

За ступенем тяжкості порушень рухових функцій і за ступенем сформованості рухових навичок діти поділяються на три групи: з тяжкими руховими порушеннями; із середнім ступенем рухових порушень; з легкими руховими порушеннями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчує складність дизонтогенезу у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Так, здебільшого, у таких дітей наявним є поєднанням тріади розладів: рухових, психічних і мовленнєвих, які супроводжуються порушеннями зору, слуху і сенсомоторної чутливості (Л. Данилова, М. Іпполітова, І. Левченко, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Романенко, К. Семенова, Н. Симонова). Слід зазначити, що не існує паралелелізму між виразністю рухових та інтелектуальних порушень – наприклад, тяжкі рухові порушення можуть поєднуватися з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, а незначні церебральні прояви з тяжким недорозвитком окремих психічних функцій [103, 107, 150, 234, 237].

У низці психолого-педагогічних досліджень розкриваються особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, вивчення яких є базисом щодо подальшого корекційно-розвивального навчання та соціалізації учнів. Автори наголошують на комплексному характері порушення у означеній категорії дітей, яке включає порушення інтелектуального, рухового, сенсорного, емоційно-вольового розвитку. При цьому має місце виражена недостатність пізнавальної діяльності, зокрема абстрактного мислення та інших вищих психічних функцій. Як зазначають дослідники, порушення інтелектуального розвитку різного ступеня спостерігається у 40-60% випадків церебральних порушень у дітей. Найчастіше

вони є результатом коркових уражень мозку, а також поєднаних уражень кори головного мозку і мозочкової системи (Е. Калижнюк [150], В. Козьявкін [170], І. Мамайчук [103], О. Мастюкова [124] та ін.).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Отже, у означеній категорії дітей наявним є нерівномірність проявів інтелектуального порушення. В одних випадках така нерівномірність виявляється у переважному недорозвитку таких вищих коркових функцій, як оптико-просторового гнозису, конструктивного праксису, рахунку, у поєднанні з типовими для інтелектуального порушення ознаками – конкретністю та інертністю мислення (І. Левченко, О. Романенко, Л. Ханзерук, Л. Шипіцина). В інших переважає недорозвиток передніх відділів мозку – лобної кори. Такі діти відрізняються виразною некритичністю, ейфорією, стійкими проявами довільної регуляції поведінки, руховою розгальмованістю (М. Іполітова, Е. Калижнюк, І. Мамайчук, О. Мастюкова).

Нерідко інтелектуальні порушення у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату поєднуються з нездатністю до психічних зусиль, надмірним відволіканням, частковою бездіяльністю, труднощами встановити контакти з оточуючими. Вони виявляються переважно у дітей церебральними паралічами та м'язовими атрофіями (Е. Калижнюк, І. Мамайчук, О. Мастюкова, В. Подкоритов, Л. Шестопалова).

На початковому етапі корекційно-розвивального навчання виникають значні труднощі включення таких дітей у процес виконання завдань. Пізнавальна активність у них настільки низька, що ігри мало зацікавлюють їх за змістом. Лише діти, у яких є навички ділової взаємодії з дорослими, приймають завдання і виконують дії з наочним матеріалом. Однак вони найчастіше починають маніпулювати, не дочекавшись вказівок щодо дотримання певних правил гри чи завдання.

Предметно-практичні дії дітей мають неспецифічний характер, оскільки відбуваються без орієнтації на властивості чи ознаки предметів. Діти хаотично перебирають деталі наочності, перевертають їх, крутять у руці тощо.

Самостійно почати діяти відповідно до змісту завдання вони не можуть, тому потребують постійного контролю та допомоги дорослого.

Специфічною особливістю таких дітей є нестійкість мислення, яка виявляється в тому, що встановлені разом із дорослим істотні ознаки предметів та явищ вони не здатні втримати в свідомості, дуже швидко відволікаються на інші об'єкти сприймання, перестають орієнтуватися на зразки, забувають про них і переходять до примітивного маніпулювання: розкладати, перекладати без будь-якого врахування істотних зав'язків. Навіть у нескладних завданнях, виконання яких зводиться до багаторазового повторення доступних їм дій, діти швидко губляться, якщо їхні дії не контролюються дорослим.

Причиною нестійкості мислення і високої залежності практичних дій від стороннього контролю у дітей є властива їм особливість діяльності – починати виконувати завдання без попереднього обдумування способу виконання, який їм усвідомити важко. Вони одразу починають маніпулювати з наочним матеріалом, і під впливом сторонніх асоціацій, вражень, легко переходять до звичних їм із власного досвіду способів дій з подібним матеріалом [103, 145].

Особливістю дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є некритичне ставлення до власної практичної діяльності. Наявні у них помилки, навіть очевидні, залишають їх байдужими, не викликають у них негативних емоцій і не стимулюють до перегляду власних дій. Як правило, ці діти почуваються задоволеними самим процесом предметно-практичної діяльності, не усвідомлюють на початковому етапі навчання власної неспішності, не переживають і не намагаються будь що змінити.

Елементарні знання дітей про довкілля, функціональне призначення предметів чи їх ознаки не виступають для них умовою правильного виконання того завдання, в якому такі знання є ключовими. Тому, наприклад, добре розрізняючи розмір, колір, форму предметів, більше того, супроводжуючи предмети відповідним означенням, ці діти можуть неправильно відносити їх до зразка.

Характерною особливістю таких дітей є нерозуміння зразків. Самостійно вони не вміють ними користуватися, бо не усвідомлюють їх ролі,

не встановлюють зв'язок між ними і наочним матеріалом. Домогтися, щоб дитина враховувала зразок у своїй діяльності вдається тоді, коли дорослий постійно їй нагадує про нього і пояснює його значення.

У порівнянні з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, діти з порушеннями інтелектуального розвитку під час повторного виконання того самого чи аналогічного завдання виявляють ті ж суб'єктивні труднощі, особливості діяльності, що й на попередньому етапі. За якістю виконання, кількістю помилок, за потребою в сторонній організації їх мисленнєвої діяльності все залишається незмінним, часто без жодних ознак науковості.

Отже, органічне ураження ЦНС, яке є причиною комплексного порушення розвитку у таких дітей, обмежує їхні пізнавальні можливості. Обмеження торкаються здатності до узагальнення, оперування поняттями, логічними міркуваннями. На початковому етапі виявляються значні труднощі у процесі формування способу дії, узагальнення досвіду взаємодії з дорослим, переносу одержаних умінь у схожі умови. Застосування актуалізованих знань майже не відбувається. Проте такі діти спроможні засвоїти досвід за певних умов. Спеціально організоване корекційне навчання допомагає їм оволодіти необхідними знаннями та навичками, адаптуватися в соціальному середовищі, набути навичок спілкування, норм поведінки, самообслуговування, в подальшому отримати професійно-трудова підготовку, що є провідним напрямом їхньої соціалізації. Над їхнім розвитком потрібно тривало і наполегливо працювати, використовуючи та адаптуючи типові освітні програми для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, складаючи індивідуальні програми розвитку, а злагоджена корекційна робота команди фахівців, батьків допомагає їм успішно адаптуватися та інтегруватися у суспільство.

Таким чином, діти з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, маючи, як правило, ще мовленнєві, сенсорні відхилення, відносяться до однієї з найскладніших категорій комплексних порушень розвитку, що зумовлює необхідність досконалого вивчення їхніх особливостей розвитку та диференційованого, індивідуального підходу до психолого-педагогічного

супроводу навчання. Означена категорія дітей є складною в плані психолого-педагогічної корекції через тяжкість порушень розвитку та їх вторинних відхилень, які поєднуючись між собою, утворюють складну структуру комплексного порушення (Н. Гладких, М. Жигорева та ін.).

Науковці зазначають на важливості урахування у процесі навчання ступеня ушкодження функцій рук у дітей, внаслідок чого вони неспроможні виконувати точні, диференційовані, координовані рухи (О. Мастюкова, Р. Бабенкова, М. Іпполітова). Оскільки руховий аналізатор обумовлює взаємозв'язок усіх інших, організовуючи їх координацію в складних актах поведінки, стає зрозумілим, що його розлади зумовлюють порушення системних міжаналізаторних зв'язків (Б. Ананьєв, П. Анохін, О. Батуєв, М. Бернштейн, Е. Данілавічуте, А. Смолянінов, А. Vančova).

Багатьма дослідниками [103, 107, 150, 234, 237, 312] відмічається наявність у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту різноманітних сенсорних розладів: зорових, слухових, кінестетичних. Це доведено сучасними науковцями, в дослідженнях яких виявлено високу корельованість різноманітних сенсорних функцій (Б. Ананьєв [5], П. Анохін [7], М. Бернштейн [26]).

При всіх тяжких формах рухових дисфункцій у дітей з інтелектуальними порушеннями має місце низька лабільність кінестетичного аналізатора (К. Семенова [312], О. Мастюкова [124]). Це призводить до неправильних уявлень про окремі рухи, недостатності синтезу цих рухів у єдине ціле. Таким чином, при порушеннях опорно-рухового апарату та інтелекту порушується вся структура чуттєвого пізнання. Отож ці діти потребують спеціальних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на компенсацію й розвиток ослаблених функцій.

Багато дослідників (Р. Бабенкова, М. Іпполітова, О. Мастюкова, І. Омельченко, О. Приходько, О. Романенко, Т. Роменська, Л. Ханзерук та інші) наголошують на тому, що подолання психофізичних порушень, які виникли в ранньому дитинстві, залишаються актуальними для педагогічних впливів як у молодшому, так і у старшому шкільному віці. Насамперед, у дітей з комплексними порушеннями виникають такі проблеми розвитку:

– порушення сенсорного розвитку, який у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту становить особливу зону ризику і конче потребує втручання в процес його становлення;

– глибока затримка у формуванні розумових дій та операцій, яка виникає на ґрунті порушеного сенсорного розвитку та обмеженої загальної обізнаності;

– недоліки розвитку мовлення: дизартрії та порушення, пов'язані з прогалинами загального психічного розвитку; зниження пізнавальної активності;

– не вміння взаємодіяти у процесі діяльності з іншими дітьми;

– не вміння співпрацювати з дорослими: слухати, зосереджувати увагу на завданні та виконувати його відповідно до інструкції;

– низка негативних показників особистісного розвитку: не вміння спілкуватися, безініціативність, надмірна сором'язливість, залежність від найближчих дорослих, не впевненість, що свідчить про небезпеку виникнення комплексу меншовартості, який сповна може виявитись пізніше, у підлітковому й юнацькому віці;

– відставання у формуванні предметно-практичної діяльності, навичок самообслуговування від потенційно можливих.

Названі проблеми психофізичного розвитку у дітей з комплексними порушеннями окреслюють те коло проблем, яке має стати предметом корекційного втручання команди фахівців: педагога, психолога, лікаря, логопеда, реабілітолога, соціального педагога.

Особливо турбує той факт, що збільшується кількість дітей з тяжкими ураженнями опорно-рухового апарату [206]. Це діти, які неспроможні самостійно пересуватись, мають складні відхилення в психічному розвитку, діти з епісіндромом, після операцій; ослаблені соматичними хворобами. Ця категорія потребує індивідуального психолого-медико-педагогічного супроводу, посиленої підтримки командою фахівців [373].

За даними МОЗ України, спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які мають складні ураження психофізичного розвитку (на 10000

новонароджених припадає 30-45 дітей зі складною перенатальною патологією ЦНС) [234]. Такі діти потребують спеціальних технологій ранньої допомоги, підтримки та супроводу під час подальшого навчання та реабілітації. У низці наукових праць автори (Т. Дегтяренко [100], І. Мамайчук [290], С. Миронова [250], А. Шевцов [393], М. Шеремет [394], М. Шипіцина [395]) загострюють увагу на означених проблемах, зокрема:

- недостатності диференційованої психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги;
- недостатній підготовці і підвищенні кваліфікації спеціалістів для роботи з дітьми зі складними порушеннями психофізичного розвитку;
- необхідності удосконалення методів раннього корекційно-педагогічного, психологічного, лікувально-реабілітаційного супроводу дітей;
- труднощах життєвляштування, отримання психологічної допомоги;
- низькому рівні забезпечення дітей з інвалідністю засобами пересування, протезного оснащення, професійно-трудового навчання, працевлаштування, опанування доступними видами праці.

Розв'язання цих проблем частково здійснюється в центрах соціально-психологічної реабілітації, інклюзивно-ресурсних центрах, навчально-реабілітаційних центрах для дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності.

Актуальною залишається проблема якомога раннього психолого-педагогічного та реабілітаційного супроводу, яким будуть охоплені всі діти з комплексними порушеннями, незалежно від ступеня ураження інтелекту. Навчально-реабілітаційні заклади повинні надавати необхідну допомогу і розробляти диференційовані та індивідуальні програми для навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку.

Особливо на часі інтеграція осіб різного віку з порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту в суспільство здорових людей, залучення їх до активної суспільної діяльності [290, 386, 393].

Успішність соціальної інтеграції осіб з порушенням опорно-рухового апарату залежить від їх особистості. Вітчизняний та зарубіжний досвід

засвідчує, що діти і підлітки з комплексними порушеннями (КП), особливо з тяжкими руховими порушеннями, мають низку досі нерозв'язаних психологічних проблем, пов'язаних з негативним впливом мікросоціального оточення і психогенною травматизацією в зв'язку з наявністю фізичної неповносправності. Для них характерні дезадаптаційні зриви і кризи, які проявляються в перенапруженні емоційної сфери і порушенні поведінки. Важливе значення в соціальній адаптації та інтеграції має врахування індивідуальних особливостей дитини, які складають компенсаторний потенціал особистості і дозволяють опрацювати адекватні умовам середовища форми поведінки і життєдіяльності. При цьому велику роль відіграє своєчасна й ефективна діагностика, профілактика, корекція поведінкових, нервово-психічних, патохарактерологічних порушень. У зв'язку з цим науковці В. Кобильченко, К. Островська, Л. Прохоренко, О. Романенко, Л. Руденко, Є. Синьова, Т. Скрипник, О. Хохліна, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко акцентують увагу на найболючіших питаннях організації психолого-педагогічного супроводу, спеціального навчання дітей із складними порушеннями розвитку, висвітлюють особливості порушень їхньої когнітивної, емоційно-особистісної, комунікативно-мовленнєвої сфер розвитку, а також питання психодіагностики, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи в процесі навчання і підготовки дітей і підлітків до дорослого життя.

Проблеми навчання та реабілітації дітей з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту порушують у своїх працях такі вітчизняні вчені, педагоги і практики, як В. Бажмін, О. Глоба, Е. Данілавічюте, А. Заплатинська, М. Єфименко, М. Мога, І. Омельченко, Є. Постовойтов, О. Романенко, Т. Роменська, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін. Вони зазначають, що переважна більшість дітей з комплексними порушеннями розвитку навчаються в спеціальних закладах освіти, НРЦ, центрах соціально-трудової реабілітації, котрі ставлять своїм завданням не тільки реалізацію освітніх та лікувальних процесів, а й здійснення трудового навчання, своєчасної і цілеспрямованої фізичної реабілітації та професійної орієнтації школярів та випускників.

Особливого значення набуває наукове обґрунтування та розроблення освітньо-корекційних технологій, спрямованих на своєчасний психолого-педагогічний вплив з формування життєво необхідних умінь та навичок, життєвої компетентності у дітей, що стане в майбутньому запорукою для набуття ними особистісної автономії, самореалізації, самоствердження. Теоретичний аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень із проблеми вивчення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту засвідчують їхню спрямованість на формування повносправної особистості, яка здатна до саморозвитку (О. Глоба, Е. Данілавичюте, М. Єфименко А. Заплатинська, В. Кобильченко, Л. Коваль, М. Мога, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Роменська, Т. Скрипник, А. Смолянінов, Л. Ханзерук О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). Автори наголошують на важливості залучення батьків до спільної командної взаємодії фахівців у відновлювальному лікуванні та реабілітації дитини з ППР, створенні спеціальних організаційно-дидактичних умов їхнього навчання, виховання та розвитку.

Пошуку ефективних умов та методів для здійснення навчально-корекційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату присвячено низку наукових праць [107, 138, 145, 184, 206, 366 та ін.]. У роботах особливе місце відводиться проблемі своєрідності психофізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Висвітлено порушення пізнавальної діяльності дітей, що важливо для реалізації різноманітних технологій навчання. Акцентується увага на основних методах психолого-педагогічної діагностики відхилень психічного розвитку у дітей, в тому числі, діагностику дітей раннього, дошкільного та шкільного віку, нейропсихологічне і логопедичне обстеження; діагностику стану інтелектуального розвитку; діагностику порушень мовлення і оцінку комунікативної поведінки та інші.

У окреслених дослідженнях значна увага приділяється необхідності здійснення індивідуального підходу до кожної дитини, врахуванню найбільш збережених нервово-психічних функцій і позитивних якостей особистості.

Підкреслимо, що важливим принципом педагогіки автори називають «принцип відповідності». Він означає, що вимоги і навантаження, які надаються дитині, мають відповідати стану її здоров'я, фізичним і психічним можливостям. Лише за цих умов у дитини може сформуватися впевненість у своїх силах, емоційно-позитивне ставлення до навчання.

Автори виділяють такі загальні труднощі в навчанні дітей з комплексними порушеннями розвитку: низьку розумову працездатність; недостатність концентрації уваги, пам'яті; незрілість емоційно-вольової сфери; емоційну нестійкість; відставання в розвитку мовлення; обмежений запас знань і уявлень про довкілля; недостатність моторних функцій; відставання в розвитку просторової орієнтації.

Для одних характерна афективна збудженість, рухова розгальмованість, для інших, навпаки, в'ялість, пасивність, недостатня рухова і психічна активність, байдужість до довкілля. Більшості цих дітей притаманні недостатній вияв пізнавальних інтересів, порушення і затримка прийому і переробки сенсорної і мовленнєвої інформації. На початку шкільного навчання у багатьох дітей рука «не готова» до письма.

Великі індивідуальні розбіжності в специфіці й ступені проявів вказаних порушень розвитку потребують кваліфікованої підготовки вчителя. Педагог повинен бути обізнаний із сучасними методами діагностики психофізичного стану розвитку дитини, володіти новітніми методами та технологіями навчання та розвитку дітей, адаптовувати та модифікувати освітні програми, враховуючи потенційні можливості кожного учня. Наголошується, що перевантаження нервової системи дітей можуть призвести до можливих психічних порушень – неврозів, які легко виникають у шкільному віці. Тому потрібне спеціальне навчання батьків і педагогів правильної взаємодії з дитиною в процесі навчання і виховання. Для цього необхідно розробляти спеціальні педагогічні та корекційно-розвивальні програми взаємодії матері і дитини, педагога і дитини. Автори (О. Глоба, Е. Данілавічюте, М. Єфименко А. Заплатинська, В. Кобильченко, Л. Коваль, М. Мога, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Роменська, Т. Скрипник,

А. Смолянiнов, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов та iн.) визначають основнi принципи, якими слiд керуватися пiд час корекцiйного навчання, якi, на нашу думку, дуже важливи для органiзацiї навчання дiтей з комплексними порушеннями розвитку. До них вiдносяться:

- особистiсно-орiєнтоване навчання, яке спрямовується на розвиток особистостi, розумових, комунiкативних та фiзичних здiбностей;
- iндивiдуалiзацiя навчання, що передбачає добiр iндивiдуальних методiв та засобiв навчання, розроблення iндивiдуальної програми розвитку;
- позитивне оцiнювання динамiки просування дитини в розвитку на основi порiвняння з її ж досягненнями на попередньому етапi навчання;
- забезпечення емоцiйно-позитивної атмосфери навчання, що передбачає доброзичливість, психологiчну безпеку, урахування специфiчних труднощiв i проблем розвитку кожної дитини;
- стимулювання розумового та емоцiйного розвитку з урахуванням психiчного стану дитини, забезпечуючи ситуацiї успiху;
- поступове, але систематичне вклучення дитини в самооцiнювання власної дiяльностi;
- навчання дитини здiйснювати перенос засвоєного нею способу дiй в подiбнi умови, переключатися з одного способу дiй на iнший, стимулювати прояви творчостi i винахiдливостi [103].

У процесi розроблення спецiальних методик навчання дiтей з комплексними порушеннями, дослiдники (А. Заплатинська, Л. Коваль, I. Левченко, О. Мастюкова, О. Приходько, О. Романенко, Т. Роменська, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова) рекомендують максимально iндивiдуалiзувати навчання, всебiчно розвивати у дитини всi продуктивнi види дiяльностi: малювання, лiплення, ручну працю, аплiкацiю, конструювання тощо. В корекцiйнiй роботi використовувати особливи прийоми i методики з опорою на рiзнi доступнi види дiяльностi: предметно-практичну, iгрову, трудову, продуктивну.

Таким чином, науковці піднімають актуальні проблеми, які потребують вирішення і передбачають розробку особистісно зорієнтованих методик для ефективного розвитку і навчання даної категорії дітей. Ці проблеми й досі залишаються відкритими, потребують спеціального дослідження на основі врахування специфіки порушень психофізичного розвитку дітей.

Значний внесок у розробку питань корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту зробили українські вчені-педагоги О. Глоба [82], Е. Данілавічюте [98], Є. Постовойтов [288], О. Романенко [304], Л. Ханзерук [366], А. Шевцов [393], зарубіжні вчені Р. Бабенкова [45], М. Іпполітова [146], І. Левченко, О. Приходько [206], С. Robinson [413], J. Gorter [437], С. Morris [451], R. Palisano [452], P. Rosenbaum, S. Walter [453] та ін.

Зокрема, у наукових дослідженнях А. Шевцова [393] розкрито основні положення освітньої реабілітації, провідні напрями корекційно-розвивальних та реабілітаційних заходів для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату. Автор з позицій системно-синергетичної парадигми обґрунтовує теоретичні основи реабілітації для означеної категорії осіб, вказує на спільну міждисциплінарну роботу різних фахівців різних галузей метанауки, що функціонує на стикові корекційної педагогіки, психології, медицини, соціальної роботи тощо.

Під керівництвом професора А. Шевцова здійснено низку дисертаційних досліджень, присвячених реалізації корекційно-реабілітаційних технологій в навчанні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, які значно доповнюють теоретико-методичні засади навчання та реабілітації окресленої категорії дітей. Зокрема досліджено та розроблено технології сенсорної інтеграції (А. Заплатинська), реалізації методики М. Монтесорі (М. Родненок), використання інформаційних технологій навчання (Л. Дітковська), технології допрофесійного навчання осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в центрах соціально-трудової реабілітації (В. Бажмін) та ін.

Цінними в контексті нашого дослідження є низка наукових праць, виконаних в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, в яких на основі науково-експериментальних

досліджень представлено технології психолого-педагогічного супроводу та навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку [138, 293, 298, 352]. Авторами (Л. Вавіна, Е. Данілавичюте, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, А. Лапін, Н. Макарчук, Г. Мерсіянова, Т. Сак, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.) висвітлено окремі аспекти корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи з дітьми означеної категорії. У даних наукових працях систематизовано наукові здобутки щодо визначення особливих освітніх потреб дітей, основних напрямів та засобів соціалізації учнів, алгоритм розроблення індивідуального навчального плану та програми розвитку школярів, здійснення корекції емоційно-вольової сфери і поведінки, підготовки до опанування навичок письма, розвитку природничих уявлень, напрямів трудового навчання, основні підходи до використання корекційно-розвивальних комп'ютерних програм у навчанні дітей. Особлива увага приділяється специфіці індивідуального та диференційованого підходів до навчання зазначеної категорії дітей. Особливості психічної та особистісної сфер у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту зумовлюють труднощі прогнозування динаміки розвитку внаслідок наявності органічних порушень, що, відповідно, передбачає гнучкість та варіативність змісту шкільного навчання таких учнів. Розроблені технології є значним доробком в освіті та реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Дослідженню теоретичних основ організації навчально-виховної роботи з учнями присвячено роботи Є. Постовойтова [288], в яких розкрито специфіку роботи педагогів в організації навчально-виховного процесу; визначено вимоги до створення умов для позаурочної діяльності учнів; критерії оцінювання рівнів їхньої моральної вихованості; порушуються питання трудового виховання, навчання та професійної орієнтації, роль фізичної культури та оздоровлення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Підкреслено, що навчальна діяльність дитини значною мірою має перебіг індивідуальної розумової діяльності і характеризується індивідуальним способом опанування вмінь і навичок, що особливо важливо для нашого дослідження. Результати та рекомендації вченого

цілеспрямовано використовуються в процесі організації навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Автор зазначає провідну роль спеціального закладу загальної середньої освіти у навчанні та реабілітації школярів. Саме в таких закладах, акцентує автор, здійснюється загальна середня освіта учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, проводиться корекція порушених рухових та психічних функцій з елементами трудотерапії, здійснюється всебічний розвиток особистості, спрямований на вироблення активної життєвої позиції школярів.

Комплексне вивчення іншими авторами особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту показало, що ці діти через тяжкі психофізичні порушення мають значні труднощі в засвоєнні програмного матеріалу. Є. Постовойтов у зв'язку з цим правомірно акцентував увагу на необхідності розробки особливої організації навчально-виховного процесу, акцентуючи увагу на трудовому вихованні, трудовій та професійно-трудовій підготовці, як провідного засобу соціалізації школярів.

У працях Л. Дробот [114, 115] правомірно наголошується на необхідності особистісного розвитку дітей з інтелектуальними та руховими порушеннями, спрямованого на вироблення у них активної життєвої позиції. Автор акцентує увагу на необхідності здійснення індивідуального підходу до цих учнів, зокрема на уроках соціально-побутового орієнтування, щоб краще підготувати їх до інтеграції у суспільство. Наголошує також на дотриманні спеціальної організації освітнього середовища і достатньої диференціації навчальної роботи, що допомагатиме формуванню в учнів доступних знань, умінь і навичок. Мобільні завдання фронтальної практичної роботи мають поєднуватися з розвивальними, що забезпечує реалізацію потенційних і компенсаторних можливостей кожного учня.

Формування досвіду спілкування у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату залежно від уявлень про свої власні можливості розроблено в дисертаційному дослідженні Л. Ханзерук [366]. Виявлено, що розвиток психомовленнєвої сфери засобами мовленнєвої терапії у дітей з ДЦП, сприяє ефективному вирішенню проблем їхнього спілкування. Розроблений автором

корекційний зміст спілкування спрямований на виправлення неадекватних уявлень про власні можливості дітей з церебральним паралічем. Психотерапевтично зорієнтоване спілкування покращує розвиток цих дітей в цілому. Дослідження переконливо демонструє динаміку переходу від заниження уявлень про власні можливості до значного підвищення їх рівня, від пасивності до зростання активної діяльності та дієвої позиції у ситуаціях подолання труднощів, від тривожності у спілкуванні до підвищення інтенсивності взаємодії. З'ясовано специфіку стійких порушень уявлень про власні можливості, обумовлених типовою ситуацією їх спілкування, розроблено корекційний зміст комунікативної діяльності.

Сучасні дослідження Л. Ханзерук присвячено пошуку актуальних технологій корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, розробленню сучасного навчально-методичного забезпечення навчання дітей дошкільного та шкільного віку в умовах спеціального та інклюзивного навчання. У дослідженнях автор наголошує на якомога ранньому активному залученні родини у освітньо-виховний процес, підкреслює значущість раннього втручання та допомоги сім'ям, де виховується дитина з порушеннями опорно-рухового апарату. Численні роботи присвячено технологіям шкільного навчання дітей в спеціальних навчальних закладах, акцентуючи увагу на забезпеченні взаємозв'язку в системі «родина-учень-школа». Автором у наукових працях представлено основні напрями психокорекції, що передбачають розвиток пізнавальної, сенсомоторної, мовленнєвої, особистісної сфер розвитку дітей, провідні освітні напрями навчання дітей шкільного віку, спрямовані на особистісний гармонійний розвиток учнів. Л. Ханзерук висвітлено методичні аспекти навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату з різними поєднаннями інтелектуальних порушень, що є надзвичайно цінним для нашого дослідження.

Ефективним технологіям психокорекційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату присвячено дослідження О. Романенко. У фундаментальному дослідженні автором представлено нові підходи до вивчення психічної діяльності дітей з церебральним паралічем на основі визначення

антиципації як інтегрального показника розвитку та активності дитини [304]. Науковець обґрунтовує концепцію системно-структурного вивчення психічної діяльності, яка охоплює, по-перше, з'ясування специфіки динамічно-змістових особливостей антиципації, що створює можливість цілісного опису психічної діяльності; по-друге, визначення ефективності функціонування цієї системи у різних видах діяльності дитини, що націлено на прогнозування труднощів у діяльності та розкриття їх природи; по-третє, визначення можливостей управління діяльністю та поведінкою шляхом цілеспрямованого формування здатності до антиципації. Дослідниця серед основних передумов дизонтогенезу антиципації у дітей з церебральним паралічем визначає: органічне ураження головного мозку, що призводить до затримки редукції тонічних рефлексів, порушень тону, патологічних імпульсів пропріоцептивної інформації, внаслідок яких формуються неправильні рухові стереотипи, патологічна слабкість інтегративної діяльності аналізаторних систем, що впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприйняття, порушує їх взаємодію, обмежує різноманітність вражень від предметного світу та перешкоджає створенню уявлень як основи для прогностичної діяльності дитини; недостатність та неповноцінність минулого досвіду, що гальмує формування ймовірнісних зв'язків між окремими стимулами, готовності до сприймання їх певних послідовностей та встановлення закономірностей.

У прикладному аспекті цінною є розроблена технологія, спрямована на удосконалення завдань діагностики, проектування та управління процесом психічного розвитку дітей з церебральним паралічем шляхом стимулювання когнітивно-регулятивних процесів. Розроблена теоретико-пізнавальна технологія дозволила виявити змістові та динамічні особливості формування антиципації у дітей з церебральним паралічем від дошкільного до молодшого шкільного віку в сукупності психічних процесів, що її забезпечують, психологічних механізмів та проявів у різних видах діяльності, з урахуванням характеру вікових новоутворень.

О. Романенко експериментально доведено, що здатність до прогнозування, яка безпосередньо визначає наочуваність дитини та забезпечує ефективну соціальну взаємодію, не формується у дітей з церебральним паралічем спонтанно,

а потребує цілеспрямованих психокорекційних впливів, що було реалізовано у розробці теоретико-технологічної програми корекції антиципації. Важливою умовою її застосування виступає забезпечення синергетичного ефекту психологічного, педагогічного та сімейного модулів, на основі продуктивної взаємодії когнітивного та суб'єктно-особистісного компонентів антиципації, що виступає в якості фактора подальших змін у психічному розвитку дитини. Актуальним для нашого дослідження є розроблений О. Романенко напрям у психокорекції, що передбачає створення системи «штучного досвіду» в різних галузях практичної життєдіяльності дитини. Розроблена та апробована автором психокорекційна програма є ефективною в системі психосоціальної реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Пошуку ефективних технологій корекції мовленнєвих порушень у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема, з ДЦП, присвячено дослідження вітчизняного науковця Е. Данілавічуте [98], завідувача відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Дослідницею в рамках науково-дослідної теми «Освітні технології реалізації психолінгвістичного підходу в корекційно-розвивальному навчанні дітей з порушеннями мовлення» розроблено модель імплементації змісту корекційного впливу, підґрунтям якої виступає концепція нейродинамічного моделювання мовлення та дрібної моторики рук у контексті комплексної технології надання допомоги при дитячому церебральному паралічі (ДЦП), що передбачає урахування взаємозв'язку психофізичних особливостей розвитку організму (у тому числі, загальної та мовленнєвої моторики), цілісного механізму порушень (природи нейродинамічного дисбалансу з опорою на розкриття поняття «нейродинаміка»), а також ролі пластичності і компенсації в умовах наявності ДЦП. Розроблено технології логопедичного впливу, які враховують особливості мозкових систем, а також своєрідність регуляторного забезпечення психічної активності, перебіг психологічних операцій різної модальності (слухової, зорової, мовнорухової, рухової, кінестетичної), мислення та функціонування афективно-емоційної сфери у процесі вирішення лінгвістичних задач у випадках наявності складного дизнейроонтогенезу, що притаманний дітям із ДЦП. Перспективність

розробки відповідних методик із зазначених позицій з метою їх подальшого застосування у комплексі заходів, що спрямовано на цілісний розвиток організму, підтверджується результатами експериментального дослідження і надзвичайно важливе у роботі з дітьми порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Актуальним та цінним науковим доробком є наукові праці вітчизняного науковця О. Глоби [82], присвячені соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату. Прикладним аспектом дисертаційного дослідження є розроблення програми соціалізації окресленої категорії осіб. У роботі розглянуто питання теорії та практики психофізичної реабілітації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату. Спираючись на аналіз сучасного стану справ щодо соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями в Україні, вивчення практичного досвіду діяльності центрів ранньої реабілітації дітей з інвалідністю і центрів професійної реабілітації осіб з інвалідністю, базового законодавства, яке регламентує відповідну діяльність цих установ, а також орієнтуючись на науково-теоретичний аналіз інновацій досвідчених вітчизняних і зарубіжних педагогів-науковців і практиків у галузі соціального захисту осіб з інвалідністю, визначено педагогічні умови забезпечення ефективності комплексної реабілітації та соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату.

Одним із засобів соціалізації осіб з обмеженими можливостями автор визначає трудову реабілітацію, наголошуючи при цьому про важливість педагогічних умов її забезпечення. Зазначено, що реалізація державних і регіональних програм соціального захисту населення в Україні неможлива без реанімації та розвитку сучасної системи професійної освіти (в тому числі для людей з інвалідністю) за конкурентоспроможними професіями та спеціальностями. Проведене теоретичне дослідження, знайомство з інноваційними розробками науковців-практиків щодо покращення стану осіб з обмеженнями життєдіяльності, аналіз практичного досвіду вирішення проблем їх професійної орієнтації та трудової реабілітації, результати проведеної експериментальної роботи дозволили автору сформулювати низку пропозицій рекомендаційного характеру щодо покращення результативності діяльності

реабілітаційних центрів стосовно працевлаштування осіб з інвалідністю, удосконалення організаційної структури та управління системою професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями здоров'я [82].

Дослідження А. Заплатинської, І. Левченко, О. Приходько, М. Роденко [134, 206, 207, 303] присвячено технологіям розвитку сенсорно-пізнавальної та навчальної діяльності у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. У низці праць авторів представлено психолого-педагогічні особливості, методи обстеження їх розвитку, систему лікувально-відновлювальної роботи та засоби корекційно-розвивального впливу з метою поліпшення психофізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Особливу увагу приділено технологіям шкільної освіти дітей з церебральним паралічем. Автори наголошують на важливості здобуття учнями природничих, математичних, мовних, соціально-побутових, здоров'язбережувальних, загальношкільних знань та умінь, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Особливу увагу автори акцентують на сенсорному, пізнавальному, комунікативно-мовленнєвому, трудовому, фізичному напрямах корекційно-розвивальної роботи у процесі навчання. Цінним є методичний матеріал, представлений авторами, зокрема карти діагностичного обстеження дітей різного віку, конспекти корекційних занять.

У деяких дослідженнях (Р. Бабенкова, Г. Єдинак, М. Єфіменко, М. Мога, М. Іпполітова, Н. Лещій, О. Форостян) висвітлюються окремі питання диференційованого підходу до навчання і виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, проблеми психофізичного розвитку, фізичної підготовки, основних можливостей психомоторної діяльності цих дітей [118, 145, 146, 211, 365]. Автори звертають увагу на корекційні засоби допомоги дітям з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Зокрема акцентується увага на несформованості у таких дітей необхідних передумов навчальної діяльності (М. Іпполітова [146], Л. Ханзерук [366]). Найбільш характерними особливостями учнів, незалежно від форми дитячого церебрального паралічу, визнано труднощі опанування навичок письма, самообслуговування, трудових дій та операцій. Вони пов'язані з несформованістю хапальної функції

кисті, що утруднює захоплення і утримання предмета. У низці досліджень (О. Аркад'єва, Л. Данилова, Л. Коваль, І. Чорна) детально описано ті труднощі, які виявляються у дітей під час опанування навичок письма, читання та методики їх корекції. Однак, питання методики трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту у спеціальних навчальних закладах у науковій психолого-педагогічній літературі не висвітлено.

Значну кількість наукових досліджень присвячено методикам корекції мовленнєвих порушень у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. зокрема – ДЦП (О. Аркад'єва, Е. Данілавічюте, Л. Данилова, О. Мастюкова, О. Романенко, Н. Симонова, Л. Коваль). Автори акцентують нашу увагу на тих мовленнєвих порушеннях, які найбільш впливають на засвоєння програмового матеріалу і зустрічаються в багатьох учнів. Так, одним з характерних проявів мовленнєвих порушень є дизартрія (порушення звуковимови). В одних випадках окремі звуки зовсім не вимовляються, в інших вимовляються спотворено, в третіх замінюються іншими звуками. Ось чому мовлення у цих дітей невиразне і погано зрозуміле для оточуючих. Тяжкість порушень звуковимови підсилюється за рахунок розладів дихання: мовленнєвий видих скорочений, дитина під час мовлення виконує окремі вдихи, через що мовлення втрачає плавність і виразність. Нерідко зустрічаються різні порушення голосу: монотонність, незмодульованість, гугнявий відтінок. У деяких дітей відмічаються різні насильницькі рухи мовленнєвого апарату, які особливо яскраво виявляються під час усних відповідей учнів. Ці прояви, у поєднанні з посиленою слинотечею, невиразним мовленням, неадекватною мімікою, насильницьким сміхом, викликають певні труднощі під час засвоєння програмового матеріалу і оцінювання знань учнів. Під час усних відповідей такі учні намагаються висловити власну думку економно, стисло, відповідати мовленнєвими штампами лише на запитання вчителя. Зустрічаються діти, яким потрібний деякий час для спеціальної підготовки мовленнєвого апарату до відповіді; у протилежному випадку вони взагалі відмовляються відповідати.

У наукових дослідженнях акцентується увага на тому, що труднощі опанування програмового матеріалу у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту обумовлені тяжкістю ураження рухової, психічної,

мовленнєвої, особистісної сфер розвитку (М. Іпполітова, О. Мастюкова, Л. Ханзерук). Відзначається, що на початковому етапі навчання учням важко засвоїти знання з основ навчальних предметів (математики, української мови, читання, трудового навчання). Труднощі можуть бути зумовлені й порушеннями поетапності засвоєння знань та недостатньою їх усвідомленістю. Помилки, які виникають в процесі розв'язання навчальних завдань, пояснюються порушеннями пізнавальних процесів, просторового аналізу і синтезу, координації рухів, що виявляється у перестановці цифр, букв, елементів конструкцій тощо. Однією з суттєвих особливостей навчальної діяльності цієї категорії дітей є недостатньо сформований самоконтроль. Через це учні під час виконання завдань часто не помічають власних помилок і не вміють перевіряти свої роботи [146, 211].

Таким чином, рухові та інтелектуальні порушення обумовлюють специфічні труднощі навчальної діяльності дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Це виявляється не лише у несформованості пізнавальних процесів, рухових навичок і умінь, а й у недостатності складніших функцій, необхідних для навчальної діяльності, в основі яких лежить рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез, праксис). Усі згадані особливості важливо враховувати при навчанні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, які здобувають загальну середню освіту у різних типах навчальних закладів. Отже, аналіз стану практики навчання дітей, на нашу думку, сприятиме глибшому розумінню проблеми дослідження.

1.3. Аналіз практичного досвіду навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Розвиток системи освіти дітей з комплексними порушеннями розвитку, до категорії яких відносяться діти з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, пов'язаний з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої моделі спеціальних закладів, з відкриттям нових типів закладів, у яких надається комплексна допомога та підтримка дітям з особливими освітніми потребами.

Основною метою навчання і виховання таких дітей, відповідно до Закону України «Про освіту» та концепції «Нова українська школа», є повноцінна

інтеграція в суспільство, їхня спроможність сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опанувати морально-етичні норми людських взаємин, нести соціальні навантаження тощо. Зрозуміло, що досягнення визначеної мети можливе лише за наявності відповідних умов для розвитку і виховання дітей означеної категорії.

Аналізуючи практичний досвід навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку, зокрема, з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, зазначимо, що вони навчаються переважно в створеній державній системі закладів освіти, яка пройшла складний і тривалий шлях свого розвитку і донині відіграє суттєву роль у підготовці дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя. Основу означеної системи становить мережа спеціальних закладів освіти, які відповідно до сучасної нормативної бази і нової термінології поділяють на спеціальні школи (близько 240, в яких навчається понад 20 тис. дітей з особливими потребами) та навчально-реабілітаційні центри (85 НРЦ, де навчається близько 10 тис. таких дітей). За офіційною статистикою, в Україні у спеціальних школах навчається 36461 дитина з особливими освітніми потребами. Серед цих дітей найбільше – 16343 – з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку [135]. Кількість учнів з комплексними порушеннями з кожним роком зростає, у спеціальних навчальних закладах вони становлять значну кількість контингенту учнів.

Серед порушень опорно-рухового апарату найбільше дітей з різними формами ДЦП, найчастіше це спастична диплегія, геміплегія, тетраплегія. Вони проявляються через підвищення м'язового тону (гіпертонією або спастикою) чи його пониження (гіпотонія м'язів), неконтрольованість мимовільних рухів (гіперкінезами), порушення рівноваги, координації, утримання положення тіла, що позначається на таких функціях, як пересування, сидіння, хапання, утримання, а також викликає ускладнення мовленнєвої функції тощо (табл.1).

Також у спеціальних закладах освіти серед контингенту дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є діти з порушеннями моторної сфери внаслідок перенесеного поліомієліту; вродженими патологіями опорно-рухового апарату (зокрема, з аномаліями розвитку хребта, артрогрипозом

тощо) – 16%; набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, системними захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт) – 8%; порушеннями спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшена, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердніга-Гоффмана та ін.) – 3%.

Таблиця 1.1

Орієнтовний розподіл контингенту учнів спеціальних закладів освіти за видами порушень опорно-рухового апарату

Види порушень опорно-рухового апарату	Кількість учнів у %
Порушення моторної сфери внаслідок захворювань нервової ситеми (ДЦП, полімієліт).	73,0
Вроджені патології опорно-рухового апарату (аномалії розвитку хребта, недорозвиток і дефект кінцівок, аномалії розвитку пальців кисті, артрогрипоз тощо).	16,0
Набуті захворювання та травми опорно-рухового апарату (травматичні пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартрит, системні захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт).	8,0
Захворювання спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшена, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердинга-Гоффмана та ін.).	3,0

**- складено автором на основі узагальнених даних експериментальних спеціальних закладів*

Саме спастичні форми ДЦП становлять більшість порушень розвитку опорно-рухового апарату у дітей, які навчаються у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Психомоторні порушення часто супроводжуються судомою, порушенням дихання, труднощами при прийомі їжі. Такі діти часто мають супутні захворювання зору, зокрема астигматизм, косоокість, ністагм, короткозорість, далекозорість тощо.

Вивчення медичних карт дітей засвідчує, що у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту переважають порушення інтелектуального розвитку легкого і помірного ступеня. Труднощі у навчанні дітей обумовлені своєрідністю їхнього психічного розвитку: уповільненою швидкістю мислення, зниженням стійкості уваги, цілеспрямованості діяльності, низькою критичністю, слабким сприйманням педагогічної допомоги, порушенням розумової працездатності учнів тощо. У школярів з комплексними порушеннями окреслені порушення пізнавальної, психомоторної, мовленнєвої діяльності є глибшими, ніж у дітей з іншими порушеннями розвитку. Первинна інтелектуальна недостатність посилюється вторинними порушеннями пізнавальної діяльності. Отже корекція розвитку здійснюється надто повільно, менш успішніше, ніж у інших категорій дітей. Це обумовлено тим, що компенсаторні процеси при органічних ураженнях ЦНС послаблені, вищі психічні функції, які відіграють важливу роль у компенсації, недорозвинуті. Все це зумовлює труднощі не тільки під час корекційної роботи та навчання, але й у процесі повсякденної життєдіяльності (Н. Гладких [80]; І. Левченко, О. Приходько, І. Хайруліна [207]).

При поєднанні первинних порушень, вторинні відхилення сповільнюють та ускладнюють розвиток дитини, впливаючи на подальше навчання і виховання. Педагоги відзначають у більшості таких дітей проблеми формування соціальної поведінки, необхідність подолання агресивності, негативізму, невпевненості, відсутність мотивації до навчання та будь-якої діяльності. На початковому етапі навчання завдання викликають у них роздратування, небажання взаємодіяти, негативні прояви поведінки. Вони чуттєві до усталеного ритму життя, швидко звикають до гіперопіки з боку батьків. Значна кількість таких дітей не відвідує дитячих навчальних закладів в дошкільному віці, що негативно позначається на шкільному навчанні. Батьки опікуються переважно здоров'ям дітей, не приділяючи належної уваги формуванню життєво необхідних умінь та навичок.

Відтак, робота з дітьми з комплексними порушеннями розвитку в різних типах спеціальних освітніх закладів зумовлює значні труднощі у сфері педагогічної діяльності. Практично навчання таких дітей зорієнтовано на комплекс провідних порушень, однак, як з'ясувалося, методичне забезпечення

навчання в достатній мірі не забезпечує всебічність і цілісність освітнього впливу, що є необхідним при поєднанні кількох порушень.

Спостереження за учнями, які мають комплексні порушення опорно-рухового апарату та інтелекту, дозволили виділити та систематизувати такі специфічні особливості їхнього психічного розвитку, зумовлені та ускладнені кожною з наведених порушень окремо [211, с. 47].

Особливості психічного розвитку дітей, зумовлені порушеннями інтелектуального розвитку:

- низький рівень сформованості пізнавальних процесів. Пам'ять характеризується малим об'ємом, нестійкістю запам'ятовування словесного та наочного матеріалу, рухів і їх відтворення; переважанням вербального типу пам'яті над зоровою і тактильною. Розлади уваги та пам'яті проявляються в підвищеному відволіканні, нездатності довго концентрувати увагу. Відзначається уповільнений темп засвоєння, недостатнє розуміння нового матеріалу, що призводить до неточності його відтворення. Діти зазвичай схильні до мимовільного запам'ятовування, тобто запам'ятовують яскраве, незвичайне, емоційне, те, що їх приваблює. Довільне запам'ятовування формується у них значно пізніше. Характерним є обмежений словниковий запас слів, спостерігається значний недорозвиток зв'язного мовлення;

- прояви психічного інфантилізму характерні майже для всіх дітей цієї категорії і виражаються в наявності рис дитячої поведінки, безпосередності, в переважанні діяльності за мотивами задоволення, у схильності до фантазування і мрійливості;

- емоційно-вольова сфера характеризується нестійкістю, слабким розвитком вольових процесів. Діти здебільшого безініціативні, несамостійні, імпульсивні. Водночас деякі із них можуть проявити наполегливість та цілеспрямованість;

- поведінка неоднорідна: можлива збудливість, імпульсивність, недостатня дисциплінованість; з іншого боку – врівноваженість, спокійність; зустрічаються також діти загальмовані, повільні, подекуди бездіяльнісні. В

окремих дітей спостерігаються стереотипні рухи, самоагресія, аутистичні риси поведінки, недосконалість психомоторики і сенсорної системи, що зумовлюють труднощі навчання. Самооцінка у цих дітей низька.

Особливості психічного розвитку дитини, зумовлені порушеннями опорно-рухового апарату [211, с. 48]:

- порушення загальної та дрібної моторики, пасивність, нескоординованість рухів, порушення контролю за рухами;
- обмежена рухливість артикуляційних м'язів, порушення дихання, підвищене слиновиділення;
- порушення маніпулятивної діяльності;
- розлади тактильних і м'язово-суглобових відчуттів, які ускладнюють дотикове обстеження предметів і, відповідно, отримання інформації про форму, текстуру та розміри предметів;
- моторні порушення обмежують самостійне пересування та ускладнюють оволодіння навичками самообслуговування, перешкоджають освоєнню предметно-практичної діяльності, що негативно позначається на формуванні вищих психічних функцій, інтегративної діяльності мозку, затримують психічний розвиток.

Окреслені порушення розвитку обумовлюють значні труднощі навчання учнів з ПОРАІ, особливо на початковому етапі шкільного навчання та необхідність якомога ранньої злагодженої допомоги та підтримки усією командою психолого-педагогічного супроводу закладу, де надаються освітні та корекційно-розвивальні послуги таким дітям. Отже, чим раніше буде розпочинатися корекційно-розвивальна робота з такою дитиною, тим ефективніша вона буде у подальшому навчально-виховному процесі. Успішність у навчанні є одним із найпотужніших стимулів для розвитку та соціалізації дитини, адже саме цей чинник надає їй впевненості та стимулює бажання досягти більшого, мотивує до подальшого навчання, засвоєння необхідних умінь та навичок, виконання більш складних завдань. Тому педагогічна допомога та

підтримка, необхідна учням для участі в різних видах навчальної діяльності, має бути врахована вчителем та застосована для успішного виконання завдання.

Найважливішим є визначення освітніх та корекційно-розвивальних підходів до навчання учнів з ПОРАІ, вибір адекватних методик, доступних засобів навчання. Для вивчення саме цих питань у досвіді роботи вчителів спеціальних закладів загальної середньої освіти нами було розроблено спеціальну анкету-опитувальник. Зокрема, нас цікавили наступні питання:

- підходи до визначення змісту навчання, врахування при цьому рівня розвитку психофізичних та пізнавальних можливостей учнів;
- обізнаність вчителів з проблемами навчання певної дитини;
- види та зміст корекційних завдань під час навчання;
- застосовувані вчителями засоби підтримки уваги і працездатності дітей;
- засоби формування самостійності та самоконтролю учнів;
- способи проведення самостійних робіт;
- форми і зміст роботи з батьками учнів, рекомендацій батькам;
- організаційні та педагогічні умови навчання.

Анкетуванням було охоплено 70 корекційних педагогів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Отримані результати опитування кількісно і якісно проаналізовано і узагальнено в таблицях.

Встановлено, що кожний урок, який проводять вчителі у спеціальних закладах освіти, має як навчально-виховний, так і корекційно-розвивальний характер. Структура уроку відрізняється від уроку в загальноосвітній школі і складається, як правило, з наступних етапів: психологічної підготовки учнів до уроку; логопедичної розминки; основного етапу, фізкультхвилинки; заключного етапу. Щоб уникнути перевтоми, в основній частині уроку проводиться одна-дві фізкультхвилинки для активізації розумової та рухової діяльності учнів з ПОРАІ.

Найвідповідальнішим і суттєвим є узгодження змісту освіти і програмних вимог з психофізичними та навчальними можливостями учнів. Значна кількість опитаних вчителів (приблизно 60%) забезпечує посилене навантаження учнів під час уроків та виконання домашніх завдань, у разі необхідності зменшує обсяг навчального матеріалу, локалізує його головний зміст у доступній формі

викладу, вилучає важкий для сприймання теоретичний матеріал. Однак решта 40% вчителів мають постійні труднощі у роботі з дітьми, які мають тяжкі форми порушення опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку, через що не досягають стабільного рівня засвоєних знань з основ наук, успішності у навчанні. Незначна кількість педагогів (приблизно 15%) застосовує пояснення нового матеріалу окремими порціями, від конкретного до більш абстрактного, від найлегшого до більш складного матеріалу, доки знання і вміння не будуть міцно засвоєні; проводять додаткову роботу з повторення, уточнення і розширення знань учнів з конкретної освітньої галузі.

Аналізуючи анкетні дані, ми дійшли висновку, що не всі вчителі правильно застосовують диференційований підхід до вибору і дозування змісту навчання цієї категорії дітей, до визначення адекватних вимог до навчальних досягнень учнів. Позитивні результати досягаються лише за умови комплексного вивчення і систематичного врахування психофізичних особливостей цих дітей. Саме тоді, коли максимально враховано психофізичні можливості, школярі успішно виконують поставлені завдання, мають бажання вчитися.

Учителям доводиться долати значні труднощі в роботі з учнями на різних уроках, пристосовувати програму до психофізичних можливостей дитини, здійснювати адаптацію її змісту. Ці питання потребують більшої уваги практиків і науковців.

Щодо використання організаційних форм навчання, то 80% опитаних учителів традиційно проводять уроки з основних предметів. Близько 14% використовують спеціальні форми організації навчання. Зокрема, проводиться робота з пам'ятками, інструкційними картками, піктограмами, уроки-змагання, самостійні роботи з підручником та ін. Інтегровані уроки, як найбільш інноваційну форму організації навчального процесу, проводить лише 6% опитаних.

Аналіз результатів опитування вчителів дозволив виділити основні групи засобів, які широко використовуються у досвіді навчання означеної категорії дітей: різноманітне унаочнення (роздаткові картки, малюнки, картини, ілюстрації, презентаційні матеріали); дидактичні ігри (з дитячим

конструктором, мозаїкою, розрізними малюнками тощо); дозування матеріалу на змістовно завершені порції; практичні вправи на розвиток мислення, мовлення, пам'яті, уваги. Невелика кількість педагогів (15%) використовує також логопедичні вправи на розслаблення (релаксацію), вправи для вироблення правильного дихання, розв'язування задач за малюнками, схемами. Однак зрідка використовуються такі продуктивні засоби, як трудотерапія, музикотерапія самомасаж та ін. Між тим ці засоби, які мають місце у нашому власному досвіді, викликають у дитини інтерес, радість і мають значний корекційний потенціал.

Однією з особливостей навчальної діяльності дітей з ПОРАІ є недостатня сформованість контролю власних дій. Тому при виконанні завдань учні часто не помічають помилок і не вміють перевіряти свої роботи. З метою вироблення в учнів самоконтролю вчителі намагаються створювати під час уроків атмосферу довіри, творчих взаєностосунків, співпраці. Успішне опанування учнями навичок самоконтролю переконує в ефективності застосовуваних прийомів. Близько 60% педагогів для цього використовують дидактичний матеріал, творчі роботи, коментоване письмо, завдання з логічним навантаженням, самостійне оцінювання власної роботи, пошук помилок у роботі та ін.

Як засвідчило наше дослідження, вчителі на початку уроку застосовують логопедичні розминки, вправи для розвитку дрібної моторики, в середині уроку проводять з дітьми вправи для зняття втоми очей, корекцію порушених психічних процесів, пам'яті, мислення, уваги та ін. Деякі педагоги застосовують вправи на розвиток м'язових відчуттів, сенсомоторики, корекцію фонематичного слуху, систематично консультуються з логопедом щодо артикуляційної гімнастики, проводять фізкультхвилинки, враховуючи рекомендації учителя фізкультури, інструктора ЛФК. Адже позитивних зрушень у навчанні учнів з комплексними порушеннями розвитку можна сподіватись лише за умови співпраці команди фахівців закладу: вчителя, логопеда, психолога, інструктора ЛФК, вчителя фізкультури, лікаря школи.

Важливою умовою успішності освітньої та корекційно-розвивальної роботи з дитиною є тісна співпраця з батьками. Батьки є першими помічниками у

житті дитини. Їх роль у навчальному процесі не можна недооцінювати. Зусилля вчителя досягатимуть мети лише за умови тісної співпраці з ними. Батьки дітей з комплексними порушеннями розвитку завжди потребують допомоги в тому, як навчати дитину, які умови необхідно створити для неї, як взаємодіяти з дитиною в певній ситуації, як реагувати на прояви неадекватної поведінки та інше. Кожна сім'я, де росте дитина з особливими освітніми потребами, шукає поради та підтримки фахівців. Практика переконує, що саме вчителі постійно обговорюють з батьками проблеми та успіхи дитини, проводять бесіди та дають рекомендації з питань навчання й виховання учнів, поради щодо вибору методів роботи з дитиною, необхідних засобів, організації самопідготовки та ін.

Також одним із завдань при вивченні практичного досвіду було з'ясування стану організації корекційно-розвивального навчання з учнями з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в умовах спеціальних закладів освіти.

Аналіз практичного досвіду та наші власні дослідження дозволили виділити певні позитивні здобутки у роботі спеціальних закладів загальної освіти щодо проведення корекційно-розвивальних напрямів навчання учнів. Відтак, важливими для поліпшення психофізичного розвитку учнів при порушеннях опорно-рухового апарату та інтелекту є наступні напрями:

- розвиток рухової сфери;
- удосконалення сенсорних функцій;
- розширення уявлень про навколишній світ;
- розвиток пізнавальної діяльності;
- розвиток мовлення;
- формування усіх видів діяльності;
- емоційно-особистісний розвиток.

Окреслені напрями корекційно-розвивальної роботи, які розроблено з урахуванням особливостей психофізичного розвитку школярів з порушеннями

опорно-рухового апарату та інтелекту, покладено в основу методик та програмно-методичного забезпечення корекційно-розвивального навчання школярів, які активно використовується нині в освітньому процесі закладів освіти [373, 381, 388].

Відтак, на фоні різноманітності проявів структури порушень у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, враховуючи загальні особливості психофізичного розвитку, які детермінують вибір спеціальних методів навчання, необхідно враховувати методичні підходи багатоаспектної корекційно-розвивальної роботи, що повинна охоплювати рухову, сенсомоторну, когнітивну, мовленнєву, особистісну сфери розвитку учнів.

Кожна дитина, яка має рухові та інтелектуальні порушення, потребує ретельного вивчення її психофізичного розвитку та визначення відповідних корекційно-розвивальних заходів у спеціально організованому середовищі. Це реалізується на основі використання гнучкого корекційно-розвивального забезпечення в освітніх навчальних закладах.

На початковому етапі шкільного навчання у більшості дітей виявляються значні труднощі в процесі формування образу дії, узагальнення досвіду взаємодії з дорослими, перенесення отриманих умінь у подібні умови. Застосування актуалізованих знань відбувається занадто повільно. Однак такі діти здатні засвоїти досвід, подолати труднощі у процесі опанування знань з основних навчальних предметів за умови застосування корекційно-розвивальних технологій [81, 107, 184, 298, 364, 373, 387].

Науково-практичний досвід навчання означеної категорії дітей у спеціальних закладах освіти засвідчує позитивну динаміку психофізичного розвитку учнів на основі використання широкого спектру ігрових, інформаційно-комунікаційних, комунікативних, інтерактивних, проектних, арт-педагогічних технологій навчання. У своїй роботі педагоги використовують комплекти навчальних програм, які призначені для учнів з порушеннями опорно-рухового та інтелектуального розвитку для початкової та основної ланки спеціальної школи, рекомендовані МОН України (Наказ Міністерства освіти і науки №802 від 24.07.2018).

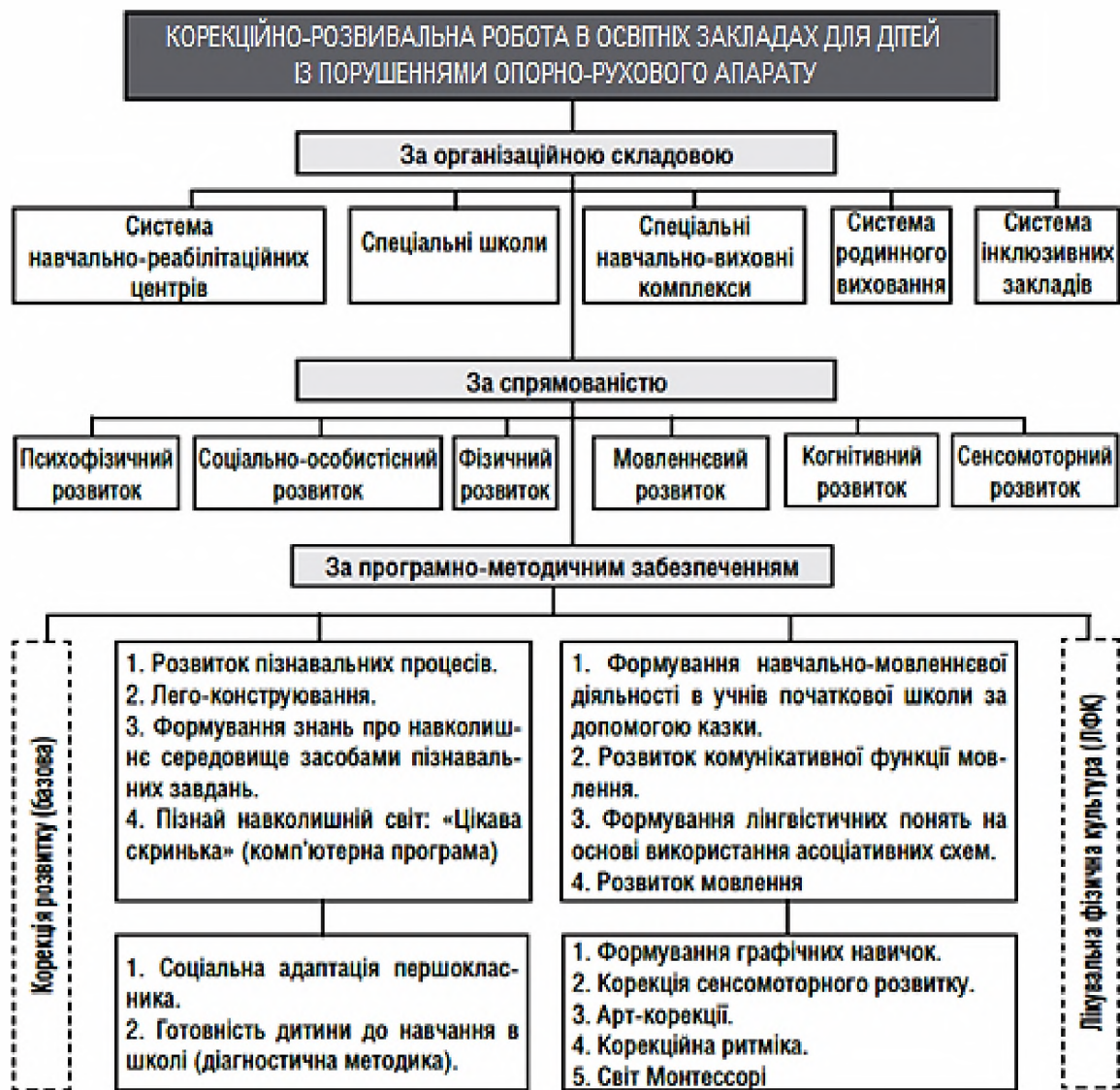


Рис. 1. Інтегративна модель корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.

Позитивним для вітчизняної системи спеціальної освіти є розроблення та впровадження в практику корекційно-розвивальних програм для школярів із порушеннями опорно-рухового апарату, що передбачають базовий зміст і авторські модульні програми, спрямовані на корекцію широкого спектра порушень психофізичного та особистісного розвитку дітей з метою соціальної адаптації та інтеграції у суспільство) [177].

Зміст комплексу програм спрямовано на:

- діагностику стану психофізичного розвитку дитини;
- подолання порушень психофізичного розвитку з урахуванням механізмів їх виникнення;

- розвиток рухової мобільності з опорою на найбільш збережені функціональні системи;
- нормалізацію м'язового тону організму дитини через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльності на основі організації загальнооздоровчих заходів із позицій індивідуального підходу до потреб кожного учня;
- формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети і соціальних норм поведінки.

Комплект програм «Корекція розвитку», «Лікувальна фізкультура», розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової освіти (2018), типових навчальних планів для навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Корекційно-розвивальний зміст програмного забезпечення охоплює важливі процеси пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової, психомоторної, особистісної сфер учнів із порушеннями опорно-рухового апарату.

Особлива увага у змісті приділяється здоров'язбережувальним технологіям, формуванню життєвої компетентності в процесі набуття практичних знань і умінь, базових навичок комунікації і соціально-побутової адаптації, набутих у процесі навчання і комплексної реабілітації.

Відтак, корекційно-розвивальна робота з учнями з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту здійснюється після комплексного обстеження дітей фахівцями закладу (психологом, учителем-дефектологом, логопедом, інструктором ЛФК та ін.) і охоплює конкретні напрями психофізичного розвитку учнів загалом, сприяє попередженню труднощів у навчанні, забезпеченню соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Корекційно-розвивальні програми «Корекція розвитку (базова)», «ЛФК» та комплект авторських програм розроблено відповідно до сучасних вимог змісту спеціальної освіти, з урахуванням загальних і спеціальних принципів виховання і навчання дітей шкільного віку: науковості, комплексності, системності, доступності, індивідуального та диференційованого підходів.

Програма «Корекція розвитку (базова) має блочну структуру та передбачає:

- розвиток і корекцію рухової сфери;
- розвиток сенсорних функцій;
- розвиток пізнавальної діяльності;
- корекцію мовленнєвого розвитку;
- психокорекцію особистісного розвитку учня.

До кожного блоку підібрано зміст (ігри, вправи, завдання тощо), окреслено завдання корекційно-розвивальної роботи. Базовий зміст доповнюють авторські програми, які активно використовуються педагогами з метою індивідуалізації освітнього процесу, посилення роботи з окремих напрямів психофізичного розвитку дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту на основі урахуванням їхніх можливостей та освітніх потреб. Так, на корекційно-розвивальних заняттях ефективно впроваджуються корекційно-розвивальні технології, закладені у наступному програмно-методичному забезпеченні: «Соціальна адаптація першокласника», «Розвиток пізнавальних процесів», «Формування графічних навичок», «Корекція сенсомоторного розвитку», «Лего-конструювання», «Арт-корекція», «Формування навчально-мовленнєвої діяльності в учнів початкової школи за допомогою казки», «Розвиток комунікативної функції мовлення», «Формування лінгвістичних понять на основі використання асоціативних схем», «Формування знань про навколишнє середовище засобами пізнавальних завдань», «Пізнай навколишній світ; «Цікава скринька» (комп'ютерна програма), «Корекційна ритміка», «Світ Монтесорі», «Розвиток мовлення».

На кожному етапі навчання корекційні заняття мають конкретні завдання, що підпорядковуються спільній меті – створенню у дітей основи для засвоєння програмового матеріалу, тобто розширення їх знань та формування уявлень про навколишній світ (розвиток пізнавальної діяльності), розвиток просторових та часових уявлень, формування рухових навичок тощо.

Отже, практичне використання педагогами сучасного змісту корекційно-розвивального навчання, які розкривають інноваційні технології, сприяє

покращенню ефективності навчального процесу, дає можливість не обмежувати самостійність та творчу ініціативу вчителя, а навпаки – передбачає гнучкість у відборі та розподілі навчального матеріалу відповідно до потреб учнів та обраних засобів навчання.

Також позитивним є реалізація в освітньому процесі закладів корекційно-розвивальних технологій на основі інтегративно-модульних програм з психосоціального розвитку («Розвиток психомоторики та сенсорних процесів», «Азбука творчості», «Цікавий світ Монтесорі», «Музичні краплинки»); розвитку мовлення («Розвиток мовлення», «Методика ТАН-Содерберг»); ритміки («У світі ритмів», «Театральна логоритміка», «Барабанотерапія»); соціально-побутового орієнтування («Соціально-побутове орієнтування») [388, 387]. Педагоги спеціальних закладів загальної середньої освіти освіти використовують авторські програми або елементи програм для посилення корекційного впливу, залежно від особливостей психофізичного розвитку учнів. Використання програмного забезпечення з корекційно-розвивальної роботи сприятиме розвитку полісенсорної взаємодії всіх збережених функцій у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, створює умови їх соціально-трудової адаптації, подолання труднощів у освітньому процесі. Види корекційних занять повинні бути психофізіологічно обґрунтованими, педагогічно доцільними та мати корекційно-розвиваючий ефект.

Таким чином, рухові порушення у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку обумовлюють специфічні труднощі навчальної діяльності учнів, в тому числі і трудової. Урахування особливостей пізнавальної діяльності, сформованості рухових навичок і умінь, певних рухових функцій, в основі яких лежить рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез, праксис); мовленнєвого розвитку сприятиме ефективному навчанню дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Зазначимо, що питань теорії і методики трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту названі вище автори не торкалися, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Підсумовуючи викладене в означеному розділі, можна зробити такі

ВИСНОВКИ:

1. Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дозволив нам науково обґрунтувати та розкрити сутність комплексного порушення, що представляє поєднання кількох і більше первинних порушень. Інтегративність усіх компонентів порушення – це не просто сума усіх компонентів, це складна структура, в якій кожна складова не існує сама по собі, а впливає одна на одну, тим самим посилюючи прояви, унеможлиблюючи природній процес соціалізації. Своєрідність комплексних порушень, де поєднуються порушення інтелектуального розвитку та опорно-рухової системи, потребують наукового обґрунтування процесу навчання. В даний час більшість дітей з комплексними порушеннями навчаються в спеціальних закладах загальної середньої освіти.

2. У результаті аналізу досліджень навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку взагалі та навчання дітей з порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту, зокрема, виявлено, що освітній процес шкільного навчання має свою специфіку, враховуючи структуру порушеного розвитку учнів. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є важливим засобом не лише отримання шкільних знань, умінь і навичок, а й розвитку їхньої особистості, формування їхньої життєвої компетентності.

3. Існуюча практика навчання засвідчує, що воно не може повною мірою забезпечити якісне навчання і оптимальну інтеграцію у суспільство дитини з порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту. Такі важливі для навчання дітей напрями організації, як врахування найбільш уражених та збережених функціональних систем, комплексний характер психолого-педагогічних засобів підтримки учня в процесі його розвитку і навчання залишаються недостатньо розробленими.

4. З'ясовано, що на процес навчання і соціалізації учнів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту впливає комплекс чинників, що передбачають урахування особливостей психофізичного розвитку

дітей, забезпечення корекційно-розвивального впливу та психолого-педагогічного супроводу, забезпечення умов їхньої трудової підготовки та формування життєвої компетентності як основи їхньої соціальної самостійності. Головне місце у її забезпеченні належить освітньому процесу навчального закладу, де може бути використаний сучасний зміст, методи, організаційні форми та технології трудового навчання, які, у поєднанні з комплексним психолого-педагогічним супроводом, здатні забезпечити досягнення поставленої мети.

5. На основі викладеного визначено основні підходи до навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку:

- навчання, орієнтоване на розвиток особистості, розумових та фізичних здібностей, а також збереження дитячої індивідуальності;
- урахування пізнавальних, комунікативних, сенсомоторних можливостей кожного учня, узгодження змісту програмового навчання з його психофізичними можливостями;
- раціональна організація розумової та фізичної діяльності, спрямованої на попередження втомлюваності;
- створення атмосфери доброзичливості та психологічної безпеки;
- оцінювання динаміки розвитку учня з урахуванням досягнень на попередніх етапах розвитку;
- дотримання професійної етики всією командою фахівців, які працюють з учнем;
- систематичне включення дитини в самооцінювання власної діяльності;
- розвиток творчості і самостійності, унікальної неповторності кожної дитини, її індивідуальних здібностей та інтересів;
- залучення батьків до освітнього процесу.

6. Виявлено низку негативних факторів у процесі навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, зокрема:

- недостатнє врахування особливостей психофізичного розвитку учнів, їхніх найбільш збережених функціональних систем;

– відсутність комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку, ефективних засобів їхньої соціалізації та соціально-трудової адаптації.

7. Подальшого вивчення та розробки потребує питання теорії і методики трудового навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, що сприятиме визначенню педагогічної підтримки в системі трудової підготовки учнів, розвитку у них пізнавального інтересу, зниженню негативного впливу вторинних відхилень на становлення особистості, активізації компенсаторних можливостей, удосконаленню змісту та якості корекційного навчання. У різні періоди розвитку суспільства перевага надавалася тим чи іншим системам трудового навчання, представники яких мали різні позиції щодо ролі та форм організації та окреслення функцій трудового навчання дітей.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО- РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Системи трудового навчання у світі та в Україні

Серед відомих систем трудового навчання важливе місце займають наступні шість: *предметна, операційна, моторно-тренувальна, операційно-предметна, операційно-комплексна, проблемно-аналітична*. Кожній системі навчання притаманні свої виробничі, педагогічні, психологічні та фізіологічні особливості формування навичок і вмінь в учнів у різні періоди навчання. Розглянемо детальніше найважливіші з них.

Ще із середніх віків (XV ст.) вагомого значення набула *предметна система*, яку обґрунтовували та пропагували видатні мислителі і педагоги, починаючи з Т. Кампанелли, Т. Мора, Я. Коменського, Ж. Руссо, К. Ушинського та ін. Більшість з них обґрунтовували значущість ремісницької праці для життєдіяльності людини. Предметна система виробничого навчання відповідала рівню розвитку техніки, будувалась за видами продукції, яка вироблялась. Учень виготовляв у процесі навчання ті ж вироби, які виготовляв робітник-інструктор. Ця система відображала індивідуальну форму виробничого навчання.

У філософських поглядах Т. Мора й Т. Кампанелли, а також їхніх більш пізніх послідовників, викладено думки про організацію нового суспільства, у якому важливо створити умови для всебічного розвитку особистості, причому вчені пов'язували його з системою, яка охоплює освіту й виховання з продуктивною працею, тому саме з цієї епохи в педагогіку введено поняття «трудова виховання».

Бурхливий розвиток капіталізму XIX століття потребував масової підготовки робітників, здатних оволодіти технікою машинного виробництва. Р. Оуен висунув ідею поєднання навчання дітей з їх працею на виробництві.

У 1874 році в Швеції була відкрита учительська семінарія ручної праці, яка перетворилась на міжнародний центр, де за 10 років більш як 5 тисяч учителів різних країн познайомились з організацією трудового навчання. Саме тут була розроблена методика викладання ручної праці, яка отримала назву «шведської системи», розробником якої вважають Отто Саломона. Вона передбачала виготовлення колекції предметів, причому чітко визначених, учні оволодівали прийомами і операціями виготовлення цих конкретних виробів.

Програмою навчання передбачалось виготовлення значного переліку виробів. Зміст навчання залежав від умов, що склалися, традицій виробництва, характерних для тієї чи іншої місцевості. Термін навчання був доволі тривалий. У зв'язку з цим предметна система навчання приводила до технічної та технологічної обмеженості спеціаліста. Перевага її у тому, що опановуючи вміння та навички стосовно виготовлення обмеженого кола предметів, учень досягав високої майстерності.

Надалі формування професійної майстерності учнів проводилось вже у ремісничих училищах за тією ж предметною системою, але на певній групі найхарактерніших виробів. При цьому навчання починалось із виготовлення простих виробів і завершувалось виготовленням складніших. Таким чином предметна система навчання відкривала шлях для раннього залучення учнів до продуктивної праці, з першого дня занять знайомила їх з технологічним процесом виготовлення виробів. Крім того, ця система сприяла створенню у них певного інтересу, тому що вони бачили результати своєї праці. Однак ця система навчання не передбачала опанування трудових операцій у послідовності, яка відповідає ускладненню. Переходячи від виконання одного завдання до іншого, учні одні елементи трудового процесу опановували ґрунтовно, оскільки раніше їх вивчали, а інші – поверхово. Застосування предметної системи виробничого навчання не надавало можливості раціонально вибудовувати технологічні процеси. Головним недоліком предметної системи виробничого навчання було те, що спеціальні вправи з відпрацювання прийомів і операцій не проводились, тому учні опановували

помилкові дії і їх доводилось перенавчати. Навички та вміння, яких вони набували, не були гнучкими.

Слід зазначити, що в даний час за предметною системою проводиться підготовка висококваліфікованих робітників кожного індивідуально. У трудовому ж навчанні вона застосовується і дотепер у тих випадках, коли необхідно навчити школярів виготовляти чітко визначені за номенклатурою вироби, які користуються попитом на практиці.

Операційна система була створена в останній чверті XIX-го століття групою осіб під керівництвом російських інженерів Д. Советкіна і В. Маркова. Перші три програми, створені ними, були розроблені ними для навчання слюсарних, столярних і токарних робіт. Операційна система передбачала два етапи навчання: оволодіння основними операціями в процесі виготовлення навчальних об'єктів (тренування) і використання отриманих умінь і навичок при виготовленні товарної продукції. Для першого з них підбиралися спеціальні навчальні об'єкти, при виготовленні яких передбачалося почергове виконання чітко визначених технологічних операцій. На другому етапі навчання прийоми і навички виконання роботи удосконалювалися безпосередньо в процесі виготовлення об'єктів праці.

При навчанні за операційною системою учні засвоювали трудові операції, передбачені змістом професії. Завдяки цьому, вони отримували уявлення про те, що процес виготовлення будь-якого предмета складається в основному з одних і тих же операцій. Різниця полягала в тій послідовності, в якій операції йшли одна за одною, а також у вимогах до точності обробки.

Таким чином, операційна система не «прив'язувала» учнів до певного ряду конкретних виробів, а озброювала їх універсальними знаннями і вміннями. У цьому є важлива перевага даної системи в порівнянні з предметною. Вона набула поширення у різних країнах світу. Однак має певні недоліки.

По-перше, робота учнів на початку навчання не носила продуктивного характеру. По-друге, існував певний розрив між вивченими операціями і тими, які учням доводилося виконувати при виготовленні виробів. По-третє, при виконанні окремих операцій учні не набували додаткових знань і умінь (щодо

організації роботи, планування та ін.). По-четверте, не завжди можна було співвіднести засвоєння операції на навчальних об'єктах з операціями на промислових виробках. Тому операційна система в практиці виробничого навчання в даний час використовується обмежено.

У трудовому навчанні школярів організація процесу формування умінь і навичок за операційною системою доцільно в тому випадку, якщо потрібно підвищити рівень підготовки учнів в конкретній сфері діяльності. Така необхідність виникає, наприклад, перед виконанням виробничих робіт, пов'язаних з виготовленням предметів на замовлення підприємств або перед допуском до управління складною технікою (токарному верстатом, автомобілем та ін.).

При навчанні окремих операцій за цією системою часто використовуються тренажери.

Моторно-тренувальна система виникла на основі подальшого розвитку ідей виробничого навчання, що будувалася на основі операційної системи. Наукове і методичне обґрунтування цієї системи було дано в роботах Центрального інституту праці. Тому моторно-тренувальна система має і другу назву – система ЦП. Вона була запропонована в кінці 20-х років ХХ-го століття для підготовки робітників різних професій. У той час був узятий курс на індустріалізацію країни, якій потрібні були робочі руки. Тому ряди робочих у великій кількості поповнювали жителі сіл, багато з них не мали навіть початкової освіти. Вчити їх за діючими програмами було просто неможливо. У зв'язку з цим було запропоновано систему підготовки робітників з урахуванням рівня їхньої загальної освіти.

Все це призводило до недостатньої ефективності виробничого навчання, побудованого на основі моторно-тренувальної системи, тому вона поступово була витіснена іншими, ефективнішими. Слід зазначити, що основні її елементи можна використовувати в процесі трудового навчання і в наш час. На неї можна спиратися в тих випадках, коли потрібно сформувати складні навички в процесі ручної обробки матеріалів в учнів, які опановують трудовими діями, однак у яких ще не сформована точна координація рухів та недостатньо розвинені

сенсорно-рухові здібності. Тому їм необхідні додаткові вправи для відпрацювання окремих дій за допомогою спеціальних пристосувань.

Операційно-предметна система. Науковцями та педагогами продовжувався подальший пошук системи, яка дозволяла б науково організувати навчальний процес з опорою на пізнавальний інтерес учнів. Робилися спроби проводити трудове навчання на основі виготовлення виробничо значущих предметів. Так була створена операційно-предметна система, на основі якої засвоєння трудових прийомів і операцій здійснювалися в процесі отримання суспільно значущих виробів. При цьому передбачалися два етапи навчання: знайомство з прийомами виконання декількох окремих операцій і засвоєння цих операцій більш глибоко при виготовленні предметів, характерних для конкретної професії.

Поступово, виробляючи різні об'єкти праці, учні опановували певною сукупністю трудових операцій. В результаті у них формувалися відповідні знання, вміння і навички. При навчанні за цією системою учні бачили реальні, практично значущі результати своєї роботи і, безумовно, із значним старанням і ретельністю ставилися до навчання.

Операційно-предметна система, подолавши формалізм операційної системи, не змогла ліквідувати такі її суттєві недоліки, як ізолюваність в оволодінні окремими операціями і тимчасовий розрив між процесами формування і закріплення умінь і навичок. Збереглися в цій системі і деякі недоліки предметної системи. Зокрема, формування умінь і навичок при виготовленні одного виду предметів за вказаною технологією призводило до того, що учні іноді не могли зробити інші предмети, з якими під час навчання не зустрічалися. Тому операційно-предметна система у виробничому навчанні використовується не так часто, як у процесі трудового навчання учнів.

Операційно-комплексна система. Удосконалення техніки і технології, ускладнення характеру продукції, що випускається, необхідність швидкого переключення з одних об'єктів праці на інші вимагали формування у робітників сукупності «гнучких» умінь і навичок. Це і визначило необхідність розробки відповідної системи виробничого навчання – операційно-

комплексної. Вона є в сучасний період однією з основних в трудовому навчанні. Система виникла в середині 30-х років ХХ-го століття, коли швидкими темпами здійснювалася індустріалізація і технічне переозброєння промисловості. Були потрібні кадри робітників з високою професійною майстерністю і технологічною мобільністю.

Операційно-комплексну систему розроблено на основі принципів операційності і комплексності. В основу системи покладено почергове оволодіння учнями основними прийомами виконання операцій та комплексних робіт, що поступово ускладнюються. Відтак, підготовка та навчання за такою системою розпочинається з вправ оволодіння правильними прийомами використання обладнання, інструментів і пристосувань (перший етап).

У цей час увага учнів акцентується на робочих рухах рук з інструментами та ін. Також використовуються спеціальні пристосування і тренажери для відпрацювання і коригування рухів (як в моторно-тренувальній системі).

На другому етапі учні навчаються виконанню декількох (двох-трьох) окремих операцій. При цьому об'єкти праці мають як навчальний, так і виробничий характер. Навчання набуває властивостей реального робочого процесу.

Третій етап навчання – виконання освоєних операцій в комплексі. Об'єкти праці вибираються з таким розрахунком, щоб при їх виготовленні використовувалися всі раніше засвоєні технологічні операції в різних поєднаннях.

Четвертий етап навчання – оволодіння наступною групою окремих операцій. Послідовність їх засвоєння здійснюється як і на перших трьох етапах. Таким чином повторюється цикл засвоєння комплексу операцій. При цьому тренувальні вправи, якщо у них вже немає окремої необхідності, можуть не проводитися.

Комплексні роботи зазвичай включаються у виробничий процес як з новими, так і з раніше засвоєними трудовими операціями. Так досягається необхідна періодична повторюваність дій в процесі виробничого навчання.

Відразу після завершення підготовки за операційно-комплексною системою учні можуть включатися в продуктивну роботу на виробництві.

Зараз за операційно-комплексною системою здійснюється трудове профільне чи початкове професійно-трудове навчання учнів старших класів за певними профілями (столяр, швачка тощо).

Однак операційно-комплексну систему виробничого навчання, не дивлячись на деякі її переваги, не можна вважати досконалою та універсальною. Вона багато в чому відображає вже пройдений етап розвитку техніки, тому що розрахована на навчання переважно ручним та машинно-ручним професіям безпосередньо в навчальних умовах. У підготовчий період виникають труднощі із залучення учнів до сучасного виробництва.

Головний недолік цієї системи – труднощі або неможливість організації продуктивної праці учнів на перших двох етапах навчання. За цією системою здійснюється навчання у шкільних майстернях, навчальних цехах, з використанням суспільно або виробничо значущих об'єктів праці.

Проблемно-аналітична система виробничого навчання. Автоматизація виробництва призводить до виникнення нових професій, праця котрих набуває більш вираженого інтелектуального характеру. До числа таких професій належить професія наладчика, у якій розумова діяльність переважає фізичну. Встановлено, що керування складним обладнанням, а тим більше його налаштування вимагають особливо кваліфікованої праці. Звідси і витікає необхідність у нових системах навчання.

Сучасне виробництво вимагає іншого підходу до систем виробничого навчання. Значна частина робітників зайнята тепер спостереженням за ходом технологічного процесу, регулюванням роботи агрегатів, машин та приладів, ремонтом обладнання. Це – наладчики, регулювальники, оператори, ремонтні робітники відповідних спеціальностей, кількість та значення яких зростає все більше в міру впровадження нових технологій виробництва. Такий робітник найчастіше обслуговує групу робочих місць або виробничу ділянку. Його праця має універсальний характер і вимагає не лише великого практичного досвіду, значної кількості ручних навичок, але й спеціальних технічних знань.

Таким чином, від робітника механізованої праці вимагається знання суті технологічних процесів, будови машин і механізмів, які він обслуговує, оволодіння найраціональнішими способами керування ними та налагодження на певний режим роботи. У цій системі виробничого навчання повинен відображатись досягнутий рівень науково-технічного прогресу та прийнятий на виробництві характер поділу праці. Процес навчання має бути пристосований до конкретних вимог виробництва та умов дійсності. Отже, система повинна також бути на рівні виховних і освітніх вимог, яким відповідає розроблена дидактично найдоцільніша проблемно-аналітична система виробничого навчання.

2.2. Трудове навчання як основа розвитку особистості учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

У різні періоди розвитку суспільства перевага надавалася тим чи іншим педагогічним системам навчання, представники яких мали різні позиції щодо ролі та форм організації та окреслення функцій трудового навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Праця – категорія соціальна. Вона є умовою і результатом виникнення людського суспільства і розвитку самої людини. Праця школярів, поєднана з освітою, як результат засвоєння знань, умінь та навичок, значущих для себе і найближчого оточення, є засобом формування особистості, її соціалізації [31, 48, 116, 122].

Відтак, ще з самого становлення спеціальної школи прогресивними зарубіжними педагогами та філософами були обґрунтовані основні підходи до трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (Я. Коменський, Й. Песталоцці, М. Монтесорі, Ф. Фребель, Ж. Декролі та ін.). Вони вбачали розвиток особистості дитини саме у залученні її до посильної трудової діяльності, що є умовою для формування загальної ручної умілості. Автори наголошували на тому, що включення дітей у продуктивні види діяльності, опанування способів виконання трудових дій та операцій є одним з основних шляхів розвитку особистісних цінностей у дітей. Праця розглядалася

ними як засіб виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, піддрунтям яких була спеціальна педагогіка, що із самого початку розвитку віддзеркалювала досвід трудового виховання дітей, їх підготовки до тієї галузі майбутньої діяльності, що була важливим чинником їхньої входження до суспільного життя у конкретній економічній формації.

У дослідженнях видатних педагогів, присвячених впливу трудового навчання на всебічний розвиток особистості, наголошується на позитивні зміни у психофізичному розвитку дітей різного віку. Автори зазначають, що саме у праці в учнів розвиваються пізнавальні здібності, мовлення, удосконалюється координація рухів тіла, сила, витривалість тощо. Діти, які беруть участь у різних видах праці, стають соціально-адаптованими, оскільки різноманітні трудові процеси позитивно впливають на їхню поведінку, дисциплінують. Важливим аспектом психологічної підготовки підростаючого покоління до праці є формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння потреби піклуватися про себе.

Питання становлення трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у вітчизняних та європейських педагогічних системах освіти, в яких у різні періоди розвитку суспільства надавалася перевага, висвітлено у наукових працях В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Золотоверх, О. Костянтинів, Г. Мерсіянової, С. Миронової, С. Мирського, Б. Пінського, В. Синьова, М. Супруна, О. Хохліної та ін.

Автори зазначають на важливості всебічного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку у процесі трудового навчання, яке посідало одне з центральних місць у педагогічних системах європейських та вітчизняних педагогів ще на ранніх етапах становлення спеціальної школи (А. Біне, Ж. Демор, Е. Сеген, О. Граборов, К. Грачова, В. Кащенко та ін.).

Зокрема, питання організації ручної праці як важливого засобу фізичного і морального виховання дітей з порушеннями інтелекту представлено у педагогічній системі видатного французького лікаря та педагога Е. Сегена (1812-1880), який став одним із основоположників олігофренопедагогіки. Він у своїй лікувально-педагогічній системі навчання та виховання дітей з глибоким

ступенем порушення інтелектуального розвитку пропагував ручну працю, а трудову діяльність розглядав як засіб фізичного тренування рухового апарату дітей, що призводить до поліпшення стану нервової системи та психічної діяльності в цілому. На його думку, доцільно організована праця зміцнює здоров'я дітей, розвиває активність, мислення, волю, сприяє подоланню інертного ставлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до трудової діяльності та її результату. Автор був глибоко переконаний, що кожна дитина, незалежно від стану розумового, фізичного розвитку і соціального статусу, має бути включена в доступну трудову діяльність. Також Е. Сеген наполягав на обов'язковому включенні учнів у виробничу працю, якою б простою і обмеженою вона не була, тому що вона більш за все сприяє зміцненню здоров'я, розвиває активність, волю, мислення та моральні якості.

Ці ідеї видатний педагог повною мірою реалізував на практиці навчання дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. Важливими і досі є окреслені ним принципи організації навчання дітей з глибоким ступенем порушення інтелектуального розвитку: максимальне урахування психофізичного стану психофізичного розвитку окресленої категорії дітей, створення сприятливих умов для їхнього розвитку та трудової діяльності, включення дитини у доступну їм продуктивну працю [44].

Погляди Е. Сегена щодо позитивного впливу праці у процесі виховання і розвитку дітей поділяв бельгійський педагог Ж. Демор. Він пропагував предметно-практичну спрямованість системи навчання, критикував усталений вербалізм у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями, доводив низьку ефективність впливу окремих абстрактних знань з різних навчальних предметів на розвиток дітей. Педагог наголошував на тому, що абстрактні знання не усвідомлюються дитиною і практично не використовуються у подальшому житті. Він пропагував принцип поєднання навчального процесу з працею, що на його переконання, сприяє розвитку мислення, стимулює ініціативу та творчість, активізує увагу, регулює волю. Особливий увагу Ж. Демор приділяв формуванню розумових дій і моральних якостей особистості під час проведення занять з праці.

У спеціальній педагогіці поступово розвивалася ідея про соціальну спрямованість трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Під впливом вимог батьків, прогресивних педагогів і лікарів все більше приділялося уваги пошуку шляхів і засобів підготовки таких дітей до боротьби за своє існування.

Важливі позиції щодо розвитку практичних здібностей учнів, формуванню у них здатності пристосування до навколишнього світу представлено у наукових працях французького психолога, представника експериментального методу в психології і педагогіці А. Біне. На його думку, навчання активізує дитину, розвиває мислення, включає її до пізнавальної діяльності, розвиває навички організованості, працездатності, спонукає до творчої самореалізації. Саме пристосування учнів до життя автор вважав важливим показником та критерієм оцінки діяльності школи. Для цього він широко використовував систему спеціальних тренувальних вправ для учнів, які сприяли розвитку спритності, швидкої реакції, організованості та орієнтації. А. Біне надавав перевагу заняттям з ручної праці, стверджуючи, що навчання в шкільній майстерні набагато корисніше, ніж заняття в класі, оскільки вони полегшують процес пристосування таких осіб до самостійного життя.

Отже, автор приділяв вагоме значення педагогічній роботі школи, яка, на його думку, повинна підпорядковуватись розвитку практичних навичок та умінь, що полегшують соціалізацію учнів.

Ці погляди були характерними для більшості вітчизняних вчених-дефектологів початку ХХ століття (К. Грачова, М. Постовська, В. Кащенко, О. Граборов та інші), які сприяли становленню системи трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в Україні. Вони так чи інакше визнавали вплив ручної праці не тільки на фізичний і моральний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, але й розглядали її як засіб розвитку особистості. Так В. Кащенко зазначав, що ручна праця має посідати провідне місце серед інших навчальних предметів, вона має стати базисом усіх виховних і навчальних впливів на дітей.

Отже, в одних випадках праця розглядалась як засіб психічного і морального виховання, в інших – як засіб активізації тих чи інших психічних процесів, ще в інших – як умова підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до трудової діяльності у підлітковому віці. Втім, характерною тенденцією поглядів вчених того часу було те, що включення учнів у трудову діяльність нібито закономірно розвиває у дитини запас уявлень, спостережливість, вольові зусилля, розвиває її фізично, психічно, морально без спеціальної цілеспрямованої роботи. Така спрощена і одноманітна схема розвитку дитини по суті лежала в основі уявлень Е. Сегена, А. Біне, Ж. Демора та їх послідовників майже до 30-х років ХХ століття, а система увішла під назвою «операційна», оскільки трудове навчання зводилось до тренування операційних навичок і предметних дій при повній відсутності уваги до корекції пізнавальної діяльності як засобу розвитку дитини.

Практика навчання дітей з інтелектуальними порушеннями вимагала проведення фундаментальних теоретичних та експериментальних досліджень особливостей їх трудової діяльності (В. Бондар, Г. Дульнев Б. Пінський), розробки принципу корекційного-розвивального навчання (В. Лубовський, І. Єременко, В. Петрова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.), конкретного змісту, організаційних форм, методів і профілів трудової підготовки (Г. Мерсіянова, Є. Ковальова, С. Мирський та ін.).

Завдяки проведеним дослідженням було зроблено психолого-дидактичний аналіз умов підвищення ефективності трудового навчання, його впливу на розвиток й упорядкування інтелектуальної діяльності цієї категорії дітей, на підвищення рівня їх готовності до самостійної праці [43, 116, 279].

Експериментальним шляхом було доведено, що включення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у доступну трудову діяльність сприяє удосконаленню процесів сприймання, уявлення, мислення, становленню морально-вольових якостей особистості. Це забезпечується раціональним підбором трудових завдань, формуванням і регламентацією трудових зусиль учнів, вправами на розвиток і закріплення розумових дій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та розвиток функцій аналізаторів і рухових навичок.

Так, у дослідженнях В. Бондаря [45], А. Висоцької [65], К. Турчинської [357] та ін., на великій кількості респондентів різних регіонів України доведено, що більшість випускників спеціальної школи працевлаштовувалися і самостійно працювали у промисловій, сільськогосподарській і обслуговуючій галузях. В якості основної задачі трудового навчання ставилося формування комплексу інтелектуальних умінь, який має забезпечувати самостійність дитини у праці, а кінцевою метою – підготовка її до самостійного життя і праці на підприємствах, які не відносяться до системи соціального забезпечення.

Досвід роботи багатьох спеціальних закладів для дітей з ППР засвідчив про те, що за умови достатньо високого рівня організації педагогічного процесу можна досягти значних результатів не тільки у загальному розвитку учнів, а й у формуванні у них готовності до виробничої праці на сучасних промислових підприємствах. Спеціально організована участь випускників школи у виробничій праці забезпечувала розв'язання цілої низки соціально-правових питань: право на працю, на заробітну плату, на відпочинок, лікування, соціальне забезпечення, участь у громадському житті [1, 65].

Втім, в теорії спеціальної педагогіки та в методиці трудового навчання здійснено низку досліджень, присвячених дидактичним функціям трудового навчання школярів з ППР та умови їх реалізації (В. Бондар, Г. Дульнев, Б. Пінський, М. Супрун, О. Хохліна). Більшість вчених виділяють три основні функції трудового навчання: освітню, виховну і корекційно-розвивальну, не конкретизуючи кожен із них та не наповнюючи їх конкретним змістом. Вони посилаються на те, що будь-який навчальний матеріал несе в собі і виховну і освітню функції та включає навчально-розвивальну складову, що всі ці функції взаємозалежні і взаємопов'язані.

Автори розглядають освіту, виховання і корекційно-розвивальну складову як самостійні компоненти трудової діяльності, кожен із яких не дублює один одного, а несе в собі своє, властиве тільки йому навантаження.

Встановлено, що трудове навчання учнів з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку здійснюється у три етапи. Так, на першому (*пропедевтичному*) етапі трудового навчання (1-4) учні отримують

початкові знання про різноманітність матеріалів, засобів праці, отримують навички роботи з різними матеріалами, виготовляють елементарні побутові вироби, отримують знання про ці предмети, набувають певного досвіду організації своєї праці, навчаються використовувати навички обробки матеріалів у практичній діяльності.

На етапі загальношкільного навчання (5-8 класи) на базі навчальних майстерень учні опановують найпростіші прийоми роботи з використанням верстатного обладнання, отримують елементарні знання про інструменти, матеріали та набувають досвіду виконання організаційних умінь і навичок роботи в майстерні. Суспільно корисна спрямованість праці є важливою умовою формування позитивного ставлення до занять у шкільних майстернях, мотивованості та інтересу до праці.

Етап професійно-шкільного навчання (9-10) у шкільних майстернях забезпечує опанування учнями доступними для них технологічними і теоретичними знаннями, професійними прийомами праці і вміннями раціонально планувати свої трудові дії. Особлива увага на цьому етапі звертається на розвиток в учнів тих трудових дій і операцій, які підвищують самостійність і активність у роботі. У процесі трудового навчання використовуються форми роботи, які поступово наближують діяльність учнів до виробничих умов: колективні форми праці, поопераційний її розподіл, вводяться практика на підприємстві та ін. Участь у виробничій праці позитивно впливає на формування особистісних якостей підлітка: поліпшується позитивне ставлення до праці, виховується дисципліна, усвідомлюється значущість праці, зростає самостійність і активність [48].

Освітня функція трудового навчання дітей з порушеннями інтелекту, як зазначає академік В. Бондар, також проявляється у засвоєнні учнями певної системи теоретичних, технологічних і комплексних знань, умінь і навичок з того чи іншого виду праці, правил техніки безпеки, відомостей про матеріали та інструменти, їх призначення; у формуванні відповідних професійно-шкільних умінь і навичок практичної діяльності, системи робочих рухів та прийомів і способів обробки матеріалів. У процесі трудової діяльності в учнів формуються

інтелектуальні компоненти – орієнтування в завданні, планування ходу його виконання, контроль і оцінка результату праці, виявлення і подолання перешкод, які можуть спричинити брак в роботі [48].

Особливої значущості у трудовому навчанні набуває повноцінна реалізація виховної функції (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, Г. Мерсіянова), оскільки учні з ППР відрізняються ступенем інтелектуального розвитку, що у різній мірі виявляється порушеннями пізнавальної діяльності і поведінки. Для багатьох із них характерною є наявність порушень у сфері емоційно-афективних проявів, що викликає або підвищує збудженість, невірноваженість поведінки, або підвищену загальмованість, ослабленість всіх реакцій. Дана особливість зумовлює потребу обмежуватись формуванням у дітей уявлень, понять, соціальних мотивів у спрощеній і конкретній формі [28, 44, 65, 244].

У процесі трудової діяльності успішно здійснюється розвиток в учнів на доступному рівні моральної свідомості – почуттів, поведінки, відповідальності, поваги до інших, турботи про молодших, готовності допомогти їм; формування особистісних якостей – дисциплінованості, чесності, працелюбності, позитивного ставлення до праці, культурних навичок праці та поведінки в різних ситуаціях, звички утримувати в порядку своє робоче місце, економно витратити матеріали тощо.

Особлива увага відводиться вихованню навичок колективної праці, почуття відповідальності, взаємодопомоги, соціальної мотивації трудової діяльності, стійкості, самостійності, цілеспрямованості та інших якостей особистості.

Характерні для школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту особливості трудової діяльності ускладнюють формування як загальнотрудових умінь і навичок, так і розумових компонентів трудової діяльності (О. Хохліна). Це зумовлює необхідність цілеспрямованого використання в системі навчально-виховного процесу спеціальних прийомів і засобів корекції, властивих учням порушень пізнавальної діяльності і поведінки. Істотними компонентами корекційно-розвивальної функції є:

- систематичне і цілеспрямоване включення школярів до доступних видів праці, що сприяє корекції сприймання, уявлень, мислення, мотивації, становленню морально-вольових цінностей;
- спеціальний підбір трудових завдань, дозування і регулювання трудових зусиль, вправ для вироблення і закріплення розумових дій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації, розвитку аналізаторів;
- інтелектуалізація практичної діяльності, спрямування її на подолання порушень орієнтації в завданні, планування своїх дій, контролю, труднощів користування інструкціями, кресленнями і зразками виробів та використання на практиці в різних умовах узагальнених прийомів роботи;
- корекція порушень емоцій, морально-вольових, особистісних якостей та поведінки;
- вправи на розвиток не тільки психічних функцій, а й сенсорних і розумових компонентів трудової діяльності;
- проведення заходів щодо оздоровлення, профілактику, лікування дітей;
- систематичне включення учнів до практичної діяльності у позакласній навчально-виховній роботі.

Сучасні наукові дослідження, що суттєво доповнюють науково-методичні засади трудового навчання школярів спеціальних навчальних закладів, присвячено формуванню позитивного ставлення до трудової діяльності на різних етапах її формування; особливостям професійного орієнтування та розвитку професійних якостей як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів, забезпеченню корекційної спрямованості трудового навчання та інші (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, К. Рейда, М. Супрун, І. Татьянчикова, В. Товстоган, О. Хохліна та ін.).

У спеціальній педагогіці представлена також значна кількість досліджень, у яких розглянуто різні аспекти проблеми трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Ю. Бистрова [36], С. Горбенко [92], А. Долженко [112], І. Татьянчикова [338], В. Товстоган [351]

та ін.). У більшості з них йдеться переважно про соціальну, соціально-психологічну та соціально-трудова адаптацію дітей, представлено напрями підвищення їх адаптаційних можливостей, наголошено на важливості вирішення питань професійно-трудова підготовки та професійного становлення учнів.

Втім, аналіз практичного досвіду трудового навчання школярів означеної категорії засвідчує низку проблем, які потребують негайного вирішення: необхідність оновлення компетентнісно орієнтованого змісту трудового навчання учнів відповідно до концепції НУШ, розроблення змісту програмового матеріалу на основі урахування сучасних виробничих технологій, необхідність активізації творчої діяльності школярів, розроблення цілісної педагогічної технології трудового навчання з охопленням усіх етапів навчання у спеціальній школі, підвищення рівня знань школярів на основі використання в практиці методичної системи трудового навчання.

Таким чином, науково-теоретичні дослідження в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології, вивчення практичного досвіду формують основу для розроблення методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, що спрямована на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов навчання, які допоможуть надалі випускникам бути незалежними і самостійними в дорослому житті.

Забезпечення трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту базується на певних педагогічних принципах: дидактичних – корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності та послідовності, доступності, індивідуального і диференційованого підходу (В. Бондар, І. Єременко, В. Липа, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) і виховних – природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності освітньо-виховного процесу, виховання в діяльності та спілкуванні, вихованні в колективі та через колектив (І. Бех, А. Висоцька, О. Вержиховська, В. Мачихіна, І. Татьянчикова та ін.). Серед виховних принципів особливого значення набуває принцип гуманізму, який передбачає опору на позитивні

сторони особистості, оптимістичний прогноз у набутті нею соціального досвіду, віру у її потенційні можливості. Проаналізовано також принципи власне процесу трудового навчання: системності, діяльності, взаємодії особистості та предметно-практичного середовища, особистісної активності (Г. Дульнев, М. Мирський, О. Леонтєв).

Здійснення ретельного аналізу існуючого науково-методичного інструментарію дає підстави дійти висновку про те, що проблема трудового навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту залишається однією з найактуальніших у теорії та практиці спеціальної педагогіки. Вивчення літератури демонструє широке коло досліджень, у яких розглянуто питання трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Про значущість і важливість розв'язання зазначеної проблеми щодо осіб з психофізичними особливостями розвитку свідчить пильна увага до неї останнім часом вітчизняних вчених (В. Бондар, А. Висоцька, О. Глоба, Г. Дульнев, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, К. Рейда, В. Синьов, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.), які переконливо доводять, що саме трудове навчання є основою особистісного зростання дитини та її підготовки до самостійної життєдіяльності у сучасних соціально-економічних умовах.

2.3. Мета і завдання освітньої галузі «Технології» у спеціальних закладах загальної середньої освіти

У сучасних умовах трансформаційних змін в освіті, розроблення нового змісту та впровадження інноваційних технологій навчання XXI століття, особливо актуальним постає питання про підвищення ефективності трудового навчання дітей та учнівської молоді. Активна, творча, працелюбна особистість формується під впливом як соціального середовища, так і в процесі трудового навчання, спрямованого на вироблення відповідних трудових умінь та навичок, професійної майстерності, готовності до життя у ринкових умовах. Як показує практика навчально-виховної роботи школи, тісне спілкування дитини з природою, участь у суспільно корисній і домашній праці з раннього дитинства

впливають на її трудове становлення і підготовку до активної трудової діяльності [20, 33, 189, 225].

Методологічними засадами цього процесу є Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція розвитку педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [260].

У Концепції Нової української школи чітко визначено орієнтири оновлення школи: школа – це простір життя дитини, в якому відбувається її особистісне зростання, тому вся діяльність навчального закладу відбувається так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя у співпраці з дорослими, ґрунтуючись на ідеї усвідомленого вибору особистого життєвого шляху [183].

«Національна доктрина розвитку освіти» передбачає перспективи і можливості модернізації системи трудової підготовки учнів відповідно до сучасного соціально-економічного стану країни і ринку праці. Основною метою школи, згідно із зазначеним документом, є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних особистостей, які усвідомлюють свою роль у суспільстві.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) визначає одним з головних завдань школи створення умов для формування освіченої, творчої особистості, реалізації та самореалізації її природних задатків і можливостей в освітньому процесі. У ній зазначені такі шляхи реформування змісту трудової підготовки: вироблення елементарних трудових навичок у період дошкільної освіти; розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування; формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; розширення політехнічного світогляду учня і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук; активне ознайомлення з професіями, виховання потреби у праці та оволодіння певною

професією; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності; використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів до вивчення народних ремесел, створення умов для органічного включення їх у трудову діяльність [102].

Основними завданнями початкової ланки спеціальної школи є всебічний розвиток особистості учнів, підготовка до самостійної життєдіяльності на основі формування знань та вмінь з навчальних предметів, що створює передумови для подальшої їхньої соціально-трудової адаптації.

Трудове навчання в початкових класах спеціальної школи – це складова загальної системи підготовки учнів до самостійної трудової та побутової діяльності. Поряд з іншими навчальними предметами, трудове навчання є важливим засобом розумового, фізичного, морального, естетичного виховання та корекції психофізичного розвитку дітей (І. Бех, В. Бондар, Г. Дульнев, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Соціально-економічні перетворення, які відбуваються в українському суспільстві в умовах ринкових відносин, обумовлюють суттєві зміни змісту та форм організації навчально-виховного процесу в системі трудового навчання учнів з комплексними порушеннями розвитку з метою підвищення якості їхньої підготовки до опанування доступних професій та забезпечення умов для подальшого навчання.

Існуюча система трудового навчання в спеціальних загальноосвітніх закладах має значні прогалини та потребує оновлення в плані підготовки школярів до життя в соціумі з максимальним урахуванням суспільно-економічних реалій, специфічних виробничих умов та відносин. Запровадження у виробництво нової техніки й технологій, розвиток нових форм господарювання, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагають підвищення рівня технологічної культури випускників спеціальних шкіл, що значно ускладнює їхню соціально-трудова адаптацію. Все це вимагає перегляду науково-методичного забезпечення трудового навчання в системі закладів загальної середньої освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [317, 367].

Слід зазначити, що в Україні в останнє десятиліття проведено низку психолого-педагогічних досліджень (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, В. Товстоган, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.), розгляд яких дає можливість внести суттєві доповнення до науково-методичних засад трудового навчання учнів з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку. В цих дослідженнях, зокрема, йдеться про: основні етапи становлення трудового навчання учнів (В. Бондар [43]); активізацію навчальної діяльності учнів на уроках трудового навчання (Є. Білевич [34], К. Турчинська [357]); шляхи удосконалення навчально-виховної роботи щодо виробничої адаптації старшокласників (А. Висоцька [65]); особливості соціально-трудової адаптації учнів молодших класів спеціальної школи (А. Долженко [112]); ефективні шляхи навчання учнів техніко-технологічних знань, як однієї з умов їх усвідомленої практичної діяльності (І. Кущенко [202], Г. Мерсіянова [243]); формування в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності (А. Корнієнко [186]); виховання готовності учнів до праці в системі професійно-трудового навчання (К. Рейда [302]); психолого-педагогічні основи соціалізації (І. Татьянчикова [338]); про особливості професійного орієнтування та розвиток професійних якостей, як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів (А. Висоцька [65], В. Товстоган [351]); про забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання (Г. Мерсіянова [244], О. Хохліна [367]), про навчання учнів користуватися різними видами інструкцій, як однієї з умов розвитку самостійної практичної діяльності школярів (А. Ібрагімова [141]) та ін.

Вагомий внесок у розвиток теорії та практики трудового та професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку зробив видатний вчений, академік В. Бондар. У фундаментальній праці «Влияние характера обучения на формирование двигательных трудовых навыков у учащихся младших классов вспомогательной школы» [43], яке є актуальним в контексті нашого дослідження, вчений зосереджує увагу на важливості використання ефективних методів трудового навчання (демонстрація, словесне пояснення), які активізують розумову діяльність учнів у процесі трудового

навчання та необхідності використання педагогами корекційних прийомів у процесі трудового навчання.

На думку дослідника, однією із причин низького рівня сформованості в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого віку трудових навичок та умінь є недостатня активна самостійність у цьому процесі. Пасивність учнів при виконанні трудових завдань пояснюється не тільки порушеннями інтелекту та моторики, а й низькою ефективністю методики їх трудового навчання. Проведені В. Бондарем спостереження підтвердили, що у навчанні дітей виконання трудових завдань педагоги перевагу надають методу демонстрації. За такої умови, зазначає автор, учні виконують трудове завдання під супроводом вчителя, не здійснюючи потрібних для успіху цієї роботи розумових операцій, що й знижує їхню самостійність у розумовій діяльності.

Результати експериментального дослідження В. Бондаря [43] засвідчили, що процес формування рухових трудових навичок в учнів молодших класів допоміжної школи характеризується низькою суттєвих особливостей, зумовлених порушеннями пізнавальної діяльності та моторики. За відсутності необхідного спрямовуючого впливу з боку вчителя дії учня здійснюються некоординовано, із зайвою м'язовою напругою, без правильної взаємодії правої та лівої рук і без дотримання необхідного темпу й ритму рухів. Недосконаліми були і прийоми роботи. При формуванні рухових трудових навичок школярі відчували великі труднощі через те, що не вміли належним чином планувати послідовність дій, контролювати свої рухи і спиратися на необхідні орієнтири при виконанні операцій. Зазначені порушення позначаються негативно на процесі формування досвіду. Ускладнені умови самоконтролю при формуванні у школярів рухового трудового досвіду можна полегшити, якщо скористатися технічними засобами, які підсилюють зворотний зв'язок. Отже, експериментально доведено, що на першому етапі формування навичок доцільно користуватися методом демонстрації, підкріпленого його короткими поясненнями. Хоча надалі, в ході виконання вправ, виникає необхідність у більш докладних

поясненнях дій і проведенні корекційної роботи, спрямованої на розвиток розумових дій та операцій, подолання порушень моторики. На другому етапі, коли від учня вимагається оволодіння технічних дій і об'єднання окремих дій у цілісні, показ має вже менше значення, а вирішальну роль відіграють пояснення, що супроводжуються і корекційними вправами. Тому провідними на даному етапі навчання навичок є корекційні прийоми впливу. Проте в тому випадку, коли психофізичні особливості учня добре відомі вчителю ручної праці, доцільно до початку основних вправ провести тренувальні заняття, спрямовані на подолання недоліків моторики і полегшення умов самоконтролю та орієнтування в діяльності [43, с. 3-6].

Дисертаційне дослідження В. Бондаря мало велике практичне значення у процесі підготовки вчителів трудового навчання спеціальних шкіл та підвищенні рівня їхньої професійної підготовки у педагогічній практиці.

Питанням удосконалення змісту і методики трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями присвячено праці видатного вченого-педагога, активної учасниці наукової розробки проблеми диференційованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, автора значної кількості підручників, посібників, навчальних програм з трудового навчання для дітей допоміжної школи – Галини Миколаївни Мерсіянової, яка продовжила наукову школу Г. Дульнева, І. Єременка, С. Мирського, працювала над удосконаленням змісту та методики трудового навчання учнів спеціальної школи. Вона створила наукову школу учнів-однодумців з дослідження корекційної спрямованості трудового навчання в спеціальній школі, підготовки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійної життєдіяльності. Важливими здобутками Г. Мерсіянової є розроблені у співавторстві з О. Хохліною зміст освітньої галузі «Технології» Державного стандарту освіти для спеціальної школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: (початкова ланка, 2004р.), Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку (з трудового навчання), програми з трудового навчання для дітей початкової

ланки школи для дітей з ІІ (2005 р)., які становлять підґрунтя розроблення сучасних науково-методичних основ трудового навчання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Значним науковим доробком Г. Мерсіянової є розроблений та впроваджений в практику спеціальної школи науково-методичний посібник з професійно-трудового навчання в спеціальних закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями, використання якого сприятиме підвищенню ефективності засвоєння учнями техніко-технологічних знань як однією з умов усвідомленого виконання практичних завдань; розвитку загальнотрудових умінь (здійснення аналізу предмета діяльності стосовно визначення матеріалу, форми, розміру деталей, орієнтування у способі виконання, планування послідовності власних дій та здійснення самоконтролю), що є показником самостійності виконання практичних завдань; забезпеченню учням усвідомлено застосовувати одержані знання та практичні уміння у самостійній життєдіяльності; корекції наявних психофізичних недоліків.

Отже, фундаментальні психолого-педагогічні дослідження свідчать про накопичення значного досвіду з теоретико-методичних основ трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями, що сприяло розробленню програмно-методичного забезпечення трудового навчання в спеціальних закладах освіти. Однак основна увага науковців була приділена професійно-трудовій адаптації учнів старших класів спеціальної школи.

Аналіз практичного досвіду трудового навчання в усіх ланках спеціальної школи засвідчує низку проблем, які потребують негайного вирішення:

- відсутність сучасного науково-методичного забезпечення змісту трудового навчання відповідно нових виробничих технологій;
- необхідність активізації творчих сил школярів, підвищення рівня їхньої трудової компетентності;
- переважне використання у навчально-виховному процесі застарілих репродуктивних методів, форм та засобів трудової підготовки, які обмежують творчі здібності та нахили учнів;

- недостатнє врахування особливостей трудової діяльності учнів з низькими пізнавальними можливостями;
- значні труднощі у школярів у процесі засвоєння змісту програмового матеріалу, виконанні технічних операцій та етапності виконання об'єктів праці;
- недостатнє матеріально-технічного забезпечення спеціальних шкіл [374].

Вирішення вказаних проблем можливе шляхом розроблення методичної системи трудового навчання учнів упродовж усього періоду шкільного навчання, удосконалення змісту трудового навчання, починаючи з початкової ланки школи, на основі формування у школярів трудової компетентності – необхідних техніко-технологічних знань, трудових умінь та навичок відповідно до умов сучасного виробництва. Також потребує удосконалення методика трудового навчання на основі врахування психофізичних можливостей учнів з різними рівнями пізнавальних можливостей; посилення корекційно-розвивальних засобів впливу на школяра, його емоційно-вольової сфери, формування та розвиток особистості пізнавальної, мовленнєвої діяльності, а також виховання самостійності, організованості, позитивного ставлення до праці в цілому, що сприятиме соціальній адаптації за умов достатнього матеріально-технічного забезпечення спеціальних шкіл відповідно до нових виробничих технологій.

Особливої уваги потребує формування в учнів з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку ціннісно-мотиваційного компоненту трудової діяльності, зокрема, ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі поведінки, що забезпечується у процесі трудового навчання та виховання. Трудова діяльність повинна сприяти розвитку мотиваційної сфери та самосвідомості, на основі яких у школярів посилюється ціннісне ставлення до праці, формуються уявлення про різноманітні професії, роль праці у житті людей, відбувається усвідомлення свого соціального Я і формування внутрішньої позиції.

Аналіз програмно-методичного забезпечення трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту (2005 р.) (Г. Мерсіянова,

О. Хохліна [243]) на початковому етапі трудового навчання засвідчує, що воно здійснюється за такими розділами: робота з різними видами матеріалів (пластиліном, глиною, солоним тістом; природними, текстильними матеріалами, папером), сільськогосподарські роботи. Ознайомлення учнів з елементами комп'ютерної грамоти має наскрізний характер і передбачає первинне ознайомлення з основними частинами комп'ютера (ноутбука) у процесі роботи на уроці. Засвоєння навичок самообслуговування відбувається у процесі дотримання під час уроків з трудового навчання санітарно-гігієнічних норм та вимог, правил організації робочого місця.

Реалізація програмового змісту здійснюється за наступними принципами:

- навчальний матеріал диференціюється за напрямками діяльності та роботою з конструкційними матеріалами (папір, картон, пластилін, природні та штучні матеріали та ін.), які ускладнюються в кожному класі залежно від просторово-предметних характеристик виготовлення виробів (за шаблоном на площині, за шаблоном на площині з елементами творчості, об'ємні з елементами творчості);

- види практичної діяльності диференціюються впродовж навчального року залежно від календарних свят (держаних і релігійних), регіональних традицій і звичаїв, які ускладнюються в кожному класі через добір об'єктів праці з врахуванням вікових особливостей учнів.

Зміст програми побудовано за спірально-концентричним принципом: з кожним роком навчання обсяг знань та вмінь із передбачуваного виду праці ускладнюється, між наступними класами забезпечується системна послідовність, а між окремими видами праці – взаємозв'язок.

Всебічному розвитку особистості сприяє політехнічний принцип, закладений в основу програми з трудового навчання. Згідно змісту програми учні, поряд з оволодінням прийомами роботи з різними ручними знаряддями праці, знайомляться з минулим і сучасним виробництвом оброблюваних матеріалів, їх властивостями, застосуванням.

Однак, у змісті даних програм не передбачено виокремлення диференційованого змісту та орієнтовних навчальних досягнень для учнів з різними пізнавальними можливостями (з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступеня), що є необхідною умовою сьогодення.

У програмі подано методичні рекомендації щодо реалізації змісту трудового навчання та проведення корекційно-розвивальної роботи під час вивчення різних розділів програми з урахуванням пізнавальних можливостей учнів. У процесі трудового навчання важливу роль відіграє професійна компетентність вчителя, який повинен максимально застосовувати свій творчий потенціал та значну увагу має приділяти підтримці позитивної мотивації в учнів, усвідомленості ними техніко-технологічних знань, умінь та навичок, формуванню життєвої компетентності школярів.

Отже, науково-методичні засади змісту трудового навчання школярів спеціальної школи передбачають врахування особистісно орієнтованого та компетентісного підходів навчання, посилення уваги корекційно-розвивальному впливу на особистість, на основі яких забезпечується формування трудової компетентності школярів, підвищується мотивація до трудового процесу на основі ціннісного ставлення до праці; розширюється інформаційний обсяг техніко-технологічних знань, яке є підґрунтям для опанування різними способами трудової діяльності, розкриття можливостей кожного учня, як суб'єкта практичної і пізнавальної діяльності, що сприятиме збагаченню соціального досвіду, забезпеченню максимальної адаптації та інтеграції дітей у суспільство.

Для кожної теми програми визначено зміст знань і вмінь, які підлягають засвоєнню, наведено перелік рекомендованих виробів.

Учитель, виходячи із програмних навчально-виховних завдань, місцевих умов та можливостей, добирає ті вироби, які вважає найбільш оптимальними, або підбирає інші, конструкція яких і вид роботи з ними відповідає змісту теми, що вивчається.

Достатній вибір у переліку рекомендованих об'єктів праці до навчальних тем таких виробів, які мають відмінність у конструкції і технології

виготовлення, а також наявність творчих завдань дає можливість учителю здійснювати диференціацію і оптимізацію трудової діяльності молодших школярів. У процесі опанування навчальним матеріалом, визначеним програмою з трудового навчання початкових класів, учні мають оволодіти відповідним комплексом знань і вмінь, мати достатній рівень до навчання у середній ланці.

У програмах акцентується увага на знаннях та вміннях учнів, а саме:

- учні повинні знати: значення праці людей найпоширеніших професій, традиції українського народу, пов'язані з трудовою діяльністю; організацію робочого місця, культуру праці; назви матеріалів, їх властивості, готовність до використання; елементи графічної грамоти (умовні позначення ліній на ескізах, технічних рисунках, місця нанесення клею); прийоми розмітки за допомогою лінійки, кутника; прийоми і правила безпечної роботи з ручними інструментами та пристосуваннями; способи з'єднання деталей виробів із різних матеріалів та оздоблення виробів; техніку плетіння зі смужок і текстильних матеріалів; види початкових ручних швів, їх використання; початкові політехнічні поняття;

- учні повинні вміти: готувати своє робоче місце; розрізняти матеріали, відбирати з суттєвими ознаками необхідні для виготовлення виробу, вміло і безпечно володіти інструментами, пристосуваннями в процесі виготовлення виробів; виготовляти вироби нескладної конструкції з різних матеріалів за зразком, умовами та власним задумом, естетично їх оздоблюючи; контролювати трудову діяльність, об'єктивно оцінювати власні вироби та результати праці інших учнів; економити матеріали, раціонально використовуючи їх.

У навчальних програмах акцентується увага на змісті навчання. Зміст навчальних програм з трудового навчання досить переструктурований. Вона набула значної практичної орієнтації і має на меті формування предметно-практичних знань, виконання трудових дій.

Засвоєння теоретичного матеріалу проводиться під час практичних робіт, не витрачаючи на це окремого навчального часу. Однак, не виключається

можливість проведення уроків засвоєння нових знань, під час яких вчитель може розкрити навчальний матеріал всієї теми, або її окремої частини. Такі уроки у навчальному процесі можуть бути одиничними. Вироби, які виготовляються учнями, мають суспільно корисну спрямованість і практичне застосування в повсякденному житті.

Під час роботи з різними інструментами особлива увага звертається на дотримання учнями правил безпечної роботи, виробничої санітарії й особистої гігієни, навчанню їх безпечних прийомів роботи, ознайомленню із заходами попередження травматизму.

Реалізація програми з трудового навчання та шляхів удосконалення процесу трудової діяльності в більшості випадків індивідуальні, однак мета єдина – розвиток школяра засобами трудової діяльності. Цілі в управлінні формуванням потреби у трудовій діяльності визначають засоби, форми організації, методи і прийоми. Їх дієвість відповідає рівню розвитку трудових умінь кожної дитини, позитивному ставленню дитини до трудових завдань.

Актуальність навчання учнів «Технології», починаючи з молодшого шкільного віку, обумовлена низкою чинників, що мають як соціально-економічне, так і особистісне значення. По-перше, соціальним замовленням школи з формування особистості, яка має цілу низку якостей і властивостей (наприклад, таких, як працьовитість, потреба в творчій праці, здатність рефлексувати в процесі раціонального і самостійного прийняття рішень з вибору способів діяльності, розвиненість сенсомоторики, образного і логічного мислення та ін.), сензитивним періодом для формування яких є молодший шкільний вік. По-друге, реальними соціально-економічними умовами в Україні, коли діти шкільного віку беруть участь у різних сферах трудової діяльності. Це призводить до того, що вже в цьому віці стає затребуваним ціла низка технологічних компетентностей, певний рівень технологічної культури і мислення, тобто основи компонентів суб'єктного досвіду особистості в галузі трудової діяльності. По-третє, тим позитивним досвідом вітчизняної і зарубіжної шкіл, який переконливо доводить, що навчання «Технології» є необхідною умовою і засобом всебічного і гармонійного розвитку дитини.

Отже, науково-методичні напрацювання вітчизняних вчених з проблеми трудового навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, практичний досвід формування трудової діяльності у школярів в спеціальних закладах загальної середньої освіти становлять базис, на основі якого нами було розроблено зміст освітньої галузі «Технології» в програмі нового типу: типовій освітній програмі початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, відповідно Концепції НУШ, яка ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання [345-347].

В типовій програмі окреслено мету початкової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання в основній ланці школи.

Типову освітню програму для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), сучасних досягнень спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У програмі визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу. У пояснювальній записці до кожного предмету чи інтегрованого курсу представлено корекційно-розвивальні завдання та спрямованість навчального предмету, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

Програму побудовано із врахуванням таких принципів:

– дитиноцентрованості і природовідповідності;

- корекційно-розвивальної спрямованості навчання;
- узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання;
- науковості, доступності і практичної спрямованості змісту;
- наступності і перспективності навчання;
- взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей;
- логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних компетентностей;
- можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси;
- творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;
- адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

Зміст програми має потенціал для формування у школярів з інтелектуальними порушеннями таких ключових компетентностей:

- володіння державною мовою; що передбачає елементарні уміння та навички (в межах мовленнєвих можливостей) усно і письмово висловлювати свої думки, усвідомлення ролі мови для спілкування та культурного самовираження;
- можливість спілкуватися рідною мовою (в межах пізнавальних можливостей), що передбачає використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади;
- математична компетентність, що передбачає застосування (в межах пізнавальних можливостей) математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;
- компетентності у галузі природничих наук, що передбачають формування пізнавального досвіду, прагнення самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження; – соціально-трудової компетентності, що передбачає формування трудових умінь та навичок, що забезпечують подальшу

здатність до успішного опанування основ професійно-трудової діяльності, набуття навичок практичної життєдіяльності;

– екологічна компетентність, що передбачає сформованість уявлень щодо екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання та збереження природних ресурсів;

– інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування елементарними основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, можливість безпечного використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

– навчання впродовж життя, що передбачає опанування життєво необхідними базовими вміннями і навичками, що сприятимуть подальшій соціальної адаптації та інтеграції в суспільство;

– громадянські та соціальні компетентності, що передбачає вміння діяти (в межах своїх можливостей) в життєвих ситуаціях, ідентифікувати себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

– культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості, формування навичок культури поведінки в соціумі;

– основи фінансової грамотності, що передбачає формування уявлень про грошові одиниці, необхідні для здійснення та організації побутової життєдіяльності, залучення до сфери соціально-побутової та елементарної економічної діяльності.

У програмі зазначено, що спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння: спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослим та однолітками, сприймати інструкції та навчальні завдання, керувати емоціями, регулювати власну поведінку.

Враховуючи інтегрований характер компетентності, у процесі реалізації Типової освітньої програми або Освітніх програм рекомендується

використовувати внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу умінь у нові ситуації.

Вимоги до дітей з інтелектуальними порушеннями, котрі розпочинають навчання у початковій школі, мають враховувати досягнення попереднього етапу їхнього розвитку. Предметні компетентності для дітей з різним рівнем інтелектуальних порушень мають диференційований характер (для дітей з легким та помірним ступенем). Програмові компетенції для дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення виокремлено під спеціальним позначенням *. Зміст навчання добирається індивідуально, у відповідності до пізнавальних можливостей.

У Програмі представлено «Предметно-орієнтовані компетентності», що ознайомлюють вчителя з переліком знань і вмінь, якими мають оволодіти учні в процесі навчання. Також представлено «Орієнтовний зміст навчального матеріалу», оновлений та апробований у закладах загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та «Життєва компетентність» – що інформують учителя щодо результатів сформованості в учнів пізнавальних та соціально-адаптивних здібностей у відповідності до мети та змістового наповнення галузі.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує здатність до творчого самовираження, розвитку пізнавальної діяльності, виховує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, пошанування своєї гідності та інших людей, збереження здоров'я. Згідно із Законом України «Про освіту», на основі Державного стандарту й Типової освітньої програми заклади освіти, наукові установи та інші суб'єкти освітньої діяльності можуть розробляти освітні програми – єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів, індивідуальних проектів, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання. Освітні програми можуть відрізнятися від Типової програми послідовністю викладання навчального матеріалу, обсягом його вивчення, наявністю додаткових

компонентів змісту або використанням оригінальних форм, методів і засобів навчання [385].

Розподіл навчальних годин за темами, розділами, вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтованих очікуваних результатів, зазначених у програмі.

Отже, зміст освітньої галузі «Технології» у спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розроблено з урахуванням особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу у процесі трудового навчання, сучасних освітніх технологій, що сприятимуть формуванню життєвої компетентності школярів, підвищенню мотивації до трудового процесу на основі ціннісного ставлення до праці, людей праці, природи, культури, та самого себе. При розробці змісту було враховано принцип неперервності технологічної освіти, який передбачає врахування змісту трудового виховання в дошкільних навчальних закладах та створює базу для успішного опанування учнями технологій в початковій та основній ланках спеціальної школи, забезпечує здобуття професійної освіти.

Метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток в учнів з технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх психофізичних можливостей і соціалізації у суспільстві [380].

Для досягнення зазначеної мети передбачається здійснення таких завдань:

- формування уявлення про предметно-перетворювальну діяльність людини, про світ професій, шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; формування здатності до усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи з інструментами і матеріалами;
- розвиток пізнавальної, навчальної діяльності, ручних технік обробки матеріалів; формування уміння користуватися технічною термінологією, графічною інформацією, та працювати з комп'ютером;

➤ виховання готовності до вирішення побутових завдань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних операцій у предметно-практичній діяльності.

Реалізація визначеного змістового компоненту освітньої галузі «Технології» для дітей з ППР забезпечується такими змістовими лініями: ручні техніки обробки матеріалів, техніко-технологічні операції, декоративно-ужиткове мистецтво, самообслуговування, ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Опанування визначених у Державних вимогах трудових знань та вмінь в учнів досягається на основі сформованості життєвої компетентності через здатність використовувати знання, вміння, техніко-технологічні операції у процесі власної предметно-практичної діяльності та повсякденному житті.

Отже, трудова підготовка учнів спрямована на досягнення таких показників її ефективності, які відповідали б вимогам повноцінної праці у сферах діяльності, пов'язаних з найбільш поширеними галузями народного господарства та доступних для опанування школярами з КП.

Важливою особливістю є розробка корекційно-розвивальної лінії, яка реалізується у процесі трудового навчання та передбачає:

– пізнавальний розвиток: формування явлень про послідовність та поетапне виготовлення виробу з опорою на зразок та предметно-інструкційну карту; розв'язування в процесі трудової діяльності пізнавальних задач в наочно-дійовому та наочно-образному плані; формування умінь виконувати завдання на основі словесної інструкції з опорою на наочність, дотримання етапів діяльності (аналіз, планування та організація виготовлення виробу, самоконтроль);

– мовленнєвий розвиток: опанування трудовою лексикою на основі використання техніко-технологічної термінології у процесі зв'язного мовлення, формування умінь давати вербальний звіт про власну діяльність у вигляді фіксуючого, супроводжуючого та плануючого мовлення;

– сенсомоторний розвиток: формування умінь визначати форму, розмір, колір, розташування деталей предметів та їх властивостей, предметів на основі

зорової, тактильної, слухової чутливості; розвиток дрібної моторики; навичок вправно володіти інструментами під час виконання практичних завдань;

– особистісний розвиток: формування позитивного ставлення до праці, готовності доводити виконання трудового завдання до завершення; усвідомленої учбово-практичної діяльності, цілеспрямованості, організованості, охайності та інших важливих для праці якостей особистості.

Формування життєвої компетентності школярів з ППР, зазначеної у освітній галузі «Технології», передбачає здатність учнів використовувати ручні техніки обробки матеріалів у побуті; реалізовувати техніко-технологічні операції, традиційні художні ремесла у процесі власної предметно-практичної діяльності; знання про у процесі виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва; готовність до самообслуговування себе у власному побуті.

Програма з трудового навчання враховує основні вимоги до змісту трудової підготовки молодших школярів з ППР на сучасному етапі економічного розвитку та розроблена на основі результатів психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть стосовно особливостей навчальної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступеня, урахуванням корекційно-розвивальних засобів для їхнього навчання.

З усіх шкільних предметів трудове навчання – це єдиний навчальний предмет, цілком заснований на перетворювальній предметно-практичній діяльності самих учнів. Особливість уроку трудового навчання полягає в тому, що в ньому понятійні (абстрактні), образні (наочні) і практичні (дієві) компоненти пізнавальної діяльності займають однакове положення (В. Бондар, Г. Дульнев, Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

Психологічний механізм предметно-практичної діяльності ідеальним чином відповідає особливостям пізнавальної діяльності школярів в цілому. Головна специфічна риса уроків трудового навчання полягає в тому, що вони будуються на унікальній психологічній та дидактичній основі – предметно-практичній діяльності. З цього випливає що, в них більш яскраво, ніж в інших навчальних предметах, представлені наочно-образна і наочно-дієва форми пізнання.

Слід підкреслити, що ці уроки, дійсно, унікальні і виключно важливі для загального розвитку молодших школярів. Їх специфічні можливості в системі загальної освіти найяскравіше виражаються в таких взаємопов'язаних аспектах:

- можливість активізації пізнавальної діяльності (за рахунок поєднання різних форм пізнання і видів діяльності);
- можливість соціальної адаптації особистості (через формування практичних умінь і розвиток творчості);
- можливість гармонізації розвитку особистості (на основі більш реалістичного обліку в освітньому процесі функціональних можливостей дитини, природних закономірностей розвитку).

У процесі навчання праці відбувається формування знань про засоби і шляхи перетворення матеріалів, енергії та інформації в кінцевий продукт; формування в учнів соціально-трудової адаптації (А. Долженко [112]).

В системі уроків трудового навчання в учнів розвивається здатність: визначати потреби і можливості своєї діяльності; знаходити і використовувати необхідну інформацію; висувати ідеї вирішення завдань (розробка конструкції і вибору технології); планувати, організовувати і виконувати роботу, оцінювати результати етапів роботи, коригувати свою діяльність і виявляти умови реалізації продуктів діяльності.

У процесі навчання учні пізнають світ, засвоюють знання, навички та вміння застосовувати їх на практиці.

Отже, освітня галузь «Технології» сприяє становленню цілісної особистості, гармонічно поєднує в собі потреби до фізичної і розумової праці, самовдосконалення, а також створює культурні і духовні передумови для збереження і розвитку національної культури. Разом з тим слід зазначити, що традиційними в трудовому навчанні є виховання у школярів працьовитості і шанобливого ставлення до праці, формування широкого кола практичних умінь і навичок обробки різних матеріалів, розширення політехнічного кругозору учнів, введення їх в світ професій.

Таким чином, навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту освітньої галузі «Технології» зумовлено

сучасними і перспективними вимогами розвитку освіти відповідно Концепції нової української школи. Ефективне вирішення різних аспектів цієї соціально-педагогічної проблеми вимагає, на наш погляд, в першу чергу обґрунтування теоретико-методологічних підходів до цілісної системи трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, спрямованої на розвиток особистості учнів та успішного їх формування як суб'єктів праці.

2.4. Психофізіологічні закономірності формування трудових умінь та навичок

У процесі трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату важливим є урахування психофізіологічних закономірностей формування трудових умінь та навичок, що забезпечує в цілому формування відповідного способу трудової діяльності [225].

Трудова діяльність виступає перед учнем у формі закріпленого способу діяльності, в якому узагальнено попередній досвід навчання. У процесі трудової підготовки учнів закріплений спосіб діяльності перетворюється на індивідуальний спосіб діяльності. Засвоєння способу діяльності відбувається на основі формування інтегрального образу трудових дій, спрямованих на досягнення результату цих дій відповідно до образу мети. Образ-мета як ідеальне уявлення про результат досягається завдяки програмі дій над реальним предметом праці, що динамічно змінюється в процесі діяльності. Оскільки всяка праця має предметно-дійову та психологічну основу, то в процесі трудового навчання формуються і засвоюються інтегральний образ трудових дій та інформаційна основа діяльності (В. Чебишева [389]).

Доведено, що інтегральний образ робочих дій – це сформований фізіологічними засобами в корі головного мозку образ сукупності елементарних трудових рухів, дій, операцій. Інформаційна основа діяльності – це сукупність інформаційних ознак, які характеризують предметні і суб'єктивні умови діяльності (В. Мерлін, Є. Климов, Я. Крушельницька Є. Фарапонова).

В результаті трудового навчання засвоюються певні поєднання різних рухових та розумових дій, які вирішують конкретне трудове завдання і

знаходять підкріплення у вигляді корисного результату. Результатом трудового навчання є формування системи таких трудових навичок, як:

- сенсорно-перцептивні (сприймання – розпізнавання об'єктів праці);
- моторні (виконання трудових рухів, дій, операцій);
- інтелектуальні (читання інструкційної картки, контрольних приладів, прийоми розв'язання задач).

Як зазначають дослідники, аналогічні трудові вміння (сенсорно-перцептивні, атенційні, мнемічні), які мають своєю основою розумові процеси, формуються в особистому досвіді [362, 389].

Трудові навички являють собою складні системи умовних рефлексів, об'єднаних окремим виробничим завданням. Формування їх пов'язане з формуванням і закріпленням робочих динамічних стереотипів, тобто утворенням і функціонуванням у корі головного мозку стійких систем тимчасових нервових зв'язків між окремими елементарними рухами або розумовими актами.

В процесі формування трудових навичок у школярів поступово зникають зайві рухи, зменшується напруження, увага переноситься з процесу на результат, виробляється ритм дій і можливість довільно змінювати темп роботи. Таким чином, формується автоматизм рухів і дій та створюються умови для одночасного виконання більш складної аналітико-синтетичної діяльності.

Важливими у процесі навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є дотримання *етапності формування трудових навичок*.

Процес формування трудових навичок включає декілька етапів, які різняться особливостями виконання дій і механізмами нейродинаміки (Є. Клімов [158], Я. Крушельницька [198]).

Пропедевтичний етап – початок усвідомлення навичок, чітке розуміння мети, але недостатнє уявлення про способи її досягнення; при виконанні дій мають місце значні помилки.

Аналітичний етап – оволодіння окремими елементами дій, чітке розуміння того, як потрібно виконувати дії, поєднується з неточним,

нестабільним їх виконанням, зайвими рухами при інтенсивній концентрації довільної уваги.

Синтетичний етап – формування цілісної системи трудових рухів, дій, автоматизація навичок, коли виконання роботи стає все більш якісним, зникають зайві рухи, послаблюється довільна увага.

Етап закріплення і автоматизації дій. Точне, економне, стабільне виконання дій поєднується з виконанням інших більш складних дій під контролем свідомості.

Також важливими є *дотримання умов формування трудових навичок у дітей*.

Процес формування будь-яких трудових навичок має певні спільні риси (Я. Крушельницька [198]). Основною рисою цього процесу є утворення рухових структур, які об'єднують окремі трудові рухи в єдине ціле. Другою рисою процесу формування трудових навичок є виявлення людиною сигналів, які мають пряме відношення до виконуваних дій, що приводить до формування сенсомоторної структури навичок. Третя риса формування навичок – зміна співвідношення між рівнями регуляції. Це означає, що на перших етапах навчання рухові дії регулюються процесами мислення і мовою. Пізніше регуляція переходить до сенсорно-перцептивного рівня, тобто відбувається автоматизація дій. Четвертою рисою формування навичок є засвоєння ритму виконуваних дій, що сприяє тривалому виконанню роботи без втоми.

Важливим для правильного формування техніко-технологічних дій та операцій розуміти суть *виробничої вправи та стадії її розвитку* [198].

Трудові навички формуються в процесі виробничих вправ – цілеспрямованого систематичного повторення діяльності з метою підвищення її якості. З фізіологічного погляду виробнича вправа являє собою процес пристосування і відповідної зміни фізіологічних функцій організму людини для найбільш ефективного виконання конкретної роботи. У процесі вправ по мірі формування трудових навичок відбувається нарощування сили і визначаються способи її найраціональнішого використання, досягається зменшення

енергетичних затрат на виконання операції. Вправи є дієвим засобом розвитку резервів організму, методом удосконалення діяльності.

У процесі вправ встановлюється злагоджена взаємодія між центральною нервовою системою, рецепторами, серцево-судинною та іншими системами організму, оскільки на початкових етапах має місце неузгодженість в їх роботі, різна лабільність окремих ланок функціональної системи.

Узгодження ритмів забезпечується за рахунок адаптації фізіологічних систем, їх здатності змінювати свої характеристики в процесі роботи. Завдяки погодженню лабільності компонентів функціональної системи засвоюється ритм.

У роботах М. Виноградова встановлено три стадії в розвитку виробничої вправи. Перша початкова стадія вправи характеризується дискоординацією рухової системи, невідповідністю лабільностей центральної і периферійної ланок, широкою іррадіацією збудження, що призводить до зайвих рухів. Виразна індукція гальмування з рухового аналізатора на інші області кори головного мозку зумовлює невизначеність, нерішучість при виконанні роботи, а де-коли і припинення її.

Друга стадія вправи характеризується поступовим підвищенням працездатності і встановленням її на достатньо високому рівні, закріпленням трудових навичок, концентрацією збудження в спеціальних нервових центрах і формуванням домінанти. Трудові дії стають більш чіткими, швидкими, економними при помірному напруженні вегетативних органів.

Третя стадія виробничої вправи характеризується стійкою працездатністю на високому рівні, формуванням робочого динамічного стереотипу, автоматизацією трудових навичок. Система рефлексів, які становлять трудову операцію, відтворюється на один подразник цієї системи, участь кори головного мозку реалізується в функціях контролю і оцінки діяльності.

Досконалість трудових навичок оцінюється кількісними і якісними показниками роботи осіб, а також такими фізіологічними показниками:

- стійкість навичок, яка характеризується варіативністю часу виконання трудових дій, амплітудою і протяжністю траєкторії рухів;

- концентрація нервових процесів, коли сформовані умовні рефлексивні виникають лише у відповідь на подразники певної якості і сили і не виникають на подібні подразники, які мають інше сигнальне значення.

До умов ефективного трудового навчання учнів відносяться:

- наявність в учня установки на підвищення якості своєї роботи, для чого обліковуються результати роботи, проводиться аналіз допущених помилок на основі контролю і самоконтролю;

- постійний і поступовий перехід у процесі навчання від менш складного до більш складного, але посилюючого матеріалу;

- правильний розподіл повторень у часі. Повторення не повинні бути надто частими, щоб не порушувати сформовані умовнорефлекторні зв'язки.

Як зазначають дослідники (В. Мерлін, Є. Климов, Я. Крушельницька Є. Фарапонова), швидкість формування трудових навичок у різних людей і на різних етапах навчання неоднакова. В деяких вона на перших етапах висока, а потім зменшується, в інших – зберігається на одному рівні або зростає. Гетерохронний характер має формування окремих трудових навичок в однієї і тієї ж особи (одні операції засвоюються раніше, інші – пізніше). Це зумовлюється як типологічними властивостями і здібностями, минулим досвідом і мотивацією людини, психофізіологічним станом розвитку, специфікою діяльності.

Трудові навички залежно від рівня їх сформованості, а також перерв у трудовій діяльності можуть руйнуватися. При цьому високоавтоматизовані рухові навички дуже стійкі, а сенсорно-перцептивні – найменш стійкі, хоча швидко відновлюються.

Також важливим є розуміння *сутності і факторів тренування* особи. Процес функціонального вдосконалення організму особи з метою пристосування його до підвищених вимог діяльності шляхом систематичних повторень зростаючої складності операцій називається тренуванням (Я. Крушельницька [198]). Ефективність тренування залежить від додержання таких правил:

- різнобічність фізичних вправ з метою розвитку загальних якостей рухового апарату (м'язова сила, витривалість);

- поступове збільшення навантаження;
- багаторазове систематичне повторення роботи через певні проміжки часу.

Наслідок тренувань:

- підвищення здатності організму мобілізувати свої функціональні можливості і працювати економно;
- прискорення відновлювальних процесів після роботи;
- підвищення точності і швидкості дій при помірних зрушеннях в роботі фізіологічних систем;
- зниження порогів чутливості аналізаторів;
- зростання швидкості реакції на подразники.

У процесі трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту важливим є урахуваннясамого *алгоритму формування трудових навичок*. Формування і вдосконалення трудових навичок як динамічних рефлексорних систем вимагає фізіологічно обґрунтованого підходу, врахування специфічних вимог конкретної трудової діяльності та індивідуальних особливостей людини. Згідно з дослідженнями С. Косилова, фізіологічно обґрунтований алгоритм формування трудових навичок спрямований не тільки на створення усвідомлюваних особою уявлень і понять, але і на збереження в нервовій системі тих подразників, які є результатом рефлексорного, не передбаченого інструкцією пошуку. В зв'язку з цим першим кроком фізіологічно обґрунтованого алгоритму трудового навчання є вивчення трудової операції і встановлення основних факторів, які заважають формуванню навички. Другим кроком є інструктаж з урахуванням психофізіологічних особливостей операції і трудових дій. Третій крок передбачає вибір фізіологічно обґрунтованих педагогічних заходів, спрямованих на усунення не усвідомлюваних учнем перешкод, зумовлених своєрідним протіканням фізіологічних процесів, які заважають засвоєнню навичок. Так, якщо низька функціональна рухливість нервових центрів рухового апарату гальмує правильне і швидке оволодіння навичками, то застосовуються вправи тренувального характеру (багаторазове повторення

окремих рухів). Якщо вправи поєднуються з педагогічними заходами, спрямованими на вдосконалення структури рухів, робочої пози, застосування раціональної послідовності рухів, правильне поєднання роботи обох рук, то вони є вправами навчального характеру.

На початковому етапі навчання в учнів ще не сформований досконалий механізм оцінки результатів дії відповідно до інтегрального образу. Тому необхідна додаткова інформація щодо успішності виконання. Для цього застосовуються технічні засоби інформації. Повторення спроб виконати правильні дії призводять до підвищення збудливості і лабільності відповідних нервових центрів. Внаслідок цього в корі великих півкуль формується інтегральний образ правильних робочих дій, з яким потім порівнюються реально виконувані дії.

Четвертим кроком фізіологічно обґрунтованого алгоритму трудового навчання є перевірка ефективності цих заходів. При фізіологічно обґрунтованому розвитку трудових навичок значна увага приділяється засвоєнню ритму, відчуттям, які не піддаються словесному описові, що прискорює і полегшує процес формування трудових навичок.

В процесі освоєння професійно-трудової діяльності змінюються механізми психічних властивостей особистості відповідно до вимог професії. Наявні в учнів професійно важливі якості характеризуються різним рівнем розвитку, але вони не пристосовані до конкретного виду діяльності. Лише в процесі навчання відбувається функціональне об'єднання окремих професійно важливих якостей, які проявляють себе в режимі взаємодії.

В ринкових умовах, які вимагають від робітника професійної мобільності, формування нових знань, навичок і умінь відбувається на основі уже наявних. У цьому випадку трудові навички вступають у взаємодію. В деяких випадках старі навички сприяють оволодінню новими, тобто має місце позитивне перенесення навичок. Формування нових навичок відбувається швидко і ефективно, а самі навички характеризуються гнучкістю і пластичністю.

На основі знань і трудових навичок в межах конкретної професійної діяльності формуються трудові вміння. Психологічною основою трудових

вмінь є розуміння взаємозв'язків між метою трудової діяльності, умовами і способами її виконання.

Уміння як складне психологічне утворення включає в себе систему навичок, що відносяться до одного і того ж виду діяльності, і систему знань стосовно основних особливостей діяльності в цілому (технологія, машини, умови праці і т. п.). Уміння дозволяють особі орієнтуватися в нових умовах, вирішувати нестандартні завдання, тобто працювати творчо.

У формуванні вмінь виділяють п'ять етапів (К. Платонов):

Перший етап – початкове вміння, яке характеризується усвідомленням мети дії і пошуком способів її виконання на основі раніше набутих знань і навичок.

Другий етап – недостатньо вміла діяльність, коли наявні знання про способи виконання діяльності поєднуються з використанням раніше отриманих, неспецифічних для даної діяльності навичок.

Третій етап – окремі загальні вміння; високорозвинуті, але вузькі вміння, можуть бути використані в різних видах діяльності.

Четвертий етап – високорозвинуті вміння; характеризуються творчим використанням знань і навичок щодо даної діяльності, усвідомленням мети, мотивів вибору і способів її досягнення.

П'ятий етап – майстерність; характеризується творчим використанням різних умінь.

Основними *методами формування трудових умінь* в учнів є:

- проблемне навчання, коли учень отримує необхідну інформацію і повинен самостійно розв'язати певну проблему із застосуванням знань;
- алгоритмічне навчання – за певними ознаками учень визначає тип завдання і необхідні для його вирішення операції;
- поетапне навчання, коли формуються прийоми розумової діяльності із застосуванням знань для виконання розумової праці;
- системно-структурне навчання, яке поєднує всі методи навчання, включаючи моделювання, ролеві і ділові ігри, а також враховує специфічні особливості професійної діяльності людини.

Також важливим для нашого дослідження є з'ясування *форм та методів професійного навчання*. Метод самонавчання, психологічною основою якого є наслідування, шлях спроб і помилок. Позитивною стороною його є творчий пошук і знаходження найбільш зручних для індивіда прийомів. Негативна сторона методу зводиться до неекономічності та великої тривалості.

Предметний метод, що ґрунтується на виготовленні якогось предмета, починаючи від простого до більш складного. Психологічною перевагою його є реальність, конкретність і предметний характер праці, що підвищує зацікавленість в якісному кінцевому результаті. Недоліками предметного методу навчання можуть бути складність предмета на перших етапах, зниження мотивації в разі тривалого виконання одного і того ж уже засвоєного предмета; недостатня гнучкість навичок, пасивність учня.

Операційний метод полягає у засвоєнні окремих трудових прийомів, операцій, які можуть використовуватися при виготовленні різних предметів. Психологічними перевагами цього методу є економне навчання гнучким навичкам, необхідних при виготовленні багатьох предметів. Недоліки його пов'язані з абстрактністю завдань, фрагментарністю окремих дій, відсутністю предметного зразка, що гальмує особисту творчість.

Комплексний метод, який поєднує позитивні сторони предметного та операційного методів. Він передбачає два етапи професійно-трудоного навчання. На першому етапі засвоюються окремі технологічні прийоми і операції шляхом виконання нескладних робіт. На другому етапі засвоюється виконання комплексних робіт зростаючої складності за умови підвищення продуктивності і якості праці.

Метод програмованого, або модульного, навчання передбачає:

- поділ навчального матеріалу на невеликі, логічно пов'язані з елементарними цілями, частини;
- розробку навчального алгоритму, який визначає порядок і послідовність дій з предметом праці для найбільш швидкого досягнення мети;
- управління, тобто підкріплення кожного кроку навчання і досягнутих результатів за допомогою різних сигналів.

Незалежно від методів ефективним професійно-трудове навчання може бути лише за умови індивідуального особистісного підходу до тих, хто навчається. Виробниче навчання може проводитися на реальному робочому місці або на спеціальних навчальних установках-тренажерах – навчальних засобах, які дозволяють формувати навички і вміння, необхідні в реальних умовах праці.

Основними психологічними вимогами до тренажерів є наступні, що також важливо враховувати при навчання учнів:

- навички, які формуються на тренажерах, за своєю психологічною структурою повинні відповідати реальним трудовим навичкам;
- при формуванні навичок слід запобігати негативному їх перенесенню на реальну трудову діяльність;
- необхідно створити можливість тренування в різних умовах та ситуаціях, які можуть виникнути в реальній трудовій діяльності;
- необхідно забезпечити сприймання результатів діяльності і здійснення самоконтролю.

У роботі з тренажерами можуть застосовуватися тренувальні відеопрезентації, які сприяють засвоєнню відповідних знань і навичок.

Також автори (Є. Клімов, Я. Крушельницька Є. Фарапонова та ін.) наголошують на важливій ролі *інструкцій та інструктажу* – вступному, поточному, заключному у процесі професійно-трудоного навчання. На ранніх етапах оволодіння трудовими навичками інструкції не повинні бути надто деталізованими, щоб не заважати ініціативі і творчому підходу, однак вони повинні виконуватися.

Вступний інструктаж пов'язаний з поясненням мети і значення роботи, організації робочого місця, обладнання, правил техніки безпеки, демонстрацією найбільш раціональних способів і прийомів виконання роботи, ознайомленням з інструктивними матеріалами. Після цього починається засвоєння трудових прийомів.

Поточний інструктаж проводиться регулярно по всьому комплексу питань. Метою його проведення є сприяння виконанню всіх установлених робіт і операцій, при дотриманні правил техніки безпеки і виробничої дисципліни.

Заключний інструктаж проводиться з метою підбиття підсумків та оцінки результатів роботи учнів [138].

У процесі професійно-трудового навчання в учнів не тільки формуються і закріплюються трудові навички і вміння, але й виховується культура праці. Під культурою праці розуміють уміння і звичку раціонально планувати, організовувати і обліковувати свою роботу, використовувати набуті трудові навички на практиці (О. Аніщенко).

Динамічність діяльності і консервативність властивостей темпераменту особистості є причиною формування індивідуального стилю діяльності (ІСД).

Відтак, Є. Клімов [158] зазначає, що до індивідуального стилю діяльності як стійкої системи психологічних засобів, прийомів і способів дії особа вдається свідомо або стихійно з метою найкращого урівноважування своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами праці. Індивідуальний стиль діяльності завжди формується як інтегральний ефект взаємодії людини з предметами і знаряддями праці, а тому розглядається як універсальна форма пристосування її до вимог діяльності.

Отже, індивідуальний стиль діяльності – це сукупність прийомів і способів роботи, зумовлена певними властивостями особистості і сформована як засіб її пристосування до об'єктивних вимог професії. Його формування є важливою стороною професійного навчання, розвитку професійних здібностей, професійної придатності. Цілеспрямоване формування ІСД ґрунтується на використанні наявних у людини розвинутих психофізіологічних і психічних властивостей, що відповідають вибраній професії, і компенсації негативних або недостатньо розвинутих властивостей.

В зв'язку з цим у структурі ІСД виділяють механізми адаптації і механізми компенсації. Так, у багатьох випадках здібності, рівень мотивації особистості, функціональні можливості організму можуть набути провідного значення і перекрити властивості нервової системи та особливості темпераменту. Разом з тим, пристосований ефект

індивідуального стилю діяльності не безмежний. Він забезпечує адаптацію особи до вимог роботи лише в межах, в яких виявляються компенсаторні властивості особистості.

Ознаками індивідуального стилю діяльності є:

- стійка система практичних способів дії, способів і прийомів організації психічної діяльності;
- зумовленість певними особистісними якостями;
- адаптаційний характер до об'єктивних вимог роботи;
- універсальний характер, можливість застосування у різних ситуаціях і видах діяльності.

Необхідними умовами формування ІСД є достатнє осмислення особою вимог діяльності, позитивне ставлення до роботи, адекватна самооцінка та прагнення реалізувати свої здібності. Завдання професійно-трудового навчання полягає в тому, щоб допомогти учневі знайти найбільш доцільний стиль роботи. Показниками пристосування особистості до об'єктивних вимог діяльності є результативність праці та рівень нервово-психічних і енергетичних затрат для досягнення результату.

Отже, знання психофізіологічних закономірностей формування трудових умінь та навичок, урахування їх у процесі трудового та професійно-трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту сприятиме ефективному формуванню у них відповідного способу трудової діяльності та здійсненню процесу навчання техніко-технологічних дій та операцій, що важливо для реалізації трудового навчання в цілому.

2.5. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту трудового навчання дітей з порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту

У спеціальній психолого-педагогічній літературі питання корекційно-розвивального навчання учнів ґрунтовно представлено в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. А саме, визначено основні напрями навчання цих дітей, з'ясовано труднощі в опануванні змісту окремих начальних предметів та окреслено ефективні шляхи вдосконалення навчального процесу

(Г. Дульнєв, І. Єременко, А. Капустін, М. Козленко, В. Липа, С. Миронова, М. Петрова, М. Перова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Трудове навчання є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудового навчання.

Метою трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є формування і розвиток в межах пізнавальних можливостей предметно-перетворювальної компетентності учнів, яка дає можливість їм вирішувати предметно-практичні та побутові задачі, виконувати доступні види діяльності, пов'язані з найпоширенішими галузями народного господарства (Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання наступних загальноосвітніх та корекційно-розвивальних завдань.

До загальноосвітніх завдань входить ознайомлення школярів з основами трудового процесу; формування техніко-технологічних знань, умінь та навичок трудових дій з дотримання безпечних прийомів ручної праці та економного використання матеріалів; формування елементів графічної грамоти; набуття досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками для оволодіння в основній школи доступними основами технологій; ознайомлення з професіями дорослих.

Корекційно-розвивальні завдання спрямовуються на забезпечення пізнавального розвитку (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення), вищих форм психічних процесів, важливих для прийняття й опрацювання інформації, пов'язаної із засвоєнням знань та вмінь, виконанням практичної діяльності; мовленнєвого, сенсомоторного, особистісного розвитку учнів (Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Г. Мерсіянова та ін.).

Встановлено, що порушення опорно-рухового апарату та інтелекту характеризується поєднанням розладів рухових, психічних і мовленнєвих, які

супроводжуються порушеннями зору, слуху та сенсомоторної сфери. (М. Іпполітова, І. Мамайчук, О. Мастюкова, К. Семенова та ін.).

Поєднання рухових та інтелектуальних порушень визначає специфіку навчальної діяльності цієї категорії дітей, що виявляється не лише у несформованості рухових навичок та умінь, а й у недостатності більш складних моторних функцій, необхідних для навчальної діяльності, в основі яких лежить рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез). Значні труднощі навчання учнів з ПОРАІ обумовлені також порушеннями мовлення (М. Іпполітова, І. Мамайчук, О. Мастюкова).

На уроках трудового навчання вирішуються, як загальні завдання: виховання позитивних якостей особистості (наполегливість, охайність, відповідальність та ін.); формування знань та умінь з різних видів діяльності, відповідно до вимог навчальної програми; формування організаційних умінь (дотримання порядку на робочому місці, правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог) та підготовка учнів до професійно-трудоного навчання на базі шкільних майстерень; так і спеціальні завдання – корекція психофізичного розвитку (І. Бех, В. Бондар, Г. Дульнєв, Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

На уроках трудового навчання корекційна робота, насамперед, спрямовується на розвитку пізнавальної діяльності цих учнів щодо спостережливості, мовлення, просторового орієнтування та порушення координації рухів, дрібної моторики тощо. Поряд з цим корекційна спрямованість навчання має забезпечити і розвиток тих умінь, які є необхідними для здійснення практичної діяльності, а саме: орієнтування у завданні – здійснення аналіз предмету діяльності: визначення його частин, форму, розмір, технологію виконання, матеріали, інструменти тощо; складання плану дій – послідовності виконання завдання; контролю власної діяльності щодо одержаних проміжних та кінцевих результатів.

Корекція порушень, властивих учням з ПОРАІ, забезпечується відповідними складовими навчання: його змістом, що передбачено програмою з трудового навчання для спеціальної школи; організацією продуктивної діяльності учнів на уроках (наявність матеріалів, інструментів, наочних та

дидактичних посібників); застосуванням відповідних методів та прийомів навчання таких дітей (Г. Дульнєв, Н. Павлова, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

На уроках трудового навчання учні одержують знання про матеріали та інструменти: про папір та картон, пластилін та глину, текстильні та природні матеріали, про засоби праці (ножиці, шаблон, олівець, пензлик, лекала, кутник, лінійка та ін). Зокрема, про властивості цих матеріалів, використання в побуті та в промисловості; про сировину, з якої вони виготовляються. Для забезпечення усвідомленості виконання практичних завдань змістом трудового навчання передбачено надання учням знань про способи діяльності. У програмі з трудового навчання це позначено як трудові операції. Стосовно роботи з папером то це: розривання, складання, наклеювання, склеювання, розмічання, відрізування, надрізування, вирізування, прорізування тощо. Стосовно роботи з глиною та пластиліном – відрізування, розкочування, зліплювання, приліплювання, скачування та ін.

На уроках праці учні одержують знання про об'єкти діяльності – це різні за формою і розміром геометричні фігури та вироби з них: аплікації, закладки, іграшки, овочі, фрукти, ялинкові прикраси, витинанки, одностельні та багатодетальні вироби – плоскі та об'ємні, композиції, вишивки, м'які іграшки тощо. В процесі виготовлення виробів школярі вивчають і засвоюють різні прийоми розмічання та обробки паперу і картону, пластиліну та глини, природного та текстильного матеріалу, тобто навчаються трудовим діям, оволодівають практичними вміннями.

У процесі виконання практичних завдань, використовуючи різні матеріали на уроках трудового навчання, є можливість вчителю забезпечити виховання у молодших школярів любові до праці, наполегливості, охайності, організованості естетичного смаку, вміння завершувати розпочату роботу, тощо. Під час здійснення учнями практичної трудової діяльності є також і достатні можливості для корекції порушених рухових та інтелектуальних функцій учнів з ПОРАІ.

В дослідженнях, присвячених вивченню практичної діяльності дітей з ІІІ (Т. Головіна, І. Грошенков, К. Щербакова, Н. Павлова, Н. Гіренко, М. Козленко,

І. Омелянович, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.) переконливо доведено, що у таких школярів є специфічні порушення просторових уявлень, просторового орієнтування, дрібної моторики, та різних умінь інтелектуального характеру.

На уроках трудового навчання, в процесі виготовлення плоских і об'ємних предметів з паперу і картону, пластиліну, природного матеріалу є можливість забезпечити коригування порушень у дітей просторового аналізу та просторового орієнтування. Так, наприклад, при складанні аплікації, коли необхідно у відповідності зі зразком чи візерунком розмістити деталі на аркуші паперу, діти називають певне просторове положення предмета чи окремих деталей (вгорі, внизу, справа, зліва, вище, нижче, посередині та ін.), та форму, розмір, тобто вчать просторовому орієнтуванню на аркуші паперу.

Корекція інтелектуальних порушень здійснюється в процесі виконання учнями різних вправ на класифікацію за величиною (одного кольору): відібрати окремо великі і маленькі квадратики, кружечки, трикутники, смужки паперу тощо; за формою: відібрати окремо квадратики і кружечки, квадратики і трикутники (одного кольору), кружечки і трикутники; кружечки, трикутники і квадратики; за кольором: – відібрати окремо спочатку однакові геометричні фігурки (квадратики – червоні, сині, зелені, чорні, жовті), а потім різні геометричні фігурки та різні кольори. Такі вправи проводяться у розділі «Робота з папером та картоном», коли школярі виготовляють аплікацію із геометричних фігур.

Практична робота на уроках трудового навчання дає можливість розвивати у дітей уміння застосовувати знання, одержані ними на уроках математики, образотворчого мистецтва. Оскільки, наприклад, навчання прийомам розмічання паперу і картону, вирізування геометричних фігур вимагають уміння користуватися лінійкою, кутником, впізнавати геометричні фігури у різних положеннях, на різних виробках, аплікаціях, а також розрізняти величини, місця розташування та уміння робити математичні обчислення. Щодо навчання учнів застосовувати знання з образотворчого мистецтва, то це відбувається в процесі вправ на диференціювання кольорів та їх відтінків, під час виготовлення різних геометричних та предметних аплікацій, при

розпізнаванні форми предметів та орієнтуванні на площині аркуша паперу, особливо при користуванні олівцем під час обведення шаблонів. Доцільно пропонувати практичні завдання на викладання різних композицій із смужок паперу, паличок за даними зразками (Г. Мерсіянова).

На уроках трудового навчання для виконання практичних завдань учням пропонується наочна опора – зразки виробів (наприклад, з паперу і картону та інших матеріалів), їх малюнки, графічні зображення, а також предметні технологічні та інструкційні карти, – яка дозволяє учням орієнтуватися у способі виготовлення предмету діяльності. Учні повторюють за запитаннями, потім учні колективно вчаться аналізувати предмет діяльності за запитаннями вчителя, і нарешті, школярі роблять самостійний аналіз спочатку простого об'єкта, а згодом складнішого. При цьому, в процесі аналізу зразка необхідно спочатку сказати учням назву виробу (аплікація, закладка, іграшка тощо), з якого матеріалу він зроблений (пластилін, папір, тканина, нитки), які має частини, деталі, їх величину та кількість, форму, колір, потім спосіб виготовлення (вирізування, наклеювання, викладання, складання, тощо), та які потрібно мати матеріали (пластилін, папір тощо), інструменти (ножиці, голка, лінійка), пристрої тощо. Отже, в процесі такого орієнтування, коли учні навчаються аналізувати предмет діяльності, одночасно відбувається і корекція їх розумової діяльності.

Поряд із формуванням в учнів знань та практичних умінь виконувати різні вироби з паперу та картону, на уроках трудового навчання є можливість здійснювати одне із важливих завдань – корекцію мовленнєвої діяльності школярів. Як відомо, ці школярі характеризуються бідністю словникового запасу взагалі і, зокрема, недостатністю вживання в процесі мовлення спеціальних слів-термінів, які позначають назви предметів, матеріалів, інструментів та способів діяльності (трудові операції). Саме повна або навіть часткова відсутність цих мовленнєвих означень обумовлює значні труднощі, які мають учні під час виконання практичних завдань за словесною інструкцією вчителя, а також при потребі скласти словесний звіт про виконану роботу, коли потрібно назвати спосіб і послідовність операцій, які вони будуть виконувати.

Розширення та збагачення словникового запасу, розвиток мовленнєвої діяльності дітей із ПОРАІ повинно відбуватися на кожному уроці трудового навчання. Починаючи з початкового класу, учні під час виготовлення виробів насамперед одержують знання про їх назви. Тобто, відбувається збагачення словника за рахунок назв виробів виготовлених з різних матеріалів. Це назви предметів діяльності – різні аплікації, іграшкові вироби (плоскі та об’ємні), витинанки, ялинкові прикраси тощо, які учні спочатку мають запам’ятати з усного повідомлення вчителя, а пізніше, коли навчаться читати і писати, – збагачення словника назвами предметів відбувається і за допомогою читання підписів, їх запису, знаходження у тексті тощо.

Практична робота учнів на уроках трудового навчання – виготовлення аплікацій з паперу, виробів із пластиліну, природного та текстильного матеріалу має велике виховне і корекційне значення, оскільки сприяє розвитку пізнавальних здібностей, естетичних смаків та цілеспрямованості діяльності дітей з ДЦП та порушенням інтелекту.

Вирізування різних фігур із паперу, виліплювання із глини, пластиліну, виготовлення виробів із природних матеріалів збагачує уявлення школярів про форму предметів, їх деталі, а трудовий процес щодо вирізування, наклеювання, плетіння з ниток, робота з пластиліном, голкою, ножицями сприяє розвитку моторики, дрібних рухів, координації рухових дій (одночасна робота обох рук).

На основі проведених досліджень встановлено, що діти з ПОРАІ, як правило, мають значні порушення моторики (Р. Бабенкова, Н. Гіренко, М. Козленко, О. Мастюкова, К. Семенова та ін.), і це спричиняє значні труднощі при засвоєнні школярами рухових дій. Недоліки моторики, такі як порушення координації рухів, невміння дозувати та координувати їх силу, дотримуватися потрібного темпу та ритму, велика кількість зайвих рухів – негативно впливають і на процес роботи ручними інструментами, які використовуються під час виготовлення різних виробів.

Особливості рухової сфери цих учнів проявляються при вирізуванні ножицями фігур із паперу (невміння координувати рухи правої та лівої руки), при обведенні олівцем шаблону, при роботі з лінійкою, пензликом. У зв’язку з

цим застосовуються спеціальні тренувальні вправи з розвитку деяких рухових навичок, які входять до складу формуючої навички на кожному етапі навчання. Тренувальні вправи виконують пропедевтичну функцію з виховання у школярів готовності до оволодіння різними інструментальними діями. Як зазначає Г. Мерсіянова, спеціальні тренувальні вправи з вирізування, обведення шаблонів та робота з лінійкою, тощо пропонуються програмою з трудового навчання і запроваджуються у такій послідовності: щодо роботи з ножицями, то спочатку учні ріжуть папір взагалі, при цьому оволодівають умінням правильно тримати ножиці, дотримуючись правил безпечної праці, потім ріжуть папір по наміченій лінії, за цим виконують вправи, спрямовані на відрізування смужок заданого розміру, далі вчать вирізувати геометричні фігури – квадратики, прямокутники, трикутнички по намічених контурах, потім – кружечки, овали (вирізання різних овочів, фруктів, які мають круглу та овальну форму) і, нарешті, вирішують витинанки – найважчий вид роботи з ножицями. При цьому учні вчать координувати рухи лівої та правої рук. Важливо привчати учнів правильно здійснювати операцію різання, тобто, коли різання ножицями відбувається по прямій лінії, то дивитися потрібно на їх кінчики, а коли – по овалу, заокругленню, то – на середину і при цьому повертати папір пальцями лівої руки. Запровадження таких вправ забезпечить корекційне спрямування навчання під час роботи учнів із папером та картоном.

Зміст програми з трудового навчання включає елементи графічної грамоти. А саме, передбачено, що в процесі виготовлення виробів з паперу, картону, пластиліну, тканини, природних матеріалів та інших видів робіт учні мають користуватися різними графічними позначеннями, що вказують на спосіб та послідовність дій (робочі та допоміжні лінії, цифрове, буквене та знакове позначення). Зміст елементів графічної грамоти та методику вивчення розкрито в підручниках з трудового навчання для спеціальних закладів загальної середньої освіти. Так, допоміжні лінії позначають розмітку виробу, деталі, їх називають – розміточні лінії, позначення розмірів здійснюється розмірними лініями, лінії згину, напряду згину, складання, скручування позначені у вигляді невеликих стрілочок (монтажні лінії) та ін. Робочими

лініями передбачено дії з використанням інструментів: відрізування, прорізування паперу ножицями, проколи, нанесення клею з лицьового та зворотнього боку тощо. Цифри, букви та різні знаки позначають послідовність виконання трудових операцій, прийомів, а також місця з'єднання деталей та частин виробу.

До графічної грамоти належить і зображення видів розмітки: 1) на око за допомогою нитки чи тонкого дроту (під час роботи з пластиліном, глиною, починаючи з 1 класу), олівця, ножиць (під час роботи з папером, тканиною тощо); 2) згинанням – коли потрібно швидко знайти середину деталі, заготовки; 3) за шаблоном – якщо останній виступає зразком майбутнього виробу, деталі, предмета; 4) за трафаретом – розмітка різних геометричних форм, квітів, рослин як аплікацій на папері, тканині; 5) за допомогою лінійки; 6) за допомогою кутника як початок відрахунку на папері

Виготовлення виробів із пластиліну, паперу, природного матеріалу під час трудового навчання в 1-4 класах дають можливість ознайомити учнів з необхідним обсягом графічних зображень та умовних позначень (В.Бондар, Г. Мерсіянова, О. Хохліна). Одержані знання і вміння школярі застосовують в процесі професійно-трудового навчання при конструюванні виробів із тканини, металу, деревини, паперу тощо. Тобто, опанування учнями графічною грамотою на уроках праці є підготовчим етапом до побудови креслень та ескізів на різні деталі виробів та виконання практичних завдань за інструкційними картами, рисунками в процесі професійно-трудового навчання в 5-10 класах.

Навчання елементам графічної грамоти сприяє вихованню в учнів звички до самоконтролю під час виконання практичних завдань. Крім того, введення елементів графічної грамоти доповнює зміст корекційно-розвивальної роботи на уроках трудового навчання, спрямованого на здійснення розумового розвитку дитини.

Особливо продуктивними для здійснення корекції розумового розвитку є практичні завдання на складання цілого із частин. Основний його зміст полягає в конструюванні на площині окремого зображення чи сюжетного малюнка з окремих частин в процесі роботи з папером, а також виробу з

окремих деталей, які представлені в інструкційних картках, що вміщені у підручниках з трудового навчання, коли йдеться про виготовлення виробів з паперу, пластиліну, природних матеріалів та інших видів діяльності.

Робота з глиною та пластиліном сприяє розвитку в учнів з ПОРАІ спостережливості, почуття форми, сенсомоторному розвитку взагалі, а на початковому етапі навчання – підготовки руки до письма. Систематичне заняття ліпкою сприяє зокрема розвитку дрібної моторики – рука дитини набирає сили, стає більш вправною. Дитина починає краще тримати олівець, ручку і набуває потрібних рухів для письма. Ліпка може використовуватися і як засіб закріплення образу букви. При цьому доцільно повторювати її назву, щоб образ букви не відривався від її значення.

Розвитку дрібної моторики сприяє послідовність виконання робіт з пластиліну чи глини, яка пропонується змістом трудового навчання. Трудові операції з пластиліном – розкочування кульок між долонями та на підкладній дошці сприяють розвитку рухових дій. Змістом навчання передбачена така послідовність: спочатку дитина навчається робити кульки та предмети з них у поєднанні з паличками (вишні, намисто, сніговик), а потім предмети, які мають кулевидно-сплюснуту (яблуко, помідор) форму, після цього виготовляються предмети, що мають кругло-витягнуту форму: огірок, морква, груша та ін. Зазначені об'єкти виготовлення виконуються головним чином шляхом скочування між долонями. При цьому здійснюється корекція рухових дій кисті руки та координація рухових дій, коли одночасно задіяна робота обох рук. При ліпленні посуду (чашки, блюдечка, тарілки), а також ліплення пташок, тварин – дія при виконанні робочих операцій переноситься з долонь на пальці. Тут уже відбувається корекція дрібної моторики.

На уроках ліплення увага дитини спрямовується на розпізнання форми, пропорції, розміщення частин. Діти вчаться бачити і порівнювати за умови залучення їх до активного спостереження. Наприклад, перед тим як ліпити яблуко чи грушку, потрібно розглянути разом із дітьми ці предмети, порівняти одне з одним, дати їх в руки кожному учневі. Під час ліплення вони вчаться із частин складати ціле, знаходити місце кожної частини, а також вчаться бачити

і порівнювати форму, колір, величину. Все це сприяє розвитку і корекції просторового уявлення у дітей [51, 243, 246, 252].

Значне місце щодо корекції порушень психофізичного розвитку учнів із з ПОРАІ можна відвести роботі з папером. Це стосується таких видів практичної діяльності як аплікація, в процесі виготовлення якої учні знайомляться із кольором, формою окремих деталей, величинами (великий, менший, маленький) та місцем розташування, складають із окремих частин предмет. Викладання аплікації з готових форм сприяє розвитку спостережливості, уваги та умінь контролювати власну діяльність, а наклеювання деталей на смужку паперу, тобто робота з клеєм – вихованню охайності. Викладання всього візерунка до наклеювання здійснюється з метою навчання учнів перевіряти правильність виконання поставленого перед ними завдання, порівнювати результати своєї роботи з еталоном, зразком. Це і є початок формування одного з показників діяльності учнів – самоконтролю.

Оволодіння прийомами роботи ножицями сприятиме розвитку дрібних і тонких рухів кисті руки. Вирізуючи предмет чи окремі деталі дитина має уявити контурні накреслення його частин і осмислити прийоми вирізування, що пов'язано з розвитком спостережливості, зорового контролю та синхронності дій обох рук. Останнє, звичайно потребує значних зусиль учнів з ПОРАІ і спеціальної уваги вчителя. Робота з ножицями, коли здійснюється вирізування з паперу деталей, чи предметів заокругленої форми, буде сприяти розвитку координації рухів рук, оскільки тут задіяна діяльність обох рук – права рука тримаючи ножиці здійснює різання з подачі лівої руки (повертання паперу, спрямовування лінії різання на ножиці), в той час як під час різання паперу по прямій лінії – ліва рука лише тримає об'єкт різання. Отже, робота з ножицями на уроках трудового навчання, в розділі програми «Робота з папером» спрямована на корекцію рухової сфери цих дітей.

Це ж стосується і роботи з олівцем, коли учнів навчають обводити шаблони різних предметів та їх деталей для вирізування. Відомо, що для цієї категорії учнів навіть правильне тримання олівця не завжди вдається. Вони або дуже затискують його пальцями, або навпаки олівець тримають так, що він

випадає в процесі роботи з ним. А під час обведення контуру предмета за шаблоном часом так натискують олівець, від чого рветься папір. Для корекції зазначеного розвивають в учнів відчуття сили стискування, тримання олівця. Перед обведенням шаблону звернути увагу їх на правильне тримання олівця та запропонувати кілька вправ: проведення лінії, щоб з'ясувати силу натиску, зробити крапочки на зазначеній лінії, намалювати кружечки. При цьому вчитель допомагає учневі відчутти силу натиску словесним коментуванням (« не натискуй олівець на папір», « проведи лінію легким торканням олівця») та безпосереднім показом (проведення лінії рукою дитини).

Корекція просторового уявлення відбувається в процесі роботи з лінійкою, коли учні визначають довжину побудови коробочок з паперу та тонкого картону, відкладають зазначену кількість сантиметрів.

Для збагачення словника учнів спеціальними термінами використовують різні вправи на запам'ятовування назв трудових операцій, назв предметів діяльності у такій послідовності: вчитель демонструє дію, а учні називають її; вчитель показує предмет, а учні відтворюють його назву; пропонуються по-черзі малюнки на яких зображено трудові операції, а діти називають їх (розрізування, вирізування, наклеювання тощо).

Робота з природним матеріалом дає можливість збагачувати уявлення учнів про навколишню дійсність, конкретизувати уявлення про властивості предметів, форму, колір, розмір, а також про використання їх в навчальній діяльності (аплікації, іграшки, сувеніри тощо). Різні види діяльності з природним матеріалом, як то здійснення класифікації за видами – квіти, листя, плоди та порівняння за формою, розміром, кольором сприяють розвитку мислення. Складання композицій із листя та інших матеріалів сприяє розвитку просторового орієнтування. Розвиток мовлення здійснюється на основі збагачення словникового запасу назвами природних матеріалів, їх властивостей. Розвиток сприймання відбувається на основі вмінь розрізняти природні матеріали за зразком, малюнком, назвою («Покажи жолудь», «Покажи малюнок, де намальований жолудь», «Назви, що це»). Формування діяльності здійснюється на основі розвитку вміння аналізувати зразок виробу (назва предмета, його частин, матеріал, розмір, колір,

розміщення). Розвиток зв'язного мовлення відбувається на основі навчання учнів давати відповіді на запитання

Досвід трудового навчання дітей із ПОРАІ свідчить, що учні із задоволенням виконують практичні роботи і з природного матеріалу, особливо коли результатом їх діяльності є предмет-іграшка.

Зміст розділу щодо текстильних матеріалів дає можливість здійсненню корекційно-розвивальної спрямованості навчання учнів. Насамперед, відбувається збагачення уявлень учнів про використання ниток у побуті (для шиття, вишивання, плетіння, виготовлення сувенірів), про їх властивості (колір, товщина) та засоби праці (голка, наперсток, гачки). Пізніше – те саме йдеться про тканину, про її властивості та призначення.

Розвиток мовлення, на цьому матеріалі, здійснюється на основі збагачення словника назвами – ознаками властивостей ниток та тканини, назвами виробів, які передбачені змістом програми з трудового навчання, та назвами трудових операцій. Крім того розвитку мовлення сприяють і розгорнуті відповіді учнів на вимогу вчителя щодо характеристики певного виробу за планом: «Що це? (сказати назву), «З чого зроблено?» (із тканини чи ниток), «Яке призначення цього виробу?», «Де можна використати?» (іграшка, прикраса побуту чи одягу тощо) і нарешті про спосіб виготовлення « Як зроблений цей виріб?» (оздоблення вишивкою, вишиванням, складанням ниток, намотуванням ниток, зшиванням деталей тощо). Розвиток мовлення відбувається і коли учні складають словесний звіт про виконану роботу спочатку за запитаннями вчителя: «Що потрібно було мати (матеріали, інструменти) для виготовлення цього виробу?», «З чого починалось виконання цього виробу (чи виготовлення даного предмету)?», «Що робилось далі?», «Що вийшло після завершення роботи?». Згодом учні за такою ж схемою самостійно складають словесні звіти про виготовлення виробу чи виконання якогось практичного завдання [298, с. 195].

Розвиток дрібної моторики відбувається, коли учні виконують такі вправи: намотування ниток на картонку, плетіння кіски, зав'язування вузлика, а також в процесі роботи з голкою – шиття на тонкому картоні (виготовлення закладки), вишивання на тканині, пришивання гудзиків.

На цьому ж матеріалі, в процесі виконання різних вишивок ручним способом, здійснюється і розвиток просторового орієнтування. Оскільки учні мають додержуватися зазначених розмірів, які визначаються на око, та напрямку стібків, а також визначається місце розташування оздоблень на виробі. Є можливість і для розвитку в учнів естетичного смаку, коли дитина стає перед вибором оздоблення вишивкою виробів, які виготовлені нею та які пропонує вчитель для ознайомлення.

Розвиток мислення відбувається на основі формування умінь аналізувати вироби за формою, частинами, величиною, способом виконання, визначати спосіб виконання практичних завдань за назвою, малюнком зразком.

Отже, кожний розділ змісту трудового навчання містить матеріал, який уможливує здійснення корекційно-розвивальної роботи – перш за все формування в учнів усвідомленої трудової діяльності. Опанування учнями трудової діяльності відбувається в процесі розв'язання ними практичних завдань, які передбачають не лише оволодіння знаннями, вміннями та навичками, але і одержання певного продукту праці (виробу). Разом з тим предметний зміст завдання, його розв'язання передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання та самоконтроль, що є структурними компонентами становлення діяльності.

Таким чином, на основі змісту трудового навчання та спеціальних вправ здійснюється корекція психофізичних особливостей школярів з ПОРАІ, розвиток важливих складових навчальної діяльності – умінь класифікувати, аналізувати, узагальнювати, застосовувати знання, формування загальнотрудових умінь (орієнтування у виконанні практичних завдань, планування послідовності їх виконання та здійснення самоконтролю), та корекція моторики, мовлення, мислення, просторового орієнтування.

Підсумовуючи викладене в цьому розділі, можна зробити наступні висновки:

1. Здійснення ретельного аналізу існуючого програмного забезпечення та науково-методичного інструментарію дає підстави дійти висновку про те, що

проблема трудового навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту залишається однією з найактуальніших у теорії та практиці спеціальної педагогіки. Вивчення літератури демонструє широке коло досліджень, у яких розглянуто питання трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Про значущість і важливість розв'язання зазначеної проблеми щодо осіб з психофізичними особливостями розвитку свідчить пильна увага до неї останнім часом вітчизняних вчених, які переконливо доводять, що саме трудове навчання є основою особистісного зростання дитини та її підготовки до самостійної життєдіяльності у сучасних соціально-економічних умовах.

2. У спеціальній педагогіці представлена також значна кількість досліджень, у яких розглянуто різні аспекти проблеми трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У більшості з них йдеться переважно про соціальну, соціально-психологічну та соціально-трудова адаптацію дітей, представлено напрями підвищення їх адаптаційних можливостей, наголошено на важливості вирішення питань професійно-трудова підготовки та професійного становлення учнів.

3. Аналіз спеціальної педагогічної літератури свідчить про достатній ступінь усвідомлення важливості та значущості забезпечення ефективної трудова підготовки учнів з комплексними порушеннями (набуття ними трудова та соціально-побутова досвіду, необхідності повноцінного включення у життя суспільства); подолання труднощів, яких вони при цьому зазнають; основних напрямів їх трудова навчання; впливу певних факторів на цей процес; визначено необхідність перегляду та удосконалення державної політики стосовно таких дітей.

4. Втім, у теорії та практиці спеціальної педагогіки проблема системного педагогічного забезпечення трудова навчання школярів залишається недостатньо розробленою. Забезпечення методичної системи трудова навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту у спеціальному закладі загальної середньої освіти з урахуванням її сутності, показників прояву і корекційно-розвивальних ефектів на кожному етапі

навчання ще не було предметом вивчення. Не підлягало вивченню й питання добору відповідних педагогічних засобів впливу.

5. Теоретичний аналіз науково-методичної літератури продемонстрував особливу значущість зазначеної проблеми для спеціальної загальноосвітньої школи, яка є головним інститутом соціалізації та трудової підготовки учнів. Втім, практична робота щодо трудового навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку у спеціальній школі ще не набула послідовного систематичного і цілісного характеру. Невизначеність теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до теорії і практики трудового навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти, відсутність цілісної системи навчання, яка передбачала б узгодженість та наступність змісту трудової підготовки на початковому (1-4 кл.), загальнотрудовому (5-8 кл.) та професійно-трудовому (9-10 кл.) етапах навчання, відсутність чіткої організації та невизначеність умов реалізації освітнього процесу потребують чіткої систематизації на основі побудови моделі трудового навчання. Педагоги не надають пріоритетності питанню формування трудової компетентності своїх вихованців, недостатньо розуміють суть та особливості її здійснення на кожному етапі трудового навчання, не обізнані з предметом впливу та ефектами результативності на різних вікових етапах психічного розвитку дитини, що суттєво обмежує перелік і зміст їх освітніх впливів. Відтак, пошук адекватних педагогічних засобів реалізації трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту потребує вивчення її особливостей на кожному етапі навчання.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Концептуальні підходи до системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Нові демократичні зміни у шкільній освіті, що передбачають запровадження Концепції Нової української школи, розвиток різних форм освіти як важливого чинника забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовлюють сучасні тенденції та зміну підходів до системи трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами. У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх у житті, на максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку школярів з особливими освітніми потребами є важливим завданням сьогодення [183].

Провідним у Концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні необхідних життєвих компетентностей (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та інші). Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів: ключові, предметні та життєва.

У структурі навчання посилюється роль і значення засвоєння різних способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для адекватної соціальної та життєвої практики. Формування компетентностей дітей, тобто їх здатності мобілізувати знання у реальній життєвій ситуації, – найактуальніша проблема Нової української школи.

Зміна освітньої стратегії зумовлює необхідність забезпечення технологічної освіти учнів із комплексними порушеннями (зокрема, з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту) з метою їхньої підготовки до самостійного життя, успішного самовизначення, подальшого працевлаштування. Постають питання розроблення теоретико-методологічних засад технологічної освіти як функціональної основи для успішної соціалізації учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; необхідність розроблення та апробації методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту щодо забезпечення трудової підготовки у спеціальному закладі загальної середньої освіти відповідно до етапів навчання; цілісної поетапної технології трудового навчання учнів 1-10 класів спеціального закладу загальної середньої освіти для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; забезпечення формування трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти як безперервного і послідовного процесу особистісного зростання – набуття трудових умінь та навичок, соціальних якостей, розвиток позитивних індивідуальних можливостей в результаті проходження усіх етапів трудової підготовки; визначення напрямів оптимізації трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в контексті реформ НУШ.

Окреслені проблеми можливо вирішити шляхом обґрунтування та розроблення концепції безперервної технологічної освіти учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту як основи їхнього особистісного зростання; та впровадженням в практику методичної системи трудового навчання школярів з ПОРАІ – складного, багатокomпонентного утворення, що цілісно віддзеркалює освітній процес і вибудовується в результаті узгодженого поєднання його елементів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації, технологій, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення означеної мети.

Трудове навчання вбачаємо як необхідну умову особистісного становлення дитини з комплексними порушеннями розвитку та її підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцентується увага на важливості здобуття учнями з особливостями психофізичного розвитку освітнього рівня трудової підготовки шляхом спеціально організованого трудового навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, завдяки якій закладаються основи їхньої соціальної самостійності (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Г. Дульнев, В. Засенко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, К. Турчинська, Н. Павлова, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.).

Науковцями та практиками наголошується на важливості сформованості всіх складових трудової компетентності, зокрема, техніко-технологічних знань про об'єкти праці, матеріали, знаряддя; трудових дій і операцій та послідовність їх виконання; ціннісно-мотиваційної складової трудової діяльності як цілеспрямованого процесу поетапного виконання трудового завдання (аналіз, планування, організація, контроль).

Трудова компетентність набуває актуальності в ракурсі особистісної характеристика школяра, що визначає його здатність і готовність працювати, виконувати необхідні предметно-перетворювальні дії, вміння взаємодіяти з дорослим, ставити мету, планувати і досягати очікуваних результатів праці (І. Бех, В. Бондар, С. Богданова, С. Дятленко, О. Коберник, В. Ковальчук, К. Рейда, М. Супрун, А. Терещук, М. Тименко, Д. Тхоржевський, С. Ящук, О. Хохліна та ін.).

Формування трудової компетентності в учнів з ПОРАІ має реалізовуватись на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів, що є важливою концептуальною основою та визначає сучасну методологію оновлення змісту трудового навчання школярів.

З огляду на зазначене вище, окреслимо концепцію безперервної технологічної освіти учнів із порушенням опорно-рухового апарату та

інтелекту, розробленої та апробованої на основі експериментального дослідження у спеціальних навчальних закладах, яка ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє розвитку трудової діяльності школярів даної категорії, їхній успішній соціально-трудої адаптації та інтеграції у суспільство.

Зауважимо, що концепцію трудового навчання ми розглядаємо саме в контексті безперервної технологічної освіти. Отже, **концепція трудового навчання** школярів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту передбачає:

- **теоретичні положення**, які розкривають процес трудового навчання як соціально-, культурно- та компетентнісно-орієнтований процес, заснований на культурних традиціях народу, формування уявлень про роль праці та моделювання трудової діяльності, як взаємозв'язок суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як компетентні наставники та носії трудових знань та зразку трудової поведінки) і внутрішньої (діти як суб'єкти трудового навчання);

- **провідні ідеї:**

- корекційно-розвивального трудового навчання як ціннісно-мотиваційного особистісного простору становлення «Я» і набуття трудового досвіду;

- засвоєння і набуття дітьми системи загальнотрудових знань, умінь та навичок, осмислення цінності праці та людей праці, активності особистості в процесі засвоєння трудового досвіду та технологій як цілеспрямованого процесу, усвідомлення традицій українського декоративно-ужиткового мистецтва, які склались в історії та культурі нашого народу як засобу формування трудового досвіду;

- моделювання простору трудових відносин, співробітництва в системі учень – учень, учень – учитель, учень – дорослий;

- урахування психофізичних особливостей у процесі трудового навчання дітей;

– значущості провідної ролі праці в умовах родинного та шкільного виховання дітей;

•закономірності процесу трудового навчання дітей шкільного віку:

– *універсальні* (єдність і взаємозв'язок технологічної освіти, трудового навчання та політехнічного розвитку школярів; обумовленість процесу трудового навчання комплексом факторів, охоплюючи економічні зміни, науково-технічний прогрес, соціальну структуру суспільства, духовну і матеріальну культуру її членів; відповідність мети і засобів трудової підготовки та ін.);

– *специфічні* (взаємообумовленість зовнішньої і внутрішньої системи суб'єктних відносин, професійна компетентність дорослих і трудова підготовленість дітей, поетапність засвоєння і формування трудових знань, умінь та навичок дитини та ін.);

• педагогічні умови трудового навчання, зокрема:

– науково-методичне забезпечення процесу трудового навчання, що сприяє становленню професійної компетентності педагогів у питаннях трудової підготовки учнів, орієнтації батьків на трудове виховання дитини в заданих позиціях;

– диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів загальнотрудової підготовки та професійно-трудової орієнтації;

– моделювання трудового освітнього простору в системі трудової взаємодії;

– взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки, як носії трудового досвіду та знань) і внутрішньої (діти як суб'єкти трудового навчання);

– інтеграція цінностей культури і традицій художньо-трудової діяльності у навчально-виховний процес тощо.

У основу розроблення концепції трудового навчання покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які дають можливість вибудувати стратегію розв'язання окреслених завдань.

Концепція трудового навчання ґрунтується на методологічному, теоретичному та дидактико-методичному концептах, які дають змогу виробити цілісні й переконливі уявлення про методичну систему безперервної технологічної освіти учнів з комплексними порушеннями розвитку як про процес і результат спеціально організованого корекційно-розвивального трудового навчання учнів на усіх етапах трудової підготовки у спеціальному навчальному закладі, технологічним забезпеченням якого є застосування педагогічної технології, що забезпечує зміст, структуру і педагогічне керування процесом трудової підготовки учнів, здатних до успішної предметно-практичної та соціально-побутової діяльності в сучасних умовах ринку праці.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до трудового навчання учнів в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти, а саме: діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, корекційно-розвивального.

Теоретичний концепт трудового навчання обґрунтовано на основі провідних теоретичних положень, ідей, принципів дидактики та методики трудового навчання, педагогічних умов, які покладено в основу наукового пояснення експериментальної методичної системи трудового навчання учнів з комплексними порушеннями розвитку. З огляду на зазначене викладено розуміння трудової компетентності учня як складного інтегративного утворення; доведено доцільність формування основ трудової компетентності школярів на різних етапах шкільного навчання, з'ясовано її структуру в контексті загальної технологічної освіти; визначено специфічні принципи відбору та реалізації змісту технологічної освіти учнів з комплексними порушеннями розвитку у спеціально організованому освітньому просторі.

Дидактико-методичний концепт трудового навчання передбачає розроблення та апробацію методичної системи трудового навчання учнів 1-10 класів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. За результатами дослідження методичну систему охарактеризовано як кероване,

відкрите, багатокomпонентне утворення, яке цілісно віддзеркалює навчальний процес і складається з узгодженого поєднання його елементів.

Методична система навчання відповідно до наукового трактування науковців (В. Биков, М. Коваль, Н. Котелянець А. Пишкало А. Стрюк) – це *сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання, технологій, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання. Функціонування методичної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи декількох її компонентів призведе до зміни всієї системи.*

У структурі методичної системи трудового навчання передбачено цільовий, методологічний, організаційно-педагогічний, змістово-процесуальний, результативний блоки. При цьому цільовий блок обґрунтовано провідними тенденціями розвитку сучасної освіти, що зумовило формулювання мети й завдань; методологічний забезпечено філософським, загальнопедагогічним, дидактико-методичним рівнями; організаційно-педагогічний містить педагогічні умови для забезпечення ефективного процесу корекційно спрямованого трудового навчання учнів в умовах спеціального закладу – сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу у навчальному закладі з метою трудової підготовки учнів до предметно-практичної та професійно-трудової діяльності в умовах ринкової економіки. Змістово-процесуальний блок є важливою основою експериментальної моделі, що реалізовано в навчальних програмах, підручниках, навчально-методичних посібниках на основі реалізації цілісної поетапної педагогічної технології трудового навчання із застосуванням системи загальнопедагогічних і спеціальних методів навчальної взаємодії вчителя та учнів. Результативним блоком передбачено комплексне оцінювання динаміки формування трудової компетентності учнів.

Провідна *ідея* дослідження полягає у розкритті методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та

інтелекту як необхідного складника успішного корекційно-розвивального трудового навчання учнів у спеціальному освітньому просторі, визначенні умов та технологічного забезпечення освітнього процесу з трудового навчання на основі особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, корекційно-розвивального підходів.

Результатом досягнень учнів у процесі трудового навчання є трудова компетентність, як інтегративне утворення, яке охоплює сформованість техніко-технологічних знань, загальнотрудових умінь та навичок, мотивацію до трудової діяльності учня. Трудова компетентність розглядається як здатність особистості перетворювати суспільний досвід в особистий, використовувати предметно-практичні знання в практичній життєдіяльності, як необхідна умова її особистісного становлення та підготовки до самостійної професійно-трудової діяльності у соціумі.

Трудове навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту здійснюється на різних етапах підготовки у спеціальному закладі загальної середньої освіти: на початковому, основному, професійно-трудоному, в процесі проходження яких відбувається засвоєння значущих для життєдіяльності та подальшого працевлаштування трудових знань, способів предметно-практичних дій та особистісного зростання школярів – набуття певних соціальних якостей та розвиток індивідуальних можливостей. Забезпечення реалізації методичної системи трудового навчання учнів водночас базується на врахуванні як методичних основ (змісту предмета та корекційно-розвивального впливу на кожному етапі трудової підготовки), так і організаційно-педагогічних (вимог до спеціальної організації педагогічного процесу трудового навчання – змісту, методики, організаційних форм).

Відповідно до предмета визначено мету та показники результативності трудового навчання, здійснено добір відповідних методичних, змістових та організаційних засобів. Загальну основу такої роботи складає забезпечення методичної системи трудового навчання учнів, в умовах якої відбувається формування трудової компетентності школяра,

його соціальне зростання в умовах виконання та засвоєння свідомої цілеспрямованої трудової діяльності.

Отже, забезпечення трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є можливим завдяки реалізації спеціально розробленої цілісної методичної системи трудового навчання, яка охоплює мету, зміст, методи, засоби і форми організації трудового навчання, технологічне її забезпечення, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення мети навчання, забезпечення позитивного прогнозу соціального розвитку школярів, залучення їх до основних сфер трудової діяльності.

3.2. Модель методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

У параграфі представлено розроблену та теоретично обґрунтовану методичну систему трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, яку представлено у вигляді моделі; визначено педагогічні умови та принципи трудового навчання учнів з ПОРАІ, репрезентовано компоненти трудової компетентності учнів.

У процесі дослідження з'ясовано, що трудова компетентність – це важлива складова у формуванні в учнів з особливими освітніми потребами життєвої компетентності відповідно до Концепції Нової Української школи. Вона є частиною людської культури загалом й одним з важливих чинників трудової підготовленості до праці учнів з особливими освітніми потребами, що зумовлено технологізацією галузей діяльності людини [183].

Доведено, що навчання учнів відбувається в інформаційно і технологічно насиченому світі, тому вони повинні засвоїти основи трудової компетентності, щоб підготуватися до успішної предметно-перетворювальної діяльності, у якій виявляються знання, уміння й творчі здібності особистості. Перетворювальна діяльність спостерігається в усіх галузях людського життя – промисловості, сільському господарстві, сфері обслуговування, дозвіллі й управлінні.

Трудова компетентність – це предметна компетентність особи, яка формується на уроках трудового навчання у школі і визначається як здатність учнів застосовувати предметно-практичні знання, трудові уміння і навички, техніко-технологічні прийоми та операції у практичній життєдіяльності.

Формування основ трудової компетентності – це тривалий безперервний процес, який відбувається у освітньому просторі. Ця компетентність є універсальною, тому для оволодіння нею потрібно вчитися, працювати й творити із шкільного віку.

Трудову компетентність представляють взаємопов'язані структурні компоненти.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає комплекс ціннісних орієнтацій, мотивів, комунікативних умінь і морально-вольових якостей особистості, що потрібні для предметно-перетворювальної діяльності.

Когнітивний компонент – об'єднує сукупність наукових і технологічних знань особистості про способи і методи перетворювальної діяльності; знання про об'єкти вивчення (уявлення, поняття, явища тощо, в т. ч. про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності та ін.). Змістовий компонент конкретизується відповідно до змісту навчання на кожному його етапі. **Операційно-діяльнісний** компонент – практико-дієвий, виявляється в здатності особистості на основі набутих знань, умінь і навичок конкретних трудових техніко-технологічних операцій діяти в практичній життєдіяльності для досягнення поставлених цілей.

Для реалізації освітніх предметно-практичних можливостей учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту розроблено методичну систему трудового навчання учнів з комплексними порушеннями розвитку у спеціальному освітньому просторі – відкрите, цілісне, кероване, багатоконпонентне утворення, яке комплексно віддзеркалює навчальний процес і функціонує в узгодженому поєднанні його елементів (рис. 1)

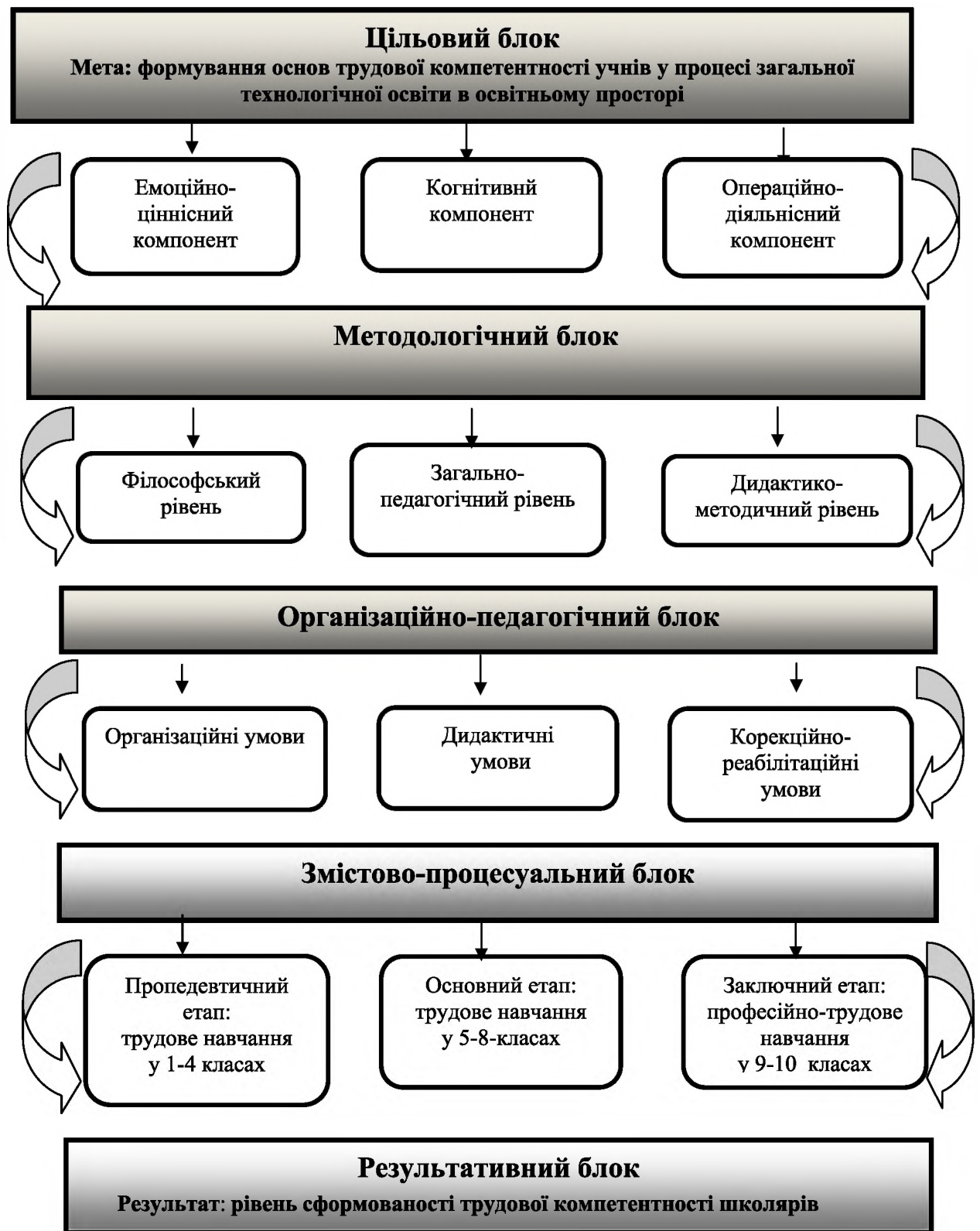


Рис 3.1. Модель методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Модель методичної системи представлено цільовим, методологічним, організаційно-педагогічним, змістово-процесуальним, результативним

блоками, які інтегровано через навчально-методичне забезпечення (програми, посібники, підручники), цілісну педагогічну технологію трудового навчання, що охоплює пропедевтичний, загальнотрудовий та професійно-трудова етапи підготовки учнів на основі особистісно орієнтованої взаємодії «вчитель-учень-батьки», що забезпечує їхню ефективність.

Цільовий блок експериментальної системи ґрунтується на основних тенденціях розвитку загальної та технологічної освіти і передбачає визначення мети формування основ трудової підготовки школяра; завдань комплексного формування складників технологічної освіти учнів з комплексними порушеннями.

Методологічний блок охоплює основні підходи системи, що представлено наступними рівнями: філософським (положенням філософії освіти про визначальну роль трудової діяльності в розвитку суспільства й особистості, згідно з якою сучасну людину слід розглядати активним суб'єктом перетворювальної діяльності, про єдність теорії й практики, про визначальну роль практики в процесі пізнання; ученням про діалектичну єдність і закономірності зв'язку процесів навчання, виховання й розвитку з основними елементами соціального життя; гуманістичною спрямованістю сучасної освіти, її зорієнтованістю на гармонійний розвиток особистості; компетентнісним, особистісно орієнтованим підходами); загальнопедагогічним (гуманістичними, особистісно орієнтованими та розвивальними концепціями, системою педагогічних принципів); дидактико-методичним (діяльнісним, компетентнісним і структурно-функціональним підходами, ідеями та принципами дидактики й методики корекційно-розвивального трудового навчання, підґрунтям якого є наукові теорії та документи, що регламентують створення корекційно-розвивального методичного ресурсу спеціальної технологічної освіти).

Організаційно-педагогічний блок представлено спеціальною організацією трудової діяльності учнів на усіх етапах трудової підготовки: забезпеченням сучасного технічного оснащення навчального середовища,

створенням оптимальних умов реалізації трудового процесу в кабінетах трудового навчання та майстернях, що підготовлені вчителем трудового навчання, організацією дієвої системи «педагог-учень-батьки», залученням та просвітою батьків з питань трудового навчання та виховання дітей.

Змістово-процесуальний блок передбачає забезпечення процесу трудової підготовки учнів на різних етапах шкільного навчання програмним забезпеченням (багатокомпонентним, варіативним, компетентнісно орієнтованим), навчальними матеріалами, навчально-методичними посібниками, підручниками, посібниками щодо критеріїв оцінювання трудового навчання учнів на різних етапах підготовки, методичними рекомендаціями для педагогів та батьків щодо оптимізації трудового процесу в освітньому просторі.

Технологічне забезпечення репрезентовано впродовж етапів практичної реалізації змісту технологічної освіти завдяки системі методів і прийомів навчальної взаємодії вчителя та учнів, а також через реалізацію цілісної педагогічної технології трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

У процесі моделювання результативно-оцінювального блоку експериментальної системи враховано контекст спеціального загальноосвітнього навчального закладу, тому вибір способів і засобів оцінювання трудового навчання школяра передбачає застосування реальних можливостей гуманної й психологічно комфортної діагностики, що відбувається в умовах природного перебігу навчального процесу.

Для виявлення основних діагностичних параметрів технологічної підготовленості особистості використано розроблену нами структуру, складниками якої є когнітивний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти. Ці структурні одиниці та обґрунтована мета – формування трудової компетентності школяра – дали змогу підібрати до кожного із структурних складників один узагальнювальний критерій для достатньо повного уявлення про сформованість кожного компонента. Когнітивний дає змогу оцінити рівень сформованості предметних

технологічних знань. Операційно-діяльнісний – виявити рівень сформованості предметних технологічних умінь та навичок. Емоційно-ціннісний допомагає розкрити існуючий на момент визначення рівень особистісних надбань, що склалися в систему цінностей й особистих якостей учнів. У дослідженні визначено також рівні сформованості трудової компетентності школяра: низький, середній, достатній.

Отже, взаємозв'язок і взаємозумовленість змістових блоків формування загальнотрудової компетентності учнів засвідчують цілісність досліджуваного феномена. Вияв операційно-діялісного компонента зумовлено ознаками когнітивного, зокрема сформованістю знань, потрібних для організації діяльності. Водночас процес творчої діяльності, у якій формується та виявляється операційно-діялісний компонент, активізує розумову діяльність учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Ступінь зацікавленості та емоційного ставлення до діяльності визначає її продуктивність і міцність засвоєння знань.

3.3. Методологічні основи методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Реалізація поставлених у методичній системі завдань ґрунтується на визначених методологічних засадах. У контексті нашого дослідження методологічний блок представлено **філософським, загальнопедагогічним, дидактико-методичним рівнями.**

Філософський рівень методології нашого дослідження пов'язано з положеннями про визначальну роль трудової діяльності в розвитку суспільства й особистості, згідно з якою сучасну людину слід розглядати як активний суб'єкт перетворювальної діяльності, про єдність теорії і практики, про провідну роль практики в процесі пізнання; з ученням про діалектичну єдність і закономірності зв'язку процесів навчання, виховання й розвитку з основними елементами соціального життя; з гуманістичним характером сучасної освіти, її орієнтованістю на гармонійний розвиток особистості. Фундаментальними для дослідження є ідеї, відображені в працях і

практичній діяльності філософів, педагогів і психологів (В. Вернадського, М. Кагана, О. Леонтьєва, А. Макаренка, С. Рубінштейна, К. Ушинського та ін.)

Підґрунтям філософської методології нашої системи обрано *культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований і системний підходи.*

Основою *культурологічного підходу* є аксіологія – учення про цінності. Людина розвивається в процесі освоєння культури як системи цінностей і водночас стає творцем нових елементів культури, тобто відбувається становлення індивіда як творчої особистості. Культурологічний підхід посідає чільне місце в дослідженні проблем гуманітарного знання, а в галузі педагогічних наук ґрунтується на положеннях А. Дістервега про культуровідповідність виховання.

Проблему культурологічного підходу в освіті в різних її аспектах вивчало багато науковців. Сучасні дослідження в цій галузі є розвитком ідей культурно- історичної теорії (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.). З-поміж досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці В. Гури, А. Погодіної, І. Балхарової, Є. Фортунатової, І. Колмогорової та ін. Учені розробили основні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

Важливим чинником культурологічного підходу є єдність загальнолюдського, національного й особистісно культурного. У працях В. Рагозіна зазначено, що освічена людина – це не тільки фахівець, а й особистість, культурна й підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни уявлень, світоглядів, світовідчуття особистість; освічена людина культурна в тому сенсі, що приймає й розуміє інші культурні погляди та цінує їх з позиції не тільки власної незалежності, але й чужої.

У сучасній науці культуру розглядають з погляду результатів людської діяльності, усього того, що створено розумом і руками людини, а

також з позиції самої діяльності, у якій людина є суб'єктом. Культура охоплює все, що створює суб'єкт, освоюючи навколишній світ. Культуру можна уявити як сукупність багатогранних проявів людської діяльності. Технологічна культура віддзеркалює спосіб освоєння світу людиною.

З огляду на сказане, можна стверджувати, що технологія є однією з форм культури, поза якою, як і поза людським буттям, вона не можлива. Перетворювальна діяльність людини є частиною загальної культури, її технологічним змістом, тому метою технологічної освіти в спеціальних загальноосвітніх закладах є розвиток технологічної культури учнів як елементу їхньої загальної культури для забезпечення інтегрованості особистості в систему національної та світової культур.

Системний підхід вважають напрямом методології спеціально-наукового пізнання і практики, який передбачає дослідження об'єктів як систем, їх вивчення з погляду зовнішніх та внутрішніх системних властивостей і зв'язків, що зумовлюють цілісність цього об'єкта, його внутрішню організацію та функціонування. Застосування цього підходу під час дослідження педагогічних об'єктів ґрунтується на системності як важливій якості об'єктивної дійсності.

Специфічними ознаками будь-якої системи є зв'язок, цілісність і зумовлена ними стійка структура. Структура – це взаємозв'язок або відношення між елементами системи, сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей, незважаючи на зовнішні й внутрішні зміни. Вона віддзеркалює те, що залишається відносно незмінним, стійким усупереч різним перетворенням системи.

Цілісність передбачає сформованість уявлення про повноту охоплення явищ і водночас інтеграції структурних рівнів, ієрархічної організації процесів і явищ, які існують у кожен момент у філософському й науковому пізнанні.

Згідно з цим підходом методична система трудового навчання школярів з ПОРАІ постає як підсистема технологічної освіти. Водночас

вона є органічною та самодостатньою цілісністю, що складається із закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин. Системна спрямованість дослідження забезпечується низкою відомих синергетичних принципів: структурності, ієрархічності, цілісності, взаємозв'язку із середовищем тощо.

Аксіологічний підхід органічно поєднано з гуманістичною педагогікою, яка розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. З огляду на це аксіологію, яка є більш загальною до гуманістичної проблематики, можна розглядати як основу нової філософії освіти і відповідно методології сучасної педагогіки. Аксіологічні основи розвитку освіти описали у своїх працях І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, С. Ніколаєнко, О. Сухомлинська, В. Ткаченко та інші. Ціннісну спрямованість педагогічного процесу в сучасних закладах освіти представлено в дослідженнях С. Гончаренка, Ю. Мальованого, Є. Ямбурга та інших. У межах аксіологічного підходу особистість розглядають як найвищу цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку, що є невіддільним складником гуманістичної педагогіки. У центрі аксіологічного мислення перебуває концепція про цілісну єдність усіх підсистем Всесвіту, які перебувають у складних відносинах взаємозалежності та взаємодії. У зв'язку з цим аксіологію можна розглядати як основу нової філософії освіти і відповідно – методології сучасної педагогіки.

Категорію цінності застосовують до світу людини й суспільства. Цінності не первинні, вони похідні від співвідношення світу і людини, підтверджуючи важливість того, що створила людина в процесі історії. У суспільстві будь-які події мають таке або таке значення, будь-яке явище виконує ту або ту роль, однак до цінностей належать тільки позитивно значущі явища та події, пов'язані із соціальним прогресом.

Сутність аксіологічного підходу (І. Бех, М. Боришевський, Г. Ващенко, І. Зязюн, О. Сухомлинський та ін.) розкрито в системі аксіологічних принципів, з-поміж яких: рівноправність різних поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей, рівнозначність традицій і

творчості, екзистенціальна рівність людей, діалог замість взаємозаперечення тощо.

В основі нашого дослідження є *особистісно орієнтований підхід*, який пов'язано з визнанням важливості формування не індивідуально-відчуженого, а особистісно-значущого досвіду трудової діяльності школярів та доказом того, що в навчанні «... відбувається не просто інтеріоризація дитиною заданих педагогічних впливів, а «зустріч» заданого і суб'єктного досвіду, своєрідне окультурювання останнього, його збагачення, приріст, перетворення, що є «вектором» індивідуального розвитку» [189]. При цьому важливе значення надається персоналізації, самоідентифікації, прагненню до самоактуалізації та іншим внутрішнім механізмам саморозвитку особистості.

Зазначимо, що проблема особистості є однією з фундаментальних у сучасному гуманітарному знанні й виступає предметом таких наук, як філософія, соціологія, історія, психологія, педагогіка, етика та ін. Провідним з-поміж різних підходів до розуміння сутності цього поняття є філософсько-соціологічний підхід, який ґрунтується на загальному й цілісному розумінні людини та особистості.

Вихідними положеннями особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, І. Якиманська) є:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі;

- освіта – це єдність двох взаємопов'язаних складників: навчання й учіння;

- у проектуванні освітнього процесу слід передбачати можливість відтворювати учіння як індивідуальну діяльність з трансформації (перетворення) соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих у навчанні;

- у процесі конструювання й реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота з виявлення досвіду кожного учня, його соціалізація; контроль за способами навчальної роботи;

- співпраця учня й учителя, спрямована на обмін різного за змістом досвіду; спеціальна організація діяльності, колективно розподіленої між усіма учасниками освітнього процесу;

- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки під час оволодіння нормативною діяльністю, а й у процесі постійного збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела особистого розвитку;

- основним результатом навчання є формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями [29].

Відповідно до теорії *особистісно орієнтованого навчання* в центрі освітнього процесу знаходиться учень з його потребами, інтересами, здібностями, психофізичними можливостями. Виходячи з того, що учні не тільки готуються до майбутнього життя і діяльності, але шкільні роки їх життя повинні бути різноманітними і повноцінними, при побудові змісту навчання враховується вікова періодизація психофізіологічного розвитку дітей, психічних новоутворень, а також послідовна зміна провідних видів діяльності: ігрової, навчальної, навчально-трудової і трудової діяльності.

Загальнопедагогічним підґрунтям системи формування трудової компетентності школярів є гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні концепції, які, на наш погляд, найбільше відповідають суті технологічної освіти.

Як відомо, гуманістична педагогіка ставить у центр особистість, тому гуманістичну освіту спрямовано на виховання гуманної особистості. З огляду на це сама сутність технологічної освіти визначається особистісною спрямованістю, оскільки об'єктом технологічного навчання є трудова діяльність.

Сутність гуманізації технологічної освіти полягає в спрямованості змісту освіти на розвиток людини, забезпечення її різноманітних потреб, можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Особистісна зорієнтованість шкільної технологічної освіти полягає також у врахуванні характеру та динаміки накопичення індивідуального

технологічного досвіду учнів, починаючи з дошкільного віку і впродовж усього навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти, урахуванні індивідуальних особливостей учнів.

Усі задані показники різняться за віковими, а ще більше – за індивідуальними ознаками, тому в межах одного класу зазвичай спостерігаються досить різні рівні розвитку трудової діяльності. З огляду на це, учитель виконує досить складне завдання – організовує навчальний процес так, щоб залучити кожного учня до повноцінної художньо-творчої діяльності, а також забезпечити подальший розвиток складника його технологічної та загальної культури.

Створена нами модель ґрунтується на теоріях поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін) та розвивального навчання (Л. Занков, В. Давидов, Д. Ельконін); на сучасних дидактико-методичних підходах до проблем змісту освіти (С. Гончаренко, В. Краєвський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін) й організації процесу навчання (Ю. Бабанський, В. Онищук, А. Хуторський) тощо.

Важливим складником методології загальнопедагогічного рівня є система принципів, значущими з-поміж яких є єдність освітньої, корекційно-розвивальної та виховної функцій навчання, науковість його змісту і методів, систематичність, послідовність і наступність, наочність і доступність, природо- і культуровідповідність, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, принципи суб'єктності навчання з опорою на життєвий досвід дитини.

У розробленні та обґрунтуванні конкретно-наукових методологічних основ ураховано найважливіші положення таких концепцій: формування та розвитку особистості в процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонтьєв, Б. Ломов та ін.); навчальної (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Салміна, Н. Талізін, Д. Ельконін, Л. Занков); трудової та технологічної (П. Атутов, Є. Клімов, В. Поляков, В. Симоненко); проектної (А. Добряков, Г. Ільїн, Н. Матяш, В. Моляко, В. Рубцов, В. Слободчиков); діяльності, змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін,

І. Якиманська, С. Гончаренко) і процесу навчання (І. Зимня, А. Маркова, Г. Цукерман, І. Якиманська, Ю. Бабанський, В. Онищук, А. Хуторський).

Для забезпечення цілісного моделювання експериментальної системи трудового навчання учнів з ПОРАІ оптимальним дидактико-методичним підґрунтям є діяльнісний, компетентнісний і структурно-функціональний підходи, а також комплекс наукових теорій і принципів, що забезпечують корекційно-розвивальну спрямованість технологічної освіти в цілому.

Діяльнісний підхід до навчання вважають одним з фундаментальних для будь-якого освітнього процесу. Сучасні погляди на визначення його сутності й функцій ґрунтуються на дослідженнях психолого-педагогічної теорії діяльності, розробленої О. Леонт'євим та його послідовниками. Згідно з цією теорією розуміння діяльності пов'язано з творчим перетворенням людиною дійсності, у якому виявляються сутнісні сили особистості, відбувається її утвердження та розвиток. Саме діяльність особистості постає передумовою, методом, формою, засобом, результатом формування її технологічної освіти.

На нашу думку, у процесі розроблення методичних основ навчання учнів передусім слід ураховувати фундаментальні положення філософії та психології про діяльність як визначальний фактор розвитку особистості [210]. «Діяльність є специфічно людською формою активного ставлення до світу, зміст якої становить доцільна зміна й перетворення цього світу на основі освоєння й розвитку наявних форм культури».

Дослідники розглядають навчальну діяльність насамперед як пізнавальну, яка формується за закономірностями пізнання (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Б. Анан'єв). Діяльнісний підхід передбачає пошук та опис тих способів дій, які дають змогу розкрити зміст поняття в досліджуваному навчальному матеріалі й повноцінно засвоїти відповідні знання. При цьому засвоєння знань відбувається в процесі розв'язання навчальних завдань, що дозволяє закріпити відомі дії й оволодіти новими, які опосередковують становлення загальних здібностей і способів поведінки

учня [5], тобто на уроках трудового навчання знання учень здобуває в процесі власної діяльності.

У нашому дослідженні діяльнісний підхід означає напрям пошуку найбільш ефективних шляхів формування досвіду трудової діяльності школярів та полягає в розробленні відповідного змісту навчання, створенні та відборі найбільш ефективних форм, засобів і методів діяльності суб'єктів процесу трудового навчання. Підготувати учнів до праці можливо лише при залученні їх в аналогічну або адекватну діяльність, зокрема, – трудову. При цьому структура діяльності має вигляд алгоритму: мета – мотив – спосіб–результат. Педагогічно доцільною є лише вмотивована діяльність. Різноманітність мотивів передбачає їх послідовний розвиток в процесі навчально-трудої діяльності. Використовуючи теорію поетапного формування розумових та практичних дій, дії учнів починаються з повної орієнтувальної основи і завершуються самостійним проектуванням об'єкту праці.

Потребу реалізації *компетентнісного підходу* в навчанні учнів зумовлено процесом реформування освіти на нових концептуальних засадах, пов'язаних з цілями, які сформулювало суспільство перед освітою на сучасному етапі розвитку.

Реалізація компетентнісного підходу дозволяє відповісти на запитання, який результат освіти потрібний особистості й важливий для сучасного суспільства. На сьогодні формування компетентності учня є однією з актуальних проблем освіти й може розглядатися як вихід з проблемної ситуації, спричиненої суперечністю між потребою забезпечити якість освіти та неможливістю розв'язати цю проблему традиційним шляхом.

Теоретичні положення, які розкривають сутність понять «компетентність», «компетенція», визначають структуру компетентності, класифікацію компетентностей, їхню ієрархію, питання упровадження компетентнісного підходу в освіту розроблено в працях науковців, з-поміж яких Т. Байбара, Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, О.Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева, А. Хуторський.

На думку О. Пометун, «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної життєвої компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [167].

Урахування *компетентнісного підходу* передбачає опанування вміння вирішувати проблеми, пов'язані з педагогічними ситуаціями, які створюються в процесі трудового навчання, а не засвоєння учнями суми трудових знань, умінь та навичок. Учень повинен усвідомити постановку самого завдання, оцінити новий досвід, контролювати ефективність власних дій. Знання, навички та вміння стають не метою, а засобом розвитку особистості учня, формування його компетентності. А педагог не тільки контролює вивчення і відтворення учнем з особливостями психофізичного розвитку певних техніко-технологічних знань і відповідних трудових умінь, а допомагає і підтримує його у процесі засвоєння і застосування нових знань на практиці з урахуванням його особистих здібностей та природних нахилів. Результатом здобуття є трудова компетентність, яка передбачає здатність учнів застосовувати предметно-практичні знання, трудові уміння і навички, техніко-технологічні прийоми та операції у практичній життєдіяльності, а також охоплює особистісну характеристику, ставлення до учня до предмета діяльності.

Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції. Особливої уваги потребує мотиваційний компонент розвитку трудової діяльності. Одним з ефективних засобів впливу на формування ключових компетентностей школярів є використання на уроках трудового навчання системи пізнавальних завдань, які потребують виконання розумових дій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації. Для

цього важливо також добирати до уроків різні за формою пізнавальні завдання, виконання яких потребує пошукової діяльності учнів, застосування здобутих знань у нових навчальних ситуаціях. Одним із прикладів формування та розвитку компетентностей в учнів є проектна технологія, яка сприяє розвитку ініціативи, самостійності, стимулює процес саморозвитку й самореалізації учнів з ПОРАІ. Під час використання проектної технології формуються такі компетентності: соціальні (навички роботи в групі); інформаційні (уміння самостійно здобувати інформацію); комунікативні (удосконалення спілкування в групі); компетентності саморозвитку та самоосвіти.

Структурно-функціональний підхід є теоретико-методологічним напрямом, що виявляється в межах системи та безпосередньо стосується проблем установаження структури й визначення функціональних зв'язків між елементами цієї системи. Започаткований і розвинений у соціології (Е. Дюркгейм, Е. Еванс, Д. Істон, Т. Парсонс та ін.), цей підхід поширено також у галузі педагогічних наук.

Фундаментальним положенням структурно-функціонального підходу є поняття функції кожної системної одиниці щодо системи загалом. Відповідно до теорії структурно-функціонального підходу будь-яка системна одиниця організації зобов'язана бути функціональною, тобто робити свій внесок у діяльність з досягнення організаційних цілей, а значить, сприяти адаптації системи загалом: підвищувати її стійкість, ефективність взаємодії з іншими організаціями (адаптивна частина функції), здійснювати регуляцію внутрішніх зв'язків і поведінки окремих частин системи (регулятивна частина функції).

Ключовим теоретико-методологічним напрямом в межах системи є *корекційно-розвивального підхід*, коли головною метою навчання є розвиток індивідуальності учнів, активізація їхніх компенсаторно-адаптаційних процесів, формування їхнього творчого потенціалу на основі реалізації корекційно-розвивальної роботи, що передбачає спеціальне організаційне, змістове, методичне забезпечення навчально-виховного процесу у

спеціальних та загальноосвітніх закладах освіти та сприяє процесу соціалізації учнів (В. Бондар, Г. Дульнєв, Г. Жаренкова, В. Засенко, І. Дмитрієва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничикова, К. Турчинська, О. Хохліна). Забезпечення особистісного становлення учнів з ПОРАІ відбувається на основі максимального врахування їхніх індивідуальних психофізичних можливостей, що охоплює когнітивну, мовленнєву, сенсомоторну, емоційно-вольову сфери розвитку (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, Т. Дегтяренко, В. Засенко, І. Єременко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Максименко, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, М. Супрун, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.).

Аналіз розкритих теоретичних засад, дає змогу стверджувати, що структура методичної системи трудового навчання учнів з ПОРАІ віддзеркалює традиційну будову педагогічних систем, цілісно відтворює основні елементи навчального процесу: мету і завдання навчання (цільовий блок), його концептуальні основи (методологічний блок), організацію та педагогічні умови реалізації (організаційно-педагогічний блок), зміст, технологію і діяльнісно-організаційні складники навчального процесу (змістово-процесуальний блок) та його ефективність (результативно-оцінювальний блок).

Важливими для формування авторської методичної системи є нормативні документи:

Концепція Нової української школи (2017);

Державні стандарт початкової освіти (2018);

Державний стандарт базової середньої освіти (2019);

навчальні програми з трудового навчання (2016, 2017),

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку;

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку; тощо [183, 196, 197, 346, 37].

3.4. Основні принципи реалізації методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

В межах ґрунтованої методичної системи окреслено принципи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

- Принцип пріоритетного розвитку особистості, яка є спроможною до соціально-побутової та трудової діяльності, підготовлена до самостійного життєзабезпечення та інтеграції у суспільство. Цей принцип передбачає стимулювання трудової активності, прагнення до самостійності, з урахуванням фізичного стану дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Адже процес трудового навчання має бути побудований у такий спосіб, щоб кожен учень мав можливість розвивати особистісні якості, взаємодіяти з іншими людьми у процесі трудової та побутової діяльності.

- Принцип комплексного впливу, який передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітньо-виховного процесу, що значною мірою стимулюватиме пізнавально-трудова діяльність школяра, підтримуватиме його художньо-творчу активність в умовах шкільного навчання та в родині, сприятиме подоланню труднощів, які виникають в процесі соціально-трудова діяльності дитини, полегшить перенесення сформованих трудових вмінь у повсякденну життєдіяльність та сприятиме їхньому закріпленню.

- Принципи індивідуального та диференційованого підходу вказують на необхідність вибору методів, прийомів, форм і засобів організації трудового навчання відповідно до рівня сформованості трудових знань, умінь та навичок в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Для дотримання означені принципів необхідно визначити рівень сформованості трудових знань, умінь та навичок, який враховується у багатоаспектному змісті корекційно-розвивальної роботи.

- Принцип діяльного підходу передбачає отримання трудових знань та вмінь у процесі організованої трудової діяльності, під час якої

створюються умови, які мотивують до пошуку вирішення трудових завдань, спонукають до використання учнем різних способів та засобів трудової діяльності, формують навички трудової взаємодії в колективі. Трудове навчання повинно бути максимально практично зорієнтованим на основі інтеріоризації соціального-побутового та предметно-практичного досвіду.

- Принципи систематичності, послідовності та наступності передбачають неперервність, регулярність, плановість процесу трудового навчання, в якому реалізуються освітні, виховні та корекційно-розвивальні завдання щодо формування трудової діяльності, професійно-трудової спрямованості, самовизначення та самоорганізації у початковій та старшій ланках школи.

- Принцип доступності та наочності передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку дитини, стану сенсомоторної, мовленнєвої, когнітивної, особистісної сфер. Він забезпечується шляхом використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних засобів, що особливо у початковій ланці школи допомагає засвоєнню трудових знань, закріпленню трудових умінь та навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

- Принцип варіативності забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, ступінь їх адаптації у освітньо-трудовому процесі, що розширює можливості педагогічної творчості, сприяє можливості диференціації та корекційно-розвивальній спрямованості змісту; посиленню мотивації, змінюючи роль педагога з інформаційно-контролюючої на консультативно-координаційну.

- Принцип корекційно-реабілітаційної спрямованості забезпечує оптимізацію рухової активності дітей, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму. Корекційно-реабілітаційна робота спрямовується на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації трудової діяльності на

основі психофізичних можливостей розвитку учнів, що дає змогу впливати на психофізичний розвиток дитини із порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту і зумовлює позитивні зміни у керуванні процесу становлення трудової діяльності на усіх етапах шкільного навчання.

3.5. Педагогічні умови трудового навчання учнів з ПОРАІ

Одним із завдань нашого дослідження було визначення тих педагогічних умов забезпечення трудового навчання учнів з ПОРАІ, за яких його реалізація найефективніше забезпечила б здійснення вимог Державного стандарту початкової та азової середньої освіти, зокрема освітньої галузі «Технології». Для цього на попередніх етапах дослідження було здійснено теоретичний аналіз науково-педагогічної, психологічної, проаналізовано нормативні документи і досвід реалізації трудового навчання, проведено анкетування вчителів та вивчення інноваційних технологій навчання цієї категорії дітей.

У результаті дослідження було виділено наступний взаємопов'язаний ряд умов: **організаційні, дидактичні та корекційно-реабілітаційні**, дотримання яких може сприяти ефективній реалізації трудового навчання учнів з ПОРАІ на основі врахування їхніх психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей, забезпечуватимуть чітку організацію освітнього процесу в умовах спеціального закладу освіти.

Організаційні.

Призначення кваліфікованого вчителя трудового навчання. Для трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату важливим є вчитель, який має спеціальну освіту, обізнаний з психофізичними особливостями дітей з комплексними порушеннями розвитку, сучасною методикою їх навчання. Саме він навчає, спостерігає та окреслює навчальні досягнення, суттєві труднощі, перспектив особистісного розвитку учнів, які заносяться до індивідуальної програми розвитку дітей, надає свої рекомендації.

Педагогічні умови трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту		
Організаційні	Дидактичні	Корекційно-реабілітаційні
Призначення кваліфікованого вчителя трудового навчання	Забезпечення доступності змісту навчального матеріалу можливостям учнів	Вивчення психофізичних можливостей учня
Забезпечення навчального середовища	Застосування адекватних методів, прийомів, видів роботи	корекційно-реабілітаційний супровід
Дотримання правил техніки безпеки	Своєрідність структури уроку	Психологічна допомога учневі та його батькам
Сучасне технологічне оснащення	Емоційне насичення занять	Попередження фізичного та розумового перевантаження учня
Залучення батьків, їх педагогічна просвіта	Забезпечення зворотного зв'язку в системі „вчитель-учень-вчитель”	Використання допоміжних засобів та пристосувань

Для організації навчального середовища має бути спеціально облаштовані класи та майстерні зі спеціальними меблями і технічним приладдям для учнів з ПОРАІ (спеціальна парта або стіл на замовлення для учнів із складними порушеннями опорно-рухового апарату, пристрої для фіксації на робочому місці кисті руки, ліктя, тощо).

Дотримання правил техніки безпеки є важливою умовою безпечної організації трудової діяльності у класі чи майстерні. Учні повинні бути обізнані з правилами поведінки у приміщенні, знати основні прийоми техніки безпеки з інструментами та засобами праці.

Сучасне технологічне оснащення передбачає наявність сучасних технічних засобів навчання, матеріалів, інформаційно-комунікаційного супроводу освітнього процесу.

Залучення батьків, їх педагогічна просвіта. Особливо важливим компонентом цього блоку є співпраця з батьками. Обопільна робота фахівців та батьків учня спрямована на встановлення партнерських стосунків для спільного вирішення завдань навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної програми розвитку учня, відслідковування динаміки його розвитку, досягнень та виявлення труднощів, розробки рекомендацій для дитини та її батьків. Співпраця батьків і педагога, вироблення корекційно-розвивальної стратегії трудового навчання, обмін досвід сприятиме ефективній організації навчання.

Отже, дотримання цих організаційних умов сприятиме чіткій організації трудового навчання, створюватиме підґрунтя для ефективного розвитку дитини, успішності навчання, усунення вторинних порушень учня за участю команди фахівців та його батьків.

Дидактичні.

Важливим є забезпечення доступності для учнів з ПОРАІ змісту навчального матеріалу та його доцільне структурування.

Навчальний матеріал з трудового навчання, його зміст і вимоги до навчальних досягнень мають відповідати психофізичним можливостям школярів. Наприклад, зміст повинен дозуватися на тематично завершені порції, які підкріплюватимуться практичними вправами на розвиток недостатньо

розвинутих психомоторних функцій. Повинна бути створена гнучка система адаптації змісту навчальних програм до психофізичних можливостей кожного учня з ПОРАІ, визначення доступного змісту предмету, який, поряд з опануванням знань, умінь і навичок, забезпечуватиме корекцію та розвиток розумових та фізичних здібностей особистості.

Вибір адекватних методів, прийомів, видів роботи є наступною дидактичною умовою здійснення трудового навчання. Вчитель в процесі трудового чи професійно-трудоного навчання має відібрати такі оптимальні методи, прийоми, форми і засоби навчання, які враховують індивідуальні психофізичні особливості і пізнавальні можливості учня з ПОРАІ. Що стосується правильного темпу і способу засвоєння знань, то він має відповідати індивідуальним можливостям дитини. При цьому потрібно виявляти систематично якість і міцність засвоєних знань, що підтверджує правильність вибору темпу роботи.

Своєрідність структури уроку трудового навчання дітей з ПОРАІ, особливо у початковій ланці спеціальної школи забезпечується на основі реалізації наступних етапів:

- психологічної підготовки до уроку (1-2 хв.);
- логопедичної розминки (3-5 хв.);
- основного етапу з використанням зорових опор (20-25 хв.);
- спеціальної фізкультхвилинки (1-2 хв.);
- заключного етапу (5-6 хв.).

Наступною дидактичною умовою є емоційне забарвлення уроків, яке передбачає використання на уроці різноманітних засобів, які сприяють гармонізації психоемоційного стану учнів, підвищенню їх мотивації. Підбір цих засобів залежить від психофізичного стану учнів. Включення у навчальний процес музики і рухів, малювання, аплікації, ліплення, співів сприятиме компенсації розладів сенсомоторного розвитку і формуванню пізнавальної діяльності, активізуватиме інтелектуальну діяльність.

Не менш важливою умовою індивідуального навчання є забезпечення зворотного зв'язку в системі «вчитель-учень-вчитель». Цей зв'язок можливий в

результаті застосування різного дидактичного матеріалу, творчих видів роботи, завдань з логічним навантаженням, бесід з учнем, виконання різноманітних вправ. Насамперед у дитини необхідно сформувати самоконтроль власних дій.

Отже, реалізація вчителем дидактичного блоку умов є важливою складовою корекційно-розвивального трудового навчання, що забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу, стійку підтримку пізнавальної активності учнів.

Корекційно-реабілітаційні умови передбачають:

- комплексне врахування соматичних, психофізичних показників розвитку кожного учня;
- корекційно-реабілітаційний супровід;
- психолого-педагогічна допомога учневі;
- попередження фізичного та розумового перевантаження;
- використання допоміжних засобів та пристосувань.

Зокрема, врахування саме в комплексі психофізичних показників розвитку кожного учня створює підґрунтя для корекційного і розвивального впливу педагогічного середовища, що є визначальним фактором саморозвитку.

Заезпечення корекційно-реабілітаційного супроводу учнів на основі використання додаткових пристосувань, корекційно-розвивальних вправ під час трудового навчання сприятиме поліпшенню їхньому стану розвитку.

Психолого-педагогічна допомога учневі забезпечуватиметься на основі виявлених проблем та негативних станів психічного розвитку із залученням фахівців закладу.

Наступною важливою умовою є захист учнів від фізичного і розумового перевантаження. Для цього необхідно дотримуватися встановленого командою фахівців обсягу доступного навантаження, часу, необхідного дитині для переключення на новий вид діяльності, для підготовки відповіді. Ознаками явного перевантаження є погіршення самопочуття дитини, головні болі, швидка втомлюваність, значне зниження концентрації уваги. За таких симптомів навчальний матеріал доцільніше подавати лише після необхідного фізичного та розумового відпочинку.

Використання допоміжних засобів та пристосувань (спеціальних ортопедичних пристосувань, технічних засобів з метою поліпшення виконання трудових дій та операцій.

Під час проведення цієї роботи особливо важливе значення має емоційно-позитивна взаємодія учнів з педагогом. Позитивні емоції, відчуття досягнення певних успіхів сприяють інтенсифікації та реалізації власних сил школярів.

Отже, реалізація організаційних, дидактичних, корекційно-реабілітаційних педагогічних умов трудового навчання, які передбачають гнучку систему адаптації змісту навчальних програм до психофізичних можливостей кожного учня, варіативність різноманітних методів, прийомів, видів індивідуальної роботи, спрямована на забезпечення ефективності спеціальної організації формування трудової діяльності і створення сприятливого ґрунту для очікуваного позитивного навчально-корекційного результату. Зміст умов обумовлений результатами теоретичного аналізу проблем організації трудового навчання, вивчення практики навчання дітей з ПОРАІ, власних передбачень щодо використання інноваційних методик.

3.6. Критерії та показники оцінювання трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Проблеми отримання об'єктивної та якісної інформації про результати навчання, розроблення критеріїв оцінювання досягнень учнів та інструментарію, який забезпечує їхню достовірність, розглянуто в психологічних і педагогічних дослідженнях багатьох учених, з-поміж яких В. Бондарь, І. Якиманська, Ю. Бабанський, Н. Менчинська, З. Калмикова, А. Маркова, Г. Мерсіянова, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Майоров, Н. Кузьміна, О. Хохліна та ін.

Зазначимо, що обґрунтовані нами методологічні підходи, покладені в основу системи трудового навчання учнів спеціальної школи, суттєво впливають на розв'язання проблеми оцінювання ефективності навчального процесу, тобто оцінювання впливу навчання на розвиток особистості учнів та

формування у них компонентів трудової діяльності. При цьому особистісно-діяльнісний підхід за своєю суттю, з одного боку, є стратегічною основою системи вивчення особистості школяра, який виявляє себе через діяльність, а з іншого – комплексним засобом вимірювання та інтерпретації отриманих результатів.

З огляду на це потрібно пам'ятати, що Л. Виготський співвідносив процеси навчання й розвитку учнів й зокрема вказував, що контроль та оцінювання досягнутих результатів повинні охоплювати всі складники, що характеризують розвиток дитини – пізнавальну сферу, особистісні відносини й систему практичних і розумових дій, що забезпечують можливості розумової й практичної діяльності [69].

Водночас ми вважаємо, що встановлення стану сформованості трудової компетентності учнів повинно відповідати загальним вимогам щодо психолого-педагогічного вивчення учнів [180].

У педагогічній науці розроблено кілька підходів до аналізу й оцінювання ефективності процесу навчання. Зокрема В. Краєвський, В. Шубинський запропонували оцінювати ефективність навчального процесу з позиції системи вмінь, що впливають із структури навчальної діяльності й відтворюють її процес.

До них належать загальнонавчальні вміння, з-поміж яких уміння знаходити основну навчальну дію в загальній системі дій і розуміти її конкретну значущість; відтворювати й застосовувати за зразком, алгоритмом у сформовані знання, уміння і навички; планувати майбутню дію, представляти й уміти обирати пропоновані засоби та способи виконання; передбачати можливі результати майбутньої дії, а також їхні характеристики; виконувати план завдяки раніше визначеним засобам і способам; знаходити об'єкт дії, правильно оцінювати його властивості та якості, визначати способи взаємодії з ним; контролювати й доводити правильність виконання дії, її проміжних і кінцевих результатів, співвідносити їх з відповідним планом; виявляти допущені помилки й неточності; установлювати об'єктивну і суб'єктивну, індивідуальну й соціальну значущість виконаної дії, оцінювати її результат [43].

У низці наукових досліджень проаналізовано ефективність навчання з позиції визначення мети. З когнітивного погляду цю проблему розглянуто в працях В. Агапова, В. Беспалька, О. Лебедева, В. Симонова, В. Максимової, Г. Корольової, Б. Блума, В. Герлах, Дж. Гілфорда, М. Мерілла та ін. За такого підходу до оцінювання результатів навчання ми звернули увагу на два напрями:

- 1) відповідність результатів навчальної діяльності певному стандарту;
- 2) особистісний успіх учнів у процесі засвоєння знань і вмінь, розвиток психічних процесів, формування ціннісних орієнтацій, особистісних якостей. У цьому разі під досягненнями учня розуміється його просування в процесі навчальної діяльності: як процес (зростання колишнього рівня до нового рівня оволодіння чим-небудь) і як результат (відповідність досягнутого учнями рівня оволодіння чим-небудь певному освітньому стандарту)».

На думку О. Лебедева слід відзначити такі компоненти, з яких складається рівень досягнень кожного учня: академічну успішність, яка відповідає вимогам державного стандарту освіти з урахуванням специфіки конкретної навчально-виховної установи; комунікативні вміння школяра; рівень творчої пізнавальної активності учня протягом усього курсу навчання; рівень особистих соціальних досягнень у межах школи та поза нею.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми оцінювання ефективності процесу навчання, вибору інструментарію й системності його застосування засвідчує, що традиційний підхід, за якого досягнення учнів розглядають як зростання обсягу засвоєння знань, умінь і навичок слід уважати не виправданим, морально застарілим. Зокрема М. Кузнецов зазначає, що в особистісно орієнтованій парадигмі освіти важливі не тільки знання як кінцевий результат, а й сам процес оволодіння ними, тобто потрібно враховувати способи засвоєння і способи оброблення знань. При цьому вчитель обов'язково зважає на осмислення діяльності, самооцінку і самоаналіз учня, використовує різнорівневі завдання – для кожного учня, складні, але посильні, які викликають почуття задоволення від власного зростання.

Окрім того, учений наголошує, що розширення діапазону оцінки не дає незалежного результату, оскільки це дозволяє лише вдосконалити інструмент

виміру. Для розв'язання цієї проблеми автор пропонує створити систему оцінювання рівня досягнень кожного учня, здобутих в процесі навчання. Компонентами цієї системи є:

1. Рівень сформованості знань, умінь і навичок, які відповідають освітньому стандарту і віддзеркалюють досвід особистості в когнітивній і в практичній сферах.

2. Рівень сформованого досвіду творчої діяльності.

3. Рівень особистісно-соціальних надбань, завдяки яким окреслено систему цінностей.

4. Рівень системи перспектив у когнітивній, практичній та інших сферах.

Ця система є досить розгорнутою для оцінювання досягнень школярів у процесі навчання, однак створення системи для оцінювання ефективності навчання молодших школярів освітньої галузі «Технології» вимагає врахування вікових особливостей учнів початкових класів та специфіки освітньої галузі.

У сучасних програмах для шкіл України вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів подано стандартизовано. Наприклад, за програмою 2014 р. вимоги до учня, що закінчує початкову школу, сформульовано так: учень має уявлення про: конструювання рухомих моделей з картону і паперу; виготовлення штучних квітів об'ємної форми; колаж; виготовлення виробів з пластиліну; бісероплетіння; плетіння виробів; оздоблення виробів технікою вишивання; об'ємну апплікацію з тканини та гудзиків; виготовлення об'ємних фігур з дроту; декоративне панно; декорування виробів; одяг і взуття; техніку пап'є-маше; професії; знає:способи виготовлення рухомих моделей з паперу і картону; що таке сюжетна витинанка; що таке оригамі; способи кріплення елементів виробу; властивості штучних матеріалів; послідовність виготовлення простих виробів з пластику, поролону, синтепону та вати; основні прийоми роботи та послідовність виготовлення виробів технікою плетіння; як витягувати нитки з основи; як пришивати гудзики; як згинати та закручувати дріт на циліндричну основу; способи з'єднання деталей об'ємних форм; послідовність

виготовлення виробів технікою пап'є-маше; уміє: обирати та виготовляти вироби відомими техніками; виготовляти вироби технікою витинанки; доповнити оригамі додатковими елементами та оздобити за власним задумом; виготовляти вироби об'ємної форми; виготовляти сюжетні композиції – колажі; виготовляти із пластиліну об'ємні фігури і творчо доповнювати їх; виготовляти об'ємні вироби з бісеру; виготовляти вироби із сучасних штучних матеріалів; виготовляти вироби технікою плетіння; виконувати шов уперед голкою та шов назад голкою; виготовляти об'ємні аплікації на тканині з використанням гудзиків; виготовляти об'ємні вироби з дроту; виготовляти декоративні вироби; виготовляти вироби технікою пап'є-маше; проаналізувати, узагальнити і представити результати екскурсії; володіє: початковими навичками виготовлення паперових моделей з рухомими деталями; початковими навичками створення об'ємних фігур технікою оригамі з елементами творчості; навичками створення колективних композицій з виготовлення виробів; початковими навичками оздоблення виробів технікою вишивки; навичками виготовлення найпростішої м'якої іграшки; початковими навичками виготовлення декоративного панно за власним задумом; навичками створення й декорування моделей одягу та взуття з паперу й картону; навичками виготовлення декоративних виробів технікою пап'є-маше; розкриває: послідовність виготовлення виробів технікою витинанки; послідовність виготовлення об'ємних фігур технікою оригамі; послідовність дій під час виготовлення штучних квітів об'ємної форми; специфіку комбінування різноманітних матеріалів для створення композицій – колажів; послідовність виготовлення виробів об'ємної форми з пластиліну за власним задумом; послідовність дій під час виготовлення об'ємних виробів технікою бісероплетіння; послідовність виготовлення виробів технікою вишивки; послідовність виготовлення об'ємних виробів з дроту; називає: способи плетіння зі стрічок, товстих ниток, шнурів; основні прийоми роботи в техніці вишивки; техніки та матеріали для декорування виробів; зміст, засоби та результати праці людини в різних сферах професійної діяльності [299].

У програмі російського автора Н. Конишевої сформульовано такі вимоги: учень повинен знати: про те, що предмети зберігають історичну та культурологічну інформацію; світ предметів розвивається відповідно до історичних традицій; найбільш поширені традиційні правила й символи, які історично використовуються в предметах; шви (петельний, козлик); моти уявлення про значення продуктивної практичної діяльності людини в житті, культурі, історії людства; вимоги та правила за якими створюється гармонійне рукотворне середовище проживання людини; різноманітності універсального дизайнерського принципу; соціально-історичний і духовно-естетичний сенс предметного світу, цінності його культурних традицій; гармонійні зв'язки предметного середовища, зокрема його зв'язок зі світом природи; утилітарно-конструктивні й декоративно-художні можливості різних матеріалів; уміти виконувати шви – петельний і козлик, використовувати їх для розв'язання декоративно-художніх завдань; в'язати гачком ланцюжок і просте полотно; виготовляти аплікацію із соломки; виконувати нескладну чеканку на м'якому металі; виготовляти вироби технікою плетіння із смужок та бісероплетіння з урахуванням народних традицій; виконувати обрамлення картонних заготовок папером, виготовляти жорстке переплетення спрощеного виду; обробляти різні матеріали відповідними способами; творчо використовувати декоративні та конструктивні властивості форми, матеріалів, кольору для розв'язання конкретних конструкторських і художніх задач; читати просту техніко-технологічну документацію й працювати з нею; самостійно проаналізувати конструкцію виробу й відтворити її за зразком; формулювати проектну ідею згідно з поставленою метою, подумки створювати конструктивний задум, перетворювати готову конструкцію й практично реалізовувати цю ідею; формулювати творчу ідею для передачі художньо-естетичної інформації; віддзеркалити створений образ у матеріалі [353].

Водночас зазначимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях уже зібрано значний досвід оцінювання досягнень учнів у трудовому навчанні та навчанні «Технології». Для трудового навчання окреслено такі характеристики досягнень учнів: навченість (знання, уміння й навички, що характеризують

досягнутий рівень здібностей); здатність до навчання (швидкість і легкість засвоєння знань, умінь і навичок, що віддзеркалюють динаміку розвитку здібностей); інтереси (вибіркове ставлення учнів до діяльності, їхня мотиваційна сфера); сенсомоторні властивості (їх якісні прояви в технічній праці).

Проблему відбору критеріїв та показників ефективності навчання школярів «Технології» розглянуто в працях П. Атутова, В. Кальней, В. Симоненко, Н. Матяш, М. Завзятих, С. Шишова та ін. Наприклад, вивчаючи проблему в контексті відповідності технологічної освіти сформульованим цілям, В. Симоненко, Н. Матяш, М. Завзятих вважають основним критерієм її ефективності сформованість в учнів основ технологічної культури [404; 283]. Окрім того, важливим критерієм також є сформованість готовності учнів до творчої перетворювальної діяльності, яка виявляється в наявності в них відповідного обсягу технологічних знань, умінь і навичок. Сформованість професійного самовизначення учнів вважають критерієм, під яким розуміють процес і результат розвитку особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Для молодшого шкільного віку – це формування інтересу до проблеми вибору професії та мрії про неї.

Автори також пропонують систему основних показників за кожним критерієм ефективності навчання для різних вікових рівнів у їхньому взаємозв'язку.

У дослідженнях О. Калашникової визначено такі критерії технологічної культури молодшого школяра: 1) моральні якості особистості; 2) ставлення школяра до процесу і результату праці; 3) волеволі якості; 4) спрямованість на співпрацю в колективі; 5) технологічні знання; 6) екологічні знання; 7) економічні знання; 8) графічні знання; 9) уміння застосовувати знання на практиці у відомій і новій ситуації; 10) уміння планувати діяльність; 11) уміння виконувати графічні й технологічні операції; 12) розвиток навичок самоконтролю [141].

Для визначення рівнів сформованості технологічної культури особистості вчена спиралася на вироблені якості, знання та вміння. У

дослідженні вона виокремила три рівні сформованості технологічної культури: високий, середній і низький рівні [141].

За твердженням І. Хамітова слід розмежовувати такі критерії оцінювання сформованості технологічної культури: рівень знань, здатність до творчості, здатність планувати роботу, володіння різними способами обробки матеріалів, енергії та інформації, уміння аналізувати результати своєї роботи, уміння викладати ідею, здатність до дискусії [243].

На думку Р. Гільванова технологічна освіченість учнів має три рівні: високий, середній, низький. На високому рівні в учнів спостерігається усвідомлення важливості розвитку пізнавального інтересу; спостерігається розвиток професійних потреб та пізнавальних мотивів; наявність глибоких математичних, фізичних і хімічних знань, зокрема знань закономірностей, методів, прийомів і форм розвитку технологічного мислення; сформованість технологічних умінь; вияв самостійності, ініціативи в реалізації технологічних процесів; уміння застосовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань; застосування критичного підходу до майбутньої професійної діяльності, прагнення до її вдосконалення.

Середній рівень має такі визначальні риси: наявність уявлення про технологічну діяльність загалом і бажання спрямовувати свої зусилля на формування технологічних умінь; вияв працездатності, творчої активності; прагнення до оволодіння потрібними теоретичними політехнічними знаннями й уміннями; усвідомлення важливості нетрадиційного розв'язання проблемних ситуацій які виникають у навчально-практичній діяльності. Водночас спостерігається недостатня сформованість системи знань і вмінь, потрібних для успішного нестандартного розв'язання завдань.

Низький рівень характеризується відсутністю яскраво вираженого позитивного ставлення до сільськогосподарської діяльності, розв'язання практичних завдань; порівняно низьким рівнем теоретичних знань; слабким володінням методами і прийомами творчого мислення; несформованою системою знань, потрібних для навчально-пізнавальної та практичної діяльності; недостатньою активністю в процесі виконання творчих завдань;

переважно стереотипним підходом до розв'язання проблем, які виникають у навчальному процесі [76].

На основі узагальненого досвіду з проблеми оцінювання ефективності навчання школярів «Технології» в контексті особистісно-діяльнісного підходу М. Хохлова визначила основні критерії оцінювання досягнень молодших школярів на уроках трудового навчання у загальноосвітній школі:

1. Когнітивний критерій, за яким оцінюється рівень сформованості предметних технологічних знань.

2. Операційно-практичний критерій, що дозволяє виявити рівень сформованості предметних технологічних умінь.

3. Креативний критерій, за яким визначається рівень сформованого досвіду творчої діяльності учнів в умовах ручної праці.

4. Емоційно-ціннісний критерій, за яким розкривається досягнутий рівень особистісних надбань, що склалися в певну систему цінностей й особистих якостей учнів [156].

Формування трудової діяльності учнів з ПОРАІ вимагає конкретизації її змісту відповідно до періоду навчання. Уважаємо, що до змістовних компонентів трудової компетентності належать такі: когнітивний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний (І. Бех, В. Бондар, І. Дмирієва, В. Засенко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, О. Романенко, І. Татьянчикова, О. Хохліна, А. Шевцов). З огляду на вікові та психологічні особливості учнів спеціальної школи, визначимо зміст кожного компонента.

Основними показниками когнітивного компонента трудової компетентності є такі:

- знання про основні джерела та способи отримання інформації;
- знання про способи оброблення інформації (аналіз, порівняння, узагальнення);
- знання правил підготовки робочого місця до будь-якого виду діяльності;
- знання про призначення інструментів, приладдя та способи роботи з ними;

- знання властивостей матеріалів, які використовуються в практичній роботі;
- графічні знання (правила читання й побудови креслення, малюнка, ескізу);
- знання прийомів виконання технологічних операцій і та їхньої послідовності;
- економічні (знання про вибір оптимальних технологічних способів, раціональне використання матеріалів, інструментів і часу);
- екологічні (організація діяльності та розуміння її наслідків для навколишньої природи, використання непридатного матеріалу);
- естетичні (оформлення виробу – колір, форма, розміри та ін.);
- етичні (знання про права, обов'язки та взаємини в процесі діяльності);
- аналітичні (знання про джерела і способи отримання інформації, її оброблення – аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення та ін.).

Емоційно-ціннісний компонент трудової компетентності характеризується такими ознаками: наявністю інтересу й мотивів виконання перетворювальної діяльності; умінням регулювати свою діяльність; розвитком моральних якостей; ставленням до процесу та результату діяльності; прагненням до співпраці.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає сформованість таких умінь: визначати мету майбутньої діяльності; знаходити й обробляти потрібну інформацію; вибрати найкращий варіант з низки альтернативних; планувати майбутню діяльність; підготувати робоче місце; застосовувати на практиці технологічні, графічні, економічні, екологічні, етичні, естетичні та інші знання у відомій і новій ситуації; доцільно використовувати робоче приладдя та матеріали; співпрацювати в колективі; здійснювати самоконтроль і самооцінку своєї діяльності.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість змістових блоків трудової компетентності засвідчують цілісність досліджуваного феномена. Вияв операційно-діялісного компонента зумовлено ознаками когнітивного,

зокрема сформованістю знань, потрібних для організації діяльності. Водночас процес творчої діяльності, у якій формується та виявляється операційно-діяльнісний компонент, активізує розумову діяльність учнів. Ступінь зацікавленості та емоційного ставлення до діяльності визначає її продуктивність і міцність засвоєння знань.

У процесі роботи на уроках трудового навчання ці змістові компоненти засвоюються найбільш повно в доступній для учнів формі. Практична реалізація практико-орієнтованого підходу ґрунтується на творчому дотриманні правил, у яких віддзеркалено теоретичні висновки й досвід роботи кращих шкільних колективів, зокрема: уміти практично доводити потребу в наукових знаннях; спиратися на пізнавальні та соціальні інтереси учнів; ознайомлювати школярів з новими сучасними технологіями, виробничими відносинами, прогресивними методами праці й навчати застосовувати їх у діяльності; пов'язувати проектне навчання з перспективами свого розвитку, своєї сім'ї, селища, міста, країни; поєднувати розумову й практичну діяльність школярів; заохочувати дітей удосконалювати, покращувати, змінювати; спонукати учнів до самостійної роботи для здобуття знань з різних галузей науки, техніки, мистецтва; використовувати методи і форми навчання, що вимагають активності та усвідомленості; застосовувати якісне оцінювання діяльності; залучати до практичної роботи батьків молодших школярів; змінити роль вчителя – він стає консультантом і помічником, що підтримує дитину в освітній та практичній діяльності.

З огляду на теоретичний аналіз структурних компонентів трудової компетентності та основних напрямів діяльності з її формування в початкових та старших класах розроблено критерії за кожним з компонентів. Зокрема розвиток **емоційно-ціннісного критерію** визначено за такими показниками:

- 1) моральні якості особистості;
- 2) ставлення школяра до процесу й результату праці;
- 3) розвиток вольових якостей;
- 4) спрямованість на співпрацю в колективі.

Емоційно-ціннісний критерій невіддільно пов'язано з когнітивним критерієм, оскільки обидва належать до керівної частини діяльності. Когнітивний критерій передбачає наявність обсягу наукових та технологічних знань і є результатом пізнавальної та практичної діяльності школярів. Для успішного виконання будь-якої діяльності потрібні знання двох видів: знання про навколишню дійсність (об'єкт діяльності) і знання про способи виконання діяльності та окремих дій (технологічні знання).

Когнітивний критерій засвідчує сформованість таких знань:

1) технологічних; 2) екологічних; 3) економічних; 4) графічних.

Операційно-діяльнісний критерій ґрунтується на комплексі умінь і навичок, характеризує реалізацію цієї стратегії.

У процесі аналізу сформованості ознак **операційно-діяльнісного критерію** трудової компетентності враховують такі показники:

- 1) уміння застосовувати знання на практиці у відомій і новій ситуації;
- 2) уміння планувати діяльність;
- 3) уміння виконувати графічні й технологічні операції;
- 4) розвиток навичок самоконтролю [198].

Сформульовані показники критеріїв не вичерпують усього різноманіття якісних характеристик сформованості трудової компетентності в процесі трудового навчання, однак у контексті проблематики нашого дослідження вони є найбільш значущими.

Вибір викладених нами критеріїв сформованості зумовлено змістом трудової компетентності особистості, її структурою, а також відповідністю до запропонованої нами моделі.

Джерелом виокремлення і добору якостей, знань і вмінь трудової компетентності є праці педагогів-дефектологів, спеціальних психологів: В. Бондар, Г. Мерсіянова, Л. Прохоренко, Т. Сак, К. Реда, О. Хохліна. Окрім того враховано аналіз практичної роботи в різних ланках спеціальної школи.

Деякі автори (О. Абдулліна, В. Сластьонін) указують на доцільність емпіричного виявлення різних рівнів з подальшою фіксацією одного з них як мінімально важливого. Інший шлях означає зорієнтованість на нормативні

вимоги, підґрунтям для яких є теоретично розроблена модель, або вимоги програм.

При цьому кожен пропонує свій перелік різних вимог, які повинен задовольняти суб'єкт (учень) або об'єкт (ті або ті вміння й навички).

У дослідженні І. Зарецької запропоновано 5 рівнів трудової культури учнів:

1 рівень – нульовий, по суті, відсутність трудової культури.

2 рівень – елементарний, на якому в учня виявляється достатній обсяг знань і вмінь, однак відсутня старанність, наполегливість у подоланні труднощів, недостатня акуратність.

3 рівень – вибіркового, який засвідчує, що учень виявляє культуру праці, наполегливий у завершенні справи, якщо вона його цікавить; за відсутності інтересу недбалий, неухважний, за можливості намагається ухилитися від виконання завдання.

4 рівень – виконавчий – виявляється, якщо в учня сформовані всі компоненти трудової культури, він відповідальний, старанний, має виражене почуття відповідальності, однак ініціативи не виявляє, не готовий до пошуку оригінальних рішень.

5 рівень – творчий, на якому окрім рис попереднього, учень демонструє нестандартність мислення та ініціативу [189].

Уважаємо, що змістовими компонентами трудової компетентності є емоційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

На підставі теоретичного аналізу структурних компонентів трудової компетентності особистості та основних напрямів діяльності з її формування в початкових та старших класах спеціальної школи, нами розроблено критерії до кожного з компонентів. Сформованість окреслених параметрів технологічної підготовки оцінювали за трьома послідовними, взаємопов'язаними рівнями: початковим, середнім, достатнім. Підґрунтям цього підходу обрано загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у початкових та 5-10 класах, за якими діагностують початковий, середній, достатній рівні навчальних досягнень.

Підсумовуючи викладене в розділі, зазначимо:

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади та визначено концептуальні підходи до теорії і практики трудового навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти, які ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів. Трудове навчання розглянуто як необхідну умову особистісного становлення дитини з комплексними порушеннями розвитку та її підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі. Встановлено, що загальна основа цього процесу полягає у максимально можливому психосоціальному розвитку учня в умовах виконання та засвоєння цілеспрямованої трудової діяльності, розвитку його самостійності. Досягнення ефективності трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту у спеціальному закладі загальної середньої освіти відбувається шляхом застосування спеціально організованого педагогічного процесу трудового навчання – системи взаємопов'язаних його ланок, що відповідають меті та предмету цілеспрямованого впливу.

2. Окреслено принципи та педагогічні умови трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. До основних принципів трудового навчання та забезпечення технологічної складової його реалізації віднесено такі: принцип пріоритетного розвитку особистості, яка є спроможною до соціально-побутової та трудової діяльності; принцип комплексного впливу, який передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітнього процесу, принцип індивідуального та диференційованого підходу вказують на необхідність вибору методів, прийомів, форм і засобів організації трудового навчання відповідно до рівня сформованості трудових знань, умінь та навичок; принцип діяльнісного підходу передбачає отримання трудових знань та вмінь у процесі організованої трудової діяльності; принципи систематичності, послідовності та наступності передбачають неперервність, регулярність, планомірність процесу трудового навчання; принцип доступності та наочності передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку дитини та

забезпечується шляхом використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних засобів; принцип варіативності забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, принцип корекційно-реабілітаційної спрямованості забезпечує оптимізацію рухової активності дітей, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму.

3. Окреслено педагогічні умови, від яких залежить ефективність реалізації трудового навчання учнів, зокрема: *організаційні*, що передбачають забезпечення навчального середовища, сучасного технологічного оснащення, активного залучення батьків; *дидактичні*, що включають добір доступного змісту навчального матеріалу та його доцільне структурування в індивідуальній програмі, вибір адекватних можливостям учня методів, прийомів, засобів і видів роботи для систематичного трудового навчання; *корекційно-реабілітаційні*, що передбачають корекційно-реабілітаційний супровід навчання дитини на основі її психофізичних можливостей, психологічну допомогу учневі та його батькам, різні форми викладу навчальної інформації з метою захисту учнів від фізичного та розумового перевантаження.

4. Розроблено модель методичної системи трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти – складне, багатокомпонентне утворення, що цілісно віддзеркалює освітній процес і вибудовується в результаті узгодженого поєднання його елементів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації, технологій, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення означеної мети. Функціонування методичної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, у структурі якої передбачено *цільовий, методологічний, організаційно-педагогічний, змістово-процесуальний, результативний* блоки. З огляду на основні тенденції розвитку загальної та технологічної освіти методологічну основу системи склали наступні рівні: філософський (положення філософії освіти, теорії технологічної

освіти особистості; компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи тощо); загальнопедагогічний (гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні концепції, система педагогічних принципів); дидактико-методичний (діяльнісний, компетентнісний і структурно-функціональний підходи, а також комплекс наукових теорій і принципів, що забезпечують функціонування технологічної освіти). Встановлено, що ефективність та повнота реалізації методичної системи трудового навчання учнів залежить від урахування педагогічних основ її забезпечення: змісту етапів трудового навчання, показників розвитку та очікуваних результатів на кожному з них; особливостей розвитку дітей, предмета впливу; добору адекватних зазначеному процесові педагогічних засобів – змісту, методики, організаційних форм.

РОЗДІЛ 4

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

4.1. Методика вивчення стану сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Необхідною умовою розв'язання проблеми дослідження, спрямованого на розроблення теоретико-методичних засад трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, було вивчення особливостей сформованості основ трудової компетентності учнів на різних етапах трудової підготовки в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти. У четвертому розділі обґрунтовано та висвітлено методику констатувального етапу дослідження, наведено його результати.

З огляду на викладені загальнопедагогічні й фахові підходи та власний досвід в організації технологічної освіти школярів з ПОРАІ, розкриємо нашу позицію щодо визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості трудової компетентності учнів та методичних особливостей дослідження цієї інтегративної особистісної якості в учнів.

Наголосимо, що під час моделювання результативно-оцінювального блоку експериментальної системи в нашому дослідженні враховано контекст спеціального навчального закладу, тому вибір способів і засобів оцінювання трудової компетентності школярів ґрунтується на реальних можливостях психологічно комфортної діагностики в умовах навчального процесу.

Отже, на констатувальному етапі дослідження обґрунтовано та висвітлено методику констатувальної частини експерименту, критерії оцінювання загальнотрудових знань, умінь та навичок, визначено рівні сформованості трудової компетентності в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Методика констатувального етапу дослідження передбачала визначення рівня розвитку кожного з компонентів трудової компетентності (ТК) (емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного), у вивченні діяльності вчителів і батьків щодо формування трудової компетентності учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Для цього в експериментальній роботі використано такі форми:

- вивчення та апробація методик стану сформованості в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту компонентів ТК;
- організація спостережень за трудовою діяльністю учнів на різних етапах трудової підготовки,
- аналіз підсумків письмових робіт школярів, продуктів творчої діяльності, ступеня активності в процесі виконання практичних робіт;
- вивчення та організація дидактичних трудових завдань з подальшим аналізом результатів;
- співбесіди з учнями; організація виконання учнями об'єктів праці (виробів) з подальшим аналізом їхніх підсумків;
- анкетування й співбесіди з вчителями, батьками учнів щодо .

Розроблена нами методика охоплювала повний комплекс якостей і характеристик показників трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, зокрема не тільки стану техніко-технологічних знань та загальнотрудових умінь, а й мотиваційний та більш ширший операційно-діяльнісний компонент трудової діяльності учнів.

Вивчення стану сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту відбувалося з використанням сучасних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку для початкової та основної ланки спеціальної школи. Дослідження було здійснено з використанням порівняльного принципу та зосереджено на вивченні дітей з комплексними порушеннями, у яких є особливості розвитку опорно-рухового апарату та інтелекту; дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та опорно-рухового апарату.

Відповідно до результатів досліджень І. Беха, В. Бондаря, Г. Дульнева, Г. Мерсіянової, Н. Котелянець, О. Хохліної та ін., вивчення стану сформованості трудової компетентності здійснювалося за такими компонентами: емоційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним.

Так, вивчення емоційно-ціннісного компонента трудової компетентності було здійснено за такими показниками: мотиваційна спрямованість учня до праці, психологічна налаштованість до трудової діяльності, виявлення бажання бути учнем; мотивацію бажання чи небажання вчитися та опановувати техніки трудового навчання; вміння адекватно вести себе і реагувати на ситуацію, спілкуватися; організованість поведінки в процесі трудової діяльності; стан емоційно-вольової саморегуляції в процесі виконання трудових завдань. При дослідженні підлягали аналізу ставлення учня до трудової діяльності за такими параметрами:

а) характер і сила (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне),

б) дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого),

в) сталість (від епізодичного до сталого).

З цією метою було використано методи бесіди, педагогічного спостереження, опитування, методи якісної та кількісної обробки емпіричних даних. Дослідження дало змогу виявити недостатній рівень мотиваційної підготовленості в учнів з порушеннями опорно-рухової сфери та інтелекту за всіма визначеними показниками. У значної частини учнів емоційно-ціннісний компонент знаходиться на низькому рівні сформованості (4 кл – 80%, 8 кл. – 73,1%, 10 кл – 66,7%), що свідчить про певні проблеми у розвитку їхньої емоційно-вольової сфери.

Визначення стану когнітивного компонента трудової компетентності є важливим, адже від нього залежить успішність опанування знань з трудового навчання. Когнітивний компонент передбачає знання про об'єкти вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в т. ч. про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання

завдання як одиниці навчальної діяльності і т. д.). Він конкретизується відповідно до етапів трудового навчання.

При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі);
- правильність (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- усвідомленість (від розуміння в основному, переказу до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- застосування знань: адекватність; самостійність в умовах різної міри новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

Операційно-діяльнісний компонент – дії, способи дій (вміння, навички), діяльність:

- предметні (відповідно до змісту трудового навчання);
- розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо)
- загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому;
- вміння користуватися різними доступними джерелами інформації).

У процесі оцінювання підлягають аналізу такі характеристики: виконання дій та завдань завдань:

- а) розуміння завдання;
- б) новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове);
- в) самостійність виконання (контроль, допомога: практична – спільне виконання дії з вчителем, показ дії; вербальна – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; загальна – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
- г) усвідомленість способу виконання завдання (від переказу до пояснення);

д) якість виконаної роботи;

е) цілеспрямованість, поетапність виконання та ін.

Для виявлення стану сформованості основних компонентів трудової компетентності особистості використано розроблену нами структуру, складниками якої є емоційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Ці структурні одиниці та обґрунтована нами мета – формування трудової компетентності учнів на різних етапах підготовки – дали змогу підібрати до кожного із структурних складників один узагальнювальний критерій для достатньо повного уявлення про сформованість кожного компонента.

4.2. Показники стану сформованості трудової компетентності у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

У виборі методів вивчення ми намагалися дотримуватися таких вимог: вивчати учнів за допомогою методів, які дозволили б зібрати багатопланову інформацію про формування трудової компетентності й порівняти отримані результати; вивчати інформацію тільки з компетентних джерел; динамічно підходити до вивчення загальнотрудових умінь школярів; оптимально поєднувати об'єктивні й суб'єктивні методи оцінювання обраних критеріїв.

Під час розроблення діагностичної методики враховано дослідження педагогів і психологів, з-поміж яких, І. Бех, В. Бондар, І. Дмитрієва, Г. Мерсіянова, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна. Для цього в експериментальній роботі використано такі форми:

- 1) вивчення та апробування методик виявлення в учнів стану сформованості трудової компетентності;
- 2) організація спостережень за діяльністю школярів початкових, середніх та старших класів, аналіз підсумків письмових робіт учнів, продуктів творчої діяльності, ступеня активності в процесі виконання практичних робіт;
- 3) вивчення та організація дидактичних тестів з подальшим аналізом результатів;
- 4) співбесіди з учнями;

- 5) організація виконання учнями дидактичних завдань з подальшим аналізом їх підсумків;
- 6) анкетування й співбесіди з батьками.

Таблиця 4.1

Критерії та показники трудової компетентності учнів

Компоненти трудової компетентності	Критерії трудової компетентності	Показники трудової компетентності учнів
Емоційно ціннісний	мотивація технологічно-творчої діяльності	- наявність і стійкість потреб в трудовій діяльності; - якість і спрямованість технологічних інтересів дитини
Когнітивний	технологічні знання школяра	- повнота і глибина техніко-технологічних знань; - знання про навколишню дійсність (об'єкт діяльності) та про способи виконання діяльності
Операційно-діяльнісний	трудові вміння й і навички школяра	- сформованість загальнотрудових умінь і навичок, трудової діяльності; - виконання трудових дій та операцій

Важливим методом визначення сформованості трудової компетентності учнів з ПОРАІ є спостереження – одним з основних емпіричних методів педагогічного дослідження, який полягає в систематичному і цілеспрямованому сприйнятті педагогічних явищ для вивчення їхніх специфічних змін у конкретних умовах, а також у пошуку змісту цих явищ. За цим методом вивчають зовнішні вияви почуттів і поведінку вихованців у різних умовах їхнього життя й діяльності. Систему діагностичних засобів, використаних у нашому дослідженні, представлено в таблиці 4.2.

**Компоненти, показники та методи дослідження
трудової компетентності учнів з ПОРАІ**

Компоненти	Показники	Методи дослідження
Емоційно-ціннісний компонент:	<ul style="list-style-type: none"> - моральні якості особистості; - спрямованість на співпрацю в колективі; - розвиток вольових якостей; - ставлення школяра до процесу й результату діяльності. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) співбесіди й анкетування батьків; 2) педагогічне спостереження; 3) методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів; 4) вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів.
Когнітивний компонент:	<ul style="list-style-type: none"> - технологічні знання; - екологічні знання; - економічні знання; - графічні знання 	<ol style="list-style-type: none"> 1) статистичний аналіз поточної й підсумкової успішності; 2) методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів; 3) педагогічне спостереження; 4) дидактичні тести; 5) вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів.
Операційно-діяльнісний компонент:	<ul style="list-style-type: none"> - уміння застосовувати знання на практиці у відомій і новій ситуації; - уміння планувати діяльність; - уміння виконувати графічні й технологічні операції; - розвиток навичок самоконтролю школяра. 	<ul style="list-style-type: none"> - методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів; - співбесіда й анкетування батьків; - педагогічне спостереження; вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів

Аналіз матеріалів, отриманих під час всебічного спостереження, дає змогу пізнавати думки й почуття, відносини й мотиви, настанови та інші недоступні для безпосереднього сприймання психічні компоненти, які дозволяють знаходити специфічні тенденції розвитку особистості та колективу, обґрунтовувати шляхи управління ними, формувати важливі духовні та морально-психічні характеристики. Незважаючи на всі недоліки методу (деякі неточності, залежність результатів від особливостей сприймання й розуміння ситуацій спостерігачем тощо), вважаємо, що саме він здатний дати цілісне уявлення про таке складне явище, як формування трудової компетентності.

У нашому дослідженні використано безпосереднє (організоване самим дослідником) і непряме (дослідник узагальнив дані, отримані від інших осіб) повне спостереження, коли зафіксовано всі вияви психічної та педагогічної діяльності учня протягом тривалого часу (один учитель з учнями одного класу протягом навчання в початковій, в середній та старшій школі).

З метою отримання детальної характеристики окреслених компонентів, було розроблено карти спостережень, в яких фіксувалися результати, які дали змогу цілеспрямовано вивчити рівень сформованості окреслених компонентів в учнів з порушеннями ПОРАІ (див. Додаток Б).

Учителям було запропоновано оцінити трудову компетентність учнів на завершальних етапах трудового навчання у спеціальному закладі, тобто наприкінці 4-го, 8-го та 10-го класів.

Для заповнення індивідуальної діагностичної карти школяра слід:

- оцінити за бальною шкалою стан сформованості компонентів трудової компетентності на кожному з етапів технологічної освіти дитини;
- визначити рівень сформованості трудової компетентності учнів.

Використання цифрових параметрів уможливило визначення рівнів сформованості трудової компетентності кожної дитини, а потім завдяки середньоарифметичним балам – окреслення рівня сформованості трудової компетентності учнів окремого класу та всіх школярів, задіяних у проведенні діагностичної роботи.

З-поміж діагностичних методів виокремлено також анкетування, яке в контексті нашого дослідження найбільш прийнятне для вивчення емоційно-ціннісного компонента. Для дослідження цього складника трудової компетентності учнів було розроблено анкету, за якою можна визначити інтереси та переваги дитини, виявити ставлення учнів до трудової діяльності (див. Додаток В.).

Анкетування проведено для визначення рівня поінформованості сучасного вчителя про взаємозв'язки навчання з розвитком і вихованням учнів з ПОРАІ та стан практичної реалізації корекційно-розвивального потенціалу на уроках трудового навчання; вивчення діяльності вчителів і батьків щодо формування основ трудової компетентності учнів початкових, середніх та старших класів (див. додатки).

Трудове навчання – це творча робота з різноманітними матеріалами, під час якої учень створює корисні й естетично значущі предмети та вироби для прикрашання побуту (продукти діяльності).

Для дослідження психологічних особливостей у процесі вивчення продуктів трудової та творчої діяльності дітей використовувався метод аналізу продуктів діяльності (АПД).

Відомо, що людина виявляє в діяльності свої знання, уміння та навички, здібності, психічні процеси, риси характеру, тому на підставі аналізу продуктів її діяльності можна визначити різні психічні якості та властивості особистості, рівень їх розвитку. Порівняння робіт, виконаних учнями у різний час, на різних етапах навчання, дає змогу простежити їхній розвиток, формування вмінь та навичок, особливості вияву творчості.

Метод АПД можна використовувати також під час створення виробу. Спостереження за процесом дає змогу виявити динаміку формування задуму, темп роботи, особливості вмінь та навичок, ставлення до виконання завдання тощо. На підставі таких спостережень можна зробити висновок про розвиток розумових, емоційних, вольових та індивідуально-особистісних якостей і властивостей особистості. Для оцінювання продуктів діяльності учнів з ПОРАІ використано критерії оцінювання навчальних досягнень учнів

початкових та старших класів з трудового навчання в системі спеціальних закладів [196,197].

Для діагностики когнітивного компонента трудової компетентності використано спеціально-розроблені дидактичні тести відповідно до програмового матеріалу з трудового навчання учнів для учнів. Тести укладено відповідно до програмового матеріалу певного класу. Дидактичний тест – система взаємопов'язаних завдань для контролю засвоєння знань, сформованості практичних умінь і навичок учнів з певного навчального матеріалу. Тестове завдання – елемент структури дидактичного тесту, що складається з короткої інструкції для виконавця, тестового завдання, зразка відповіді (або опису чіткого алгоритму виконуваних дій). У тестах закритого типу і структурі тестового завдання подано варіанти відповіді (правильні й неправильні) [189].

Проведення тестових завдань забезпечує моніторинг завоювання знань та вмінь учнів, надають можливість ефективного поточного й підсумкового контролю знань і вмінь.

Тестові завдання для поточного контролю сформовано так, щоб вони охоплювали найважливіші елементи знань і вмінь, які учні засвоїли раніше. Тривалість виконання тесту не повинна перевищувати 20-25 хв. Учні не витрачають час на формулювання та запис відповідей, що дозволяє протягом короткого проміжку часу перевіряти засвоєння значного обсягу матеріалу. Тестові завдання на уроках трудового навчання дають змогу перевірити вміння учнів розпізнавати матеріали, інструменти, технології, прийоми оброблення. Після завершення роботи є обов'язковим аналіз допущених учнями помилок.

Дидактичний тестовий контроль дозволяє не тільки побачити результативність засвоєння навчального матеріалу класу загалом, але й виявити рівень розвитку кожного учня. У нашому дослідженні використано тестові завдання для поточного й підсумкового контролю школярів на різних етапах трудового навчання. Зміст тестових завдань розроблений відповідно програмового матеріалу певного класу для учнів з ПОРАІ.

Отже, для виявлення провідних діагностичних параметрів сформованості трудової компетентності особистості використано розроблену нами структуру, складниками якої є емоційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. З огляду на ці структурні одиниці до кожного складника дібрано узагальнювальний критерій, що дає достатньо повне уявлення про сформованість кожного компонента. Для вивчення запропонованих критеріїв визначено складники й показники сформованості кожного з них, підібрано методики вимірювання цих показників. У процесі експериментальної роботи використовувались наступні діагностичні засоби: педагогічне спостереження, вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів, дидактичні тести, анкетування й співбесіди з батьками, методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів.

4.3. Стан сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Для визначення стану сформованості трудової компетентності в учнів з ПОРАІ проведено констатувальний експеримент, яким передбачено виконання таких завдань: визначення стану сформованості кожного з компонентів трудової компетентності (емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного); дослідження діяльності вчителів і батьків щодо формування в учнів трудової компетентності.

У констатувальному експерименті, який проведено в 2014 р., взяли участь 270 учнів (по 90 осіб на кожному етапі трудового навчання (з них – 30 осіб з комплексними порушеннями (порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту); 30 осіб з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР); 30 осіб з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА)), 40 вчителів трудового навчання, 80 батьків учнів, які виховують дітей з комплексними порушеннями розвитку. Експеримент проведено за розробленою нами методикою, яка дала змогу визначити стан сформованості кожного компонента ТК. Несформованість окреслених компонентів, які становлять трудову компетентність учнів, ускладнює процес трудового навчання, що позначається на процесі соціалізації учнів в цілому.

Фактори, що зумовлюють ті чи інші порушення у розвитку трудової діяльності дітей з КП різні. Розуміння цих факторів і механізмів виникнення різних порушень у процесі становлення дитячої психіки дозволяє правильно побудувати індивідуальний корекційний процес. Тому вивчення стану сформованості трудової компетентності в учнів з ПОРАІ є необхідною умовою для подальшої ефективної педагогічної роботи.

Для визначення рівня емоційно-ціннісного компонента трудової компетентності використано анкетування учнів і батьків, педагогічне спостереження, оцінювання вчителя, бесіди з учнями. Рівень сформованості когнітивного компонента встановлено внаслідок тестування й бесід з учнями з ПОРАІ на різних етапах трудового навчання у школі (1-4кл); (5-8 кл.); (9-10 кл.). Рівень операційно-діяльнісного компонента визначено завдяки спостереженням за загальнотрудовими вміннями та навичками учнів на уроках, аналізу продуктів діяльності.

Результати стану сформованості трудової компетентності (ТК) в учнів різних експериментальних груп (ЕГ 1– діти з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; ЕГ 2 – діти порушення інтелектуального розвитку (ППР); ЕГ 3 – діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА) на початковому етапі трудового навчання представлені в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

**Розподіл учнів за рівнями сформованості компонентів ТК
на початковому етапі трудового навчання**

Компоненти ТК	Кількість дітей у %								
	Рівні								
	Достатній			Середній			Низький		
	КП	ППР	ПОРА	КП	ППР	ПОРА	КП	ППР	ПОРА
Емоційно-ціннісний	5,3	7,8	29,6	18,3	24,5	56,7	76,4	67,7	13,7
Когнітивний	6,0	6,5	35,1	24,3	36,1	51,8	69,7	57,4	13,1
Операційно-діяльнісний	4,8	5,4	5,1	23,1	28,9	29,6	72,1	65,7	65,3

Результати вивчення стану сформованості трудової компетентності в учнів трьох експериментальних груп на початковому етапі трудового навчання свідчать про переважно низькі рівні сформованості у школярів з КП та ППР усіх основних компонентів трудової компетентності: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 76,4%, когнітивний – 69,70%, операційно-діяльнісний – 72,1%, у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 67,7%, когнітивний – 57,4%, операційно-діяльнісний – 65,7%). Такі учні мають уявлення про об'єкти праці, і за допомогою вчителя відтворюють його ознаки. Спільно з учителем виконують окремі трудові дії, прості завдання. Вони мають байдуже або слабковиразне позитивне ставлення до трудової діяльності. Потребують стимуляції та постійної значної допомоги щодо виконання трудових дій, завдань, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.

Результати у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо сформованості компонентів ТК значно кращі, по відношенню до дітей з КП та ППР. Встановлено наступні показники (емоційно-ціннісний – переважно середній (56%), та достатній рівень (29,6%), низький – 13,7%; когнітивний – достатнього рівня 35,1%, середнього – 51,8%; низького – 13,1%). Такі учні переважно правильно відтворюють навчальний матеріал. Матеріал з трудового навчання розуміють, визначають в ньому головне. Трудове завдання розуміють, правильно виконують аналогічне трудове завдання, розуміють спосіб його виконання. В основному правильно виконують окремі трудові дії, однак час виконання та темп може варіювати в залежності від тяжкості ураження рухової сфери. Мають достатньо стале зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання, організація робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних правил та техніки безпеки в основному відповіда вимогам. Щодо операційно-діялісного компонента, то до достатнього рівня віднесено 5,1%; до середнього – 29,6%; до низького – 65,3%. Значна кількість дітей з ПОРА, у яких наявним є низький рівень сформованості операційно-діялісного компонента, пояснюється тяжкістю ураження

рухової сфери, порушенням функцій рук, недосконалістю просторового орієнтування, зорово-моторної координації, що впливає на виконання трудових дій та операцій.

У таблиці 4.4. репрезентовано дані експериментальної вибірки, до якої увійшли діти з комплексними порушення розвитку, для більш якісної характеристики сформованих компонентів саме у означеній категорії дітей.

Таблиця 4.4

Розподіл учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту за рівнями сформованості окремих компонентів ТК на початковому етапі трудового навчання

Компоненти ТК	Кількість дітей у %		
	Рівні		
	Достатній	Середній	Низький
Емоційно-ціннісний	5,3	18,3	76,4
Когнітивний	6,0	24,3	69,7
Операційно-діяльнісний	4,8	23,1	72,1

Як видно з талиці 4.5, у дітей з ПОРАІ переважають низькі рівні сформованості з усіх компонентів трудової компетентності: емоційно-ціннісний – 76,4%; когнітивний – 69,7%, операційно-діяльнісний 72,1%. Такі учні мають низьку мотивацію до трудової діяльності, вони пасивні, не виявляють інтересу до виконання творчих завдань, виготовлення об’єктів праці; вони відтворюють незначну частину навчального матеріалу. Хоча зміст навчального матеріалу вони в основному матеріал розуміють, але визначити в ньому головне не можуть. Учні виконують за зразком прості завдання (на основі показу дій), іноді спільно з вчителем. За допомогою педагога відтворюють спосіб виконання трудового завдання. Не завжди правильно виконують трудові дії. та операції. Виготовлений виріб (виконана робота) має низький рівень якості. Ставлення до навчально-практичної діяльності

недостатньо виразне. Потребують постійного контролю та допомоги за потребою щодо цілеспрямованого поетапного виконання трудового завдання, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та вимог техніки безпеки.

Стан сформованості трудової компетентності в учнів трьох експериментальних груп на основному етапі трудового навчання (5-8 кл.) представлено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Розподіл учнів за рівнями сформованості окремих компонентів ТК на основному етапі трудового навчання

Компоненти ТК	Кількість дітей у %								
	Рівні								
	Достатній			Середній			Низький		
	КП	ППР	ПОРА	КП	ППР	ПОРА	КП	ППР	ПОРА
Емоційно-ціннісний	7,1	7,9	29,6	19,8	24,7	56,7	73,1	67,4	13,7
Когнітивний	8,2	8,4	35,1	26,1	36,8	51,8	65,7	54,8	13,1
Операційно-діяльнісний	5,3	5,6	5,1	23,7	29,0	29,6	71,0	65,4	65,3

Результати свідчать про переважно низькі рівні сформованості у школярів з КП та ППР усіх основних компонентів трудової компетентності: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 73,1%, когнітивний – 65,7%, операційно-діяльнісний – 71,0%; у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 67,4%, когнітивний – 54,8%, операційно-діяльнісний – 65,4%. Такі школярі мають уявлення про об'єкти праці, і за допомогою вчителя відтворюють його ознаки. Спільно з учителем виконують окремі трудові дії, прості завдання. Вони мають байдуже або слабковиразне позитивне ставлення до трудової діяльності. Потребують стимуляції та постійної значної допомоги щодо виконання трудових дій, завдань, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.

До середнього рівня сформованості ТК віднесено незначну кількість учнів з КП та ППР за компонентами: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 19,8%, когнітивний – 26,1%, операційно-діяльнісний – 23,7%; у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 24,7%, когнітивний – 36,8%, операційно-діяльнісний – 29,0%. Такі школярі мають уявлення про об'єкти праці, і за допомогою вчителя відтворюють його ознаки. Спільно з учителем виконують трудові дії, прості завдання. Вони мають позитивне ставлення до трудової діяльності. Однак потребують допомоги щодо виконання трудових дій, завдань, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.

До достатнього рівня сформованості ТК віднесено незначну кількість учнів з КП та ППР за компонентами: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 7,1%, когнітивний – 8,2%, операційно-діяльнісний – 5,3%; у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 7,9%, когнітивний – 8,4%, операційно-діяльнісний – 5,6%. Учні мають позитивне ставлення до трудової діяльності, відтворюють матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал та трудове завдання розуміють, виконують аналогічні трудові завдання. Відносно нові трудові завдання виконують з допомогою вчителя. Трудові дії виконують правильно. Виготовлений виріб має достатній рівень якості. Діяльність учня цілеспрямована, потребує часткової допомоги педагога щодо організації робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних правил та техніки безпеки. Ставлення до навчально-практичної діяльності стає та позитивне.

Щодо результатів сформованості компонентів ТК у дітей з ПОРА, вони відрізняються від результатів учнів з КП та ППР. У них встановлено наступні показники сформованості компонентів ТК (емоційно-ціннісний – переважно середній (56,7%) та достатній рівень (29,6%), низький – 13,7%; когнітивний – достатній рівень – 35,1%, середнього – 51,8%; низького – 13,1%. Такі учні переважно правильно відтворюють навчальний матеріал. Матеріал з трудового навчання розуміють, визначають в ньому головне. Трудове завдання розуміють, правильно виконують аналогічне трудове завдання, розуміють спосіб його виконання. В основному правильно виконують окремі трудові дії, однак час виконання та темп може варіювати в залежності від тяжкості ураження рухової

сфери. Мають достатньо стале зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання, організація робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних правил та техніки безпеки в основному відповідає вимогам. Щодо операційно-діяльнісного компонента, то до достатнього рівня віднесено 5,1% учнів; до середнього – 29,6%; до низького – 65,3%. Значна кількість дітей з ПОРА, у яких наявним є низький рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента, пояснюється тяжкістю ураження рухової сфери, порушенням функцій рук, недосконалістю просторового орієнтування, зорово-моторної координації, що впливає на виконання трудових дій та операцій.

У таблиці 4.6. репрезентовано дані експериментальної вибірки, до якої увійшли діти з комплексними порушення розвитку, для більш якісної характеристики сформованих компонентів саме у означеній категорії дітей.

Таблиця 4.6

**Розподіл учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту
за рівнями сформованості компонентів ТК
на основному етапі трудового навчання**

Компоненти ТК	Кількість дітей у %		
	Рівні		
	Достатній	Середній	Низький
Емоційно-ціннісний	7,1	19,8	73,1
Когнітивний	8,2	26,1	65,7
Операційно-діяльнісний	5,3	23,7	71,0

Як видно з таблиці 4.6, у дітей з ПОРАІ на основному етапі трудового навчання у спеціальному закладі освіти переважають низькі рівні сформованості з усіх компонентів трудової компетентності: емоційно-ціннісний – 73,1%; когнітивний – 65,7%, операційно-діяльнісний 71,0%. Такі учні мають низьку мотивацію до трудової діяльності, вони не виявляють інтересу до виконання творчих завдань, виготовлення об'єктів праці;

відтворюють незначну частину навчального матеріалу. Хоча зміст навчального матеріалу вони в основному матеріал розуміють, але визначити в ньому головне не можуть. Учні виконують за зразком завдання (на основі показу дій), іноді спільно з вчителем. За допомогою педагога відтворюють спосіб виконання трудового завдання. Не завжди правильно виконують трудові дії та операції. Виготовлений виріб (виконана робота) має низький рівень якості. Учні потребують постійного контролю та допомоги за потребою щодо цілеспрямованого поетапного виконання трудового завдання, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та вимог техніки безпеки.

Результати вивчення стану сформованості трудової компетентності в учнів трьох експериментальних груп на заключному етапі трудового навчання представлено у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

**Розподіл учнів за рівнями сформованості компонентів ТК
на заключному етапі трудового навчання**

Компоненти ТК	Кількість дітей у %								
	Рівні								
	Достатній			Середній			Низький		
	КП	ППР	ПОРА	КП	ППР	ПОРА	КП	ППР	ПОРА
Емоційно- ціннісний	8,5	9,2	29,9	24,8	25,6	57,8	66,7	65,2	12,3
Когнітивний	11,3	8,9	36,2	23,9	36,8	52,3	64,8	54,3	11,5
Операційно- діяльнісний	9,6	9,9	5,4	22,7	29,8	31,1	67,7	60,3	63,5

Результати свідчать про переважно низькі рівні сформованості у школярів з КП та ППР усіх основних компонентів трудової компетентності: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 66,7%, когнітивний – 64,8%, операційно-діяльнісний – 67,7%, у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 65,2%, когнітивний – 54,3%,

операційно-діяльнісний – 60,3%. Такі учні мають уявлення про технології обробки матеріалів. Спільно з учителем виконують окремі технологічні операції. Вони мають слабковиразне позитивне ставлення до трудової діяльності. Потребують значної допомоги щодо виконання трудових дій, завдань, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.

До середнього рівня сформованості ТК віднесено незначну кількість учнів з КП та ППР за компонентами: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 24,8%, когнітивний – 23,9%, операційно-діяльнісний – 22,7%; у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 25,6%, когнітивний – 36,8%, операційно-діяльнісний – 29,8%. Такі школярі мають уявлення про об'єкти праці, і за допомогою вчителя відтворюють його ознаки. Спільно з учителем виконують трудові дії, прості завдання. Вони мають позитивне ставлення до трудової діяльності, однак потребують допомоги щодо виконання технологічних операцій, завдань, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.

До достатнього рівня сформованості ТК віднесено незначну кількість учнів з КП та ППР за компонентами: емоційно-ціннісний – у дітей з КП – 8,5%, когнітивний – 11,3%, операційно-діяльнісний – 9,6%; у дітей з ППР – емоційно-ціннісний – 9,2%, когнітивний – 8,9%, операційно-діяльнісний – 9,9%. Учні мають позитивне ставлення до трудової діяльності, відтворюють матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал та трудове завдання розуміють, виконують аналогічні технологічні операції. Відносно нові завдання виконують з допомогою вчителя. Трудові дії та технологічні операції виконують правильно. Виготовлений виріб має достатній рівень якості. Діяльність учня цілеспрямована, ставлення до навчально-практичної діяльності позитивне.

Результати у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо сформованості компонентів ТК значно кращі, по відношенню до дітей з КП та ППР. Встановлено наступні показники (емоційно-ціннісний – переважно середній (57,8%), та достатній рівень (29,9%), низького – 12,3%; когнітивний – достатнього рівня 36,2%, середнього – 52,3%; низького – 11,5%). Такі учні переважно правильно відтворюють навчальний матеріал. Матеріал з трудового навчання розуміють, визначають в ньому головне. Трудове завдання розуміють, правильно виконують

аналогічне трудове завдання, розуміють спосіб його виконання. В основному правильно виконують технологічні операції, однак час виконання та темп може варіювати в залежності від тяжкості ураження рухової сфери. Мають достатньо стале зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання, організація робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних правил та техніки безпеки в основному відповідає вимогам. Щодо операційно-діяльнісного компонента, то до достатнього рівня віднесено 5,4%; до середнього – 31,1%; до низького – 63,5%. Значна кількість дітей з ПОРА, у яких наявним є низький рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента, пояснюється тяжкістю ураження рухової сфери, порушенням функцій рук.

Результати вивчення стану сформованості трудової компетентності в учнів з ПОРАІ на основному етапі трудового навчання (9-10 кл.) свідчать також про низькі рівні сформованості у школярів усіх основних компонентів (емоційно-ціннісний – 66,7%, когнітивний – 64,8%, операційно-діяльнісний – 67,7%) (табл 4.8).

Таблиця 4.8.

Розподіл учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту за рівнями сформованості компонентів ТК на заключному етапі трудового навчання

Компоненти ТК	Кількість дітей у %		
	Рівні		
	Достатній	Середній	Низький
Емоційно-ціннісний	8,5	24,8	66,7
Когнітивний	11,3	23,9	64,8
Операційно-діяльнісний	9,6	22,7	67,7

Школярі з ПОРАІ старших класів спеціальної школи мають уявлення про об'єкт праці, і за допомогою вчителя відтворюють його ознаки. Спільно з учителем виконують трудові дії, прості завдання. Вони мають слабковиразне позитивне ставлення до трудової діяльності. Потребують допомоги щодо виконання трудових дій та технологічних операцій, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки. До середнього рівня

віднесено незначну кількість учнів за станом сформованості основних компонентів (емоційно-ціннісний – 24,8%, когнітивний – 23,9%, операційно-діяльнісний – 22,7%). Такі діти не завжди правильно відтворюють більшу частину навчального матеріалу. Трудове завдання в основному розуміють, правильно виконують аналогічне, розуміють спосіб його виконання. В основному правильно виконують окремі трудові дії та технологічні операції. Мають достатньо стале зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. До достатнього рівня віднесено незначну кількість учнів за станом сформованості основних компонентів (емоційно-ціннісний – 8,5%, когнітивний – 11,3%, операційно-діяльнісний – 9,6%). Учні в основному правильно відтворюють матеріал, визначений навчальною програмою. Можуть визначати в ньому головне. Трудове завдання розуміють, виконують аналогічні технологічні операції. У них є виразне стійке позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності.

Результати констатувального дослідження показали переважно низькі рівні сформованості компонентів трудової компетентності в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту наприкінці кожного етапу трудового навчання (табл. 4.9).

Таблиця 4.9.

Розподіл учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту за рівнями сформованості компонентів трудової компетентності

Компоненти трудової компетентності	Кількість дітей у %								
	I рівень			II рівень			III рівень		
	4 кл	8 кл	10 кл	4 кл	8 кл	10 кл	4 кл	8 кл	10 кл
Когнітивний	6,0	8,2	11,3	24,3	26,1	23,9	69,7	65,7	64,8
Операційно-діяльнісний	4,8	5,3	9,6	23,1	23,7	22,7	83,0	71,0	67,7
Емоційно-ціннісний	5,3	7,1	8,5	18,3	19,8	24,8	80,0	73,1	66,7

Дані таблиці 4.9 свідчать про те, що у незначній кількості дітей визначено I рівень (достатній) сформованості показників трудової компетентності. У більшості учнів показники знаходяться на низькому рівні. Найбільшу кількість дітей віднесено до III рівня за сформованістю основних компонентів. У означених дітей виявлено суттєве відставання у формуванні трудових дій та операцій, вони повільно засвоюють етапність виготовлення виробів, не розуміють послідовність їх виконання, що обумовлено не тільки тяжкістю ураження інтелектуальної та опорно-рухової сфери, а й відсутністю спеціальної корекційно-розвивальної та методичної роботи на початковому етапі трудового навчання.

Отримані результати дають змогу конкретніше охарактеризувати особливості трудової компетентності учнів, їхні можливості та певні закономірності розвитку. Так, рівні розвитку за вищевказаними показниками виявляються в більшості випадків закономірними. В учнів діагностується III (низький) рівень когнітивного компоненту трудової компетентності, це позначається і на виконанні трудових дій та техніко-технологічних операцій, а також на рівні емоційно-ціннісного розвитку. Такі результати дають змогу виявити, що не всі психофізичні можливості дитини реалізовано і має місце значний потенціал розвитку. Отже, отримані нами результати продемонстрували низький рівень сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, які мають складні поєднання різних порушень рухової, пізнавальної, мовленнєвої сфер, що обумовлює особливості їхньої трудової діяльності.

Виявлені особливості сприяють вибору стратегії трудового навчання та корекційно-реабілітаційної діяльності вчителя для конкретної дитини, кола тих чи інших адекватних засобів психолого-педагогічної та лікувально-профілактичної допомоги.

Констатувальне дослідження дало змогу встановити, що наприкінці початкового етапу трудового навчання в учнів 4 класу лише незначною мірою сформована трудова компетентність учнів: низький рівень засвоєння програмового матеріалу, незначна здатність правильно виконувати трудові дії

та операції, низька мотивація до предмету трудового навчання та активності трудової діяльності.

Отримані результати дослідження знайшли відображення у визначених рівнях успішності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту на різних етапах трудового навчання у спеціальних закладах освіти (рис.4.2).

Узагальнення отриманих даних щодо успішності з трудового навчання за визначеними показниками свідчить, що учні з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту здебільшого знаходяться на низькому (72,73%) рівні, тоді як учні з порушеннями лише опорно-рухового апарату – на середньому (40,2%) і достатньому (37,4%). Співставлення цих даних та даних за окремими показниками успішності інтеграції показало наявність позитивного кореляційного зв'язку між ними: поліпшення одного із показників супроводжується позитивними змінами інших.

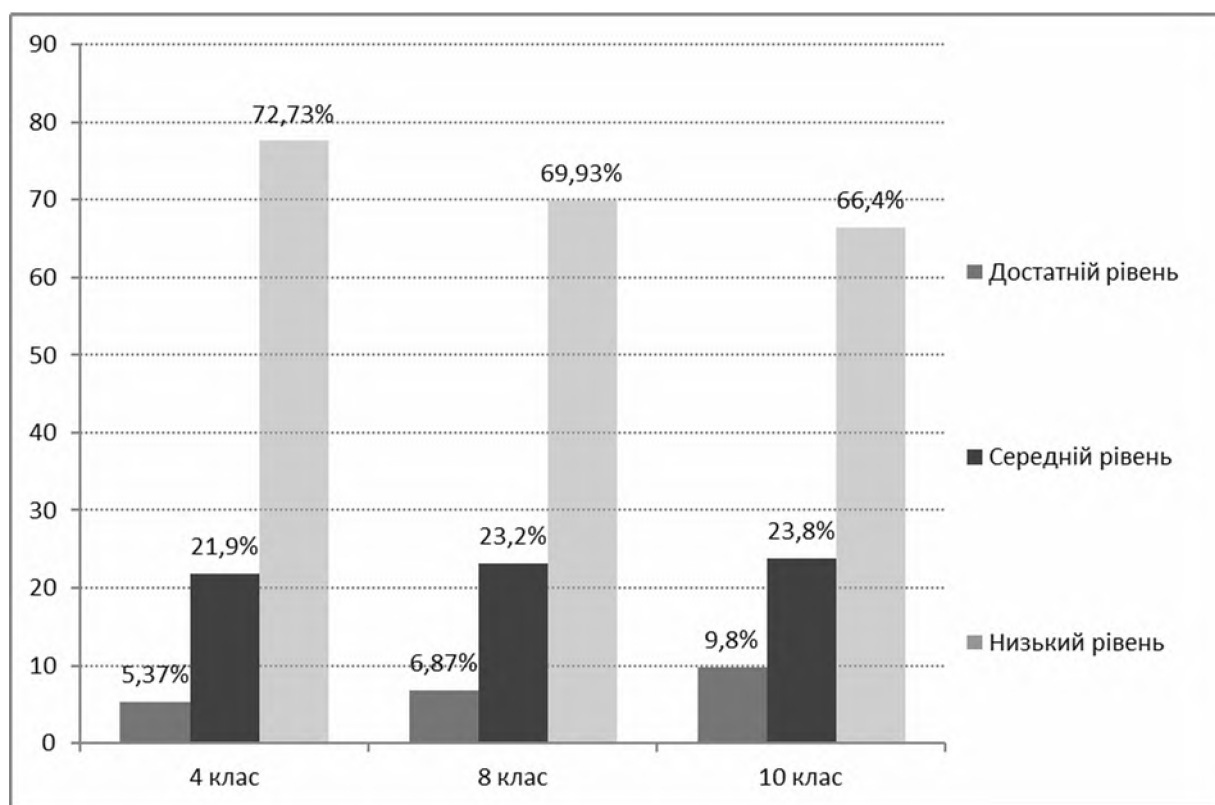


Рис. 2. Рівні успішності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту на різних етапах трудового навчання

Вивчення особливостей сформованості трудової компетентності учнів у контексті основного періоду трудового навчання було здійснено в учнів 8-х

класів. За предмет вивчення було обрано показники успішності трудової діяльності (правильне виконання трудових операцій, знання технології виготовлення продукції, ефективність трудової діяльності – якість, продуктивність), а також використання індивідуальних якостей учнів під час професійно-трудової підготовки та подальшого професійного самовизначення. У процесі дослідження було використано ті самі методи, що і на попередньому етапі трудового навчання школярів.

Результати дослідження продемонстрували, що старшокласники зазнають істотних труднощів у процесі трудової підготовки і подальшому професійному самовизначенні. На цьому етапі у них виявлено недостатню трудову підготовленість за всіма визначеними показниками. Виконання трудових операцій здійснювалося ними без знань технології виготовлення продукції, часто неусвідомлено, за інерцією або підказкою вчителя. Ефективність їх трудової діяльності була також недостатньою. Дотримання нормативів і кількісних показників викликало значні труднощі у школярів. Вони потребували постійної дозованої індивідуальної допомоги, відсутність якої позначалася як на якості виготовленої продукції, так і на швидкості здійснення трудових операцій. Незначна кількість учнів за рівнем навчальних досягнень з трудової підготовки знаходилася на достатньому (6,8%) та середньому (23,2%) рівнях, більшість – на низькому (69,93%) рівні.

На стані професійної підготовки у спеціальній загальноосвітній школі суттєво позначаються обмежені можливості її матеріально-технічної бази та недостатня якість профорієнтаційної роботи. Встановлено, що відносно своєї майбутньої професійної діяльності зорієнтована лише половина старшокласників. Більшість з них не має намірів працювати за професією, якої навчають у школі. Виявлено, що професійно-трудове навчання зосереджується переважно на формуванні в учнів загальнотрудових умінь, тоді як засвоєнню ними навичок та вмій, що мають специфічно-технічний для професії характер, приділяється недостатня увага; незадовільним виявляється і стан проходження школярами професійно-трудової практики.

Результати дослідження засвідчили, що на етапі професійно-трудової підготовки підготовленість учнів з трудового навчання поліпшується, однак ці результати незначні. Узагальнення отриманих даних щодо цього етапу засвідчило, що учні з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту здебільшого знаходяться на середньому (23,8) і низькому (66,4%) рівнях сформованості трудової компетентності, і лише 9,8% – на достатньому рівні. Співставлення цих даних та даних за окремими показниками виявило наявність позитивного кореляційного зв'язку між ними.

Ці дані показали наявність значних труднощів у трудовому навчанні учнів, що обумовлені низькою мотивацією до трудового навчання, низьким рівнем техніко-технологічних знань та несформованістю загальнотрудових умінь та навичок: учням складно утримувати мету, завдання, аналізувати зразок з точки зору його будови та послідовності виготовлення, планувати свою роботу, здійснювати контроль своєї діяльності. Формування трудової компетентності учнів успішніше відбувається на етапі ранньої професійно-трудової підготовки; а найбільшої уваги потребує забезпечення трудової компетентності учнів на початковому та основному етапах трудового навчання у закладах освіти.

Отже, протиріччя між сучасними вимогами сьогодення і недостатністю забезпечення трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту визначило необхідність пошуку педагогічних засобів, що спрямовані на підвищення ефективності цього процесу в умовах спеціального закладу освіти. Результати констатувального етапу дослідження було покладено в основу розроблення технологічного забезпечення трудової підготовки учнів означеної категорії.

Також на констатувальному етапі дослідження було проведено *анкетування вчителів початкових класів, вчителів трудового навчання основної ланки школи*. Результати засвідчили, що більшість респондентів не має цілісного уявлення про поняття «трудова компетентність особистості»: 56% опитаних виокремили особистісні якості (акуратність, точність, відповідальність, організованість); 36 % – назвали показники старанності

(уміння організувати робоче місце, дотримуватися правил техніки безпеки, уміння грамотно виконувати технологічні операції). Такі важливі показники, як наявність знань і загально трудових умінь, потрібних для організації діяльності; застосування їх на практиці; ставлення до процесу та результатів діяльності – указали лише деякі вчителі. Під час відповіді на питання: «Чи звертаєте Ви увагу на формування трудової компетентності учня в процесі навчальної діяльності?» вчителі відповіли: «Завжди» – 12 %, «Періодично» – 16 %, «Іноді» – 38 %, «Не звертаю» – 34%. Результати опитування засвідчили те, що педагоги не вважають за потрібне або не обізнані із технологією формування трудової компетентності учнів початкової, середньої та старшої ланки школи.

Для того, щоб визначити інтереси та переваги дитини, виявити ставлення учнів до трудової діяльності, розроблено анкету для учнів (див. додаток 2.) Анкету спрямовано на те, щоб безпосередньо з'ясувати ставлення учнів до уроків трудового навчання; технологічні інтереси й улюблені види технологічно-творчої діяльності; організацію трудового навчання.

Відповідаючи на запитання анкети, більшість учнів засвідчили позитивне ставлення до виготовлення виробів з різних матеріалів: ліплення з пластиліну, вирізання з паперу, шиття. Близько четвертої частини респондентів висловили байдуже або негативне ставлення до такої діяльності. Також отримано відомості щодо «професійно-технологічних» бажань школярів, оскільки учні хочуть стати кулінарами, поварами, дизайнерами, і лише незначна кількість учнів плануює пов'язувати майбутнє з професіями удівельника, .

Це підтверджено також бажаннями дітей здобувати професійно-трудова підготовку: більшість опитаних школярів відвідують і хочуть відвідувати різноманітні студії та гуртки професійно-трудова спрямування.

З погляду загальної технологічної освіти шкільні уроки трудового навчання подобаються більшості опитаних учнів; негативне ставлення виявляє незначна кількість учнів. З-поміж улюблених видів трудової діяльності зазначено виготовлення виробів з різних матеріалів; засвоєння знань про різні

технології, дослідження властивостей різних матеріалів, виконання творчих завдань спільно з однолітками.

Про технологічні інтереси найближчого дитині родинного середовища учні зазначили, що в їхніх сім'ях люблять виготовляти вироби з різних матеріалів, сувеніри, тематичні подарунки та ін.

Такі тенденції спостерігаються також і у залученні дітей до художньо-трудової діяльності. Зокрема близько половини учнів систематично бере участь у шкільних виставках декоративно-ужиткового мистецтва, майстер-класах з виготовлення виробів у різних техніках. Водночас у деяких родинах приділяють недостатню увагу до розвитку творчих здібностей дітей.

Слід зазначити, що специфіка дослідження стану сформованості трудової компетентності учнів з ПОРАІ полягала не в порівнянні досягнень учнів різних класів, а в спостереженні «особистісних змін», динаміки формування трудової компетентності школярів протягом навчання в спеціальному закладі загальної середньої освіти. Контрольні зрізи проводились в учнів на різних етапах трудової підготовки.

Така дослідна стратегія передбачала довготривалість педагогічного експерименту. Окрім того, однією з важливих умов його проведення в кожному класі була безперервна робота одного вчителя протягом експериментального періоду. Це сприяло збереженню єдиних педагогічних підходів і вимог до формування трудової компетентності учнів.

Для визначення стану сформованості трудової компетентності слід враховувати також можливості учнів з ПОРАІ роботи з навчально-методичними матеріалами (підручниками, зошитами). Спостереження за якістю виконання учнем різнопланових навчальних завдань дають змогу уточнити дані щодо емоційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, тобто загальної сформованості трудової компетентності.

Емоційно-ціннісний компонент реалізується в кількісних і якісних показниках виконання навчальних завдань: старанність, ретельність, акуратність, збільшення обсягу роботи завдяки виконанню додаткових завдань за вибором тощо. Когнітивний компонент засвідчує насамперед правильність і

точність опрацювання навчального матеріалу, рівень засвоєння якого перевіряють у процесі поточного й підсумкового контролю. Операційно-діяльнісний компонент створює передумови для визначення відповідних можливостей школярів щодо виконання трудових завдань.

Основними методами дослідження були: педагогічне спостереження та бесіди з учнями, тестування під час виконання навчальних завдань, аналіз виробів учнів. Оцінювання сформованості компонентів трудової компетентності здійснено за послідовними, взаємопов'язаними рівнями: початковим, середнім, достатнім. Основою такого підходу обрано загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [196, 197].

Охарактеризуємо загальні *рівні сформованості трудової компетентності* учнів з ПОРАІ на основі проведеного експериментального дослідження.

Початковий рівень характеризується відсутністю або поверховістю мотивації до трудової діяльності; фрагментарними, розрізненими, слабо усвідомленими технологічними знаннями й трудовими вміннями; незначним розвитком творчих здібностей; епізодичними, слабковиразним позитивним ставленням до трудової діяльності. Школярі виконують предметно-практичні завдання на рівні копіювання способу виконання. Вони потребують постійної допомоги, супроводу, контролю та стимулювання трудової діяльності.

Середній рівень – характеризується сформованістю основних компонентів трудової компетентності. Спостерігається інтерес до трудової діяльності, виконання технологічних завдань; розвиток творчих здібностей. Учні виконують предметно-практичні завдання за зразком та інструкцією. Вони потребують незначної допомоги, супроводу, контролю та стимулювання трудової діяльності.

Достатній рівень сформованості трудової компетентності учнів характеризується сформованістю основних компонентів трудової компетентності. Спостерігається постійний стійкий інтерес до трудової діяльності, виконання технологічних операцій та завдань, творчих проєктів.

Учні виконують технологічні завдання за зразком та інструкцією. Вони інколи потребують незначної допомоги та стимулювання трудової діяльності.

Визначення рівнів розвитку трудової компетентності в учнів з ПОРАІ розглядаються як діагностична основа освітньої та корекційно-реабілітаційної діяльності вчителя, вибору для конкретного учня відповідних засобів розвитку та формування трудової діяльності.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що:

1. Узагальнення отриманих даних щодо успішності з трудового навчання за визначеними показниками свідчить, що стан сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту здебільшого знаходяться на низькому (72,73%) рівні, тоді як в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату – на середньому (40,2%) і достатньому (37,4%).

2. Результати дослідження продемонстрували, що учні зазнають істотних труднощів у процесі початкової трудової підготовки і подальшому професійному самовизначенні. На усіх етапах у них виявлено недостатню трудову підготовленість за всіма визначеними показниками. Виконання трудових операцій здійснюється на основі знань технології виготовлення продукції, однак часто неусвідомлено, трудові дії та операції виконуються в основному за зразком та допомогою вчителя. Вони потребують постійної дозованої індивідуальної допомоги педагога. Лише незначна кількість учнів за рівнем сформованості трудової компетентності знаходиться на достатньому та середньому рівнях, більшість – на низькому рівні.

3. На стані професійної підготовки у спеціальній загальноосвітній школі суттєво позначаються обмежені можливості її матеріально-технічної бази та недостатня якість профорієнтаційної роботи. Встановлено, що відносно своєї майбутньої професійної діяльності зорієнтована лише половина старшокласників. Більшість з них не має намірів працювати за професією, якої навчають у школі. Виявлено, що професійно-трудове навчання зосереджується переважно на формуванні в учнів загальнотрудових умінь, тоді як засвоєнню ними навичок та вмій, що мають специфічно-технічний для професії характер, приділяється недостатня увага.

4. Результати дослідження засвідчили, що на етапі професійно-трудової підготовки стан сформованості трудової компетентності учнів поліпшується, однак ці результати незначні. Узагальнення отриманих даних щодо цього етапу засвідчило, що учні з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту здебільшого знаходяться на середньому і низькому рівнях сформованості трудової компетентності, і лише незначна кількість – на достатньому рівні. Співставлення цих даних та даних за окремими показниками виявило наявність позитивного кореляційного зв'язку між ними.

5. Ці дані показали наявність значних труднощів у трудовому навчанні учнів, що обумовлені низькою мотивацією до трудового навчання, низьким рівнем техніко-технологічних знань та несформованістю загальнотрудових умінь та навичок: учням складно утримувати мету, завдання, аналізувати зразок з точки зору його будови та послідовності виготовлення, планувати свою роботу, здійснювати контроль своєї діяльності. Формування трудової компетентності учнів успішніше відбувається на етапі ранньої професійно-трудової підготовки; а найбільшої уваги потребує забезпечення трудової компетентності учнів на початковому та основному етапах трудового навчання у закладах освіти.

Отже, протиріччя між сучасними вимогами сьогодення і недостатністю забезпечення трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту визначило необхідність пошуку педагогічних засобів, що спрямовані на підвищення ефективності цього процесу в умовах спеціального закладу освіти. Результати констатувального етапу дослідження було покладено в основу розроблення технологічного забезпечення трудової підготовки учнів означеної категорії.

РОЗДІЛ 5

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО- РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

5.1. Обґрунтування методики формувального етапу дослідження

В основу розроблення методики формувального експерименту покладено розуміння сутності трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, його етапності; виявлених особливостей сформованості трудової компетентності учнів за визначеними показниками і відповідно до цього, розроблення цілісної педагогічної технології трудового навчання школярів, добір основних педагогічних засобів впливу.

У дослідженні виходимо з того, що забезпечення реалізації методичної системи трудового навчання учнів з ПОРАІ у спеціальному закладі загальної середньої освіти, підготовка їх до практичної життєдіяльності, опанування основ професійних знань, передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів на формування трудової компетентності учнів, створення сприятливих педагогічних умов для розвитку дітей протягом усіх років шкільного навчання. Метою такого впливу є соціальне зростання учнів на основі формування у них трудової компетентності, адекватного усвідомлення та використання у життєдіяльності своїх можливостей; становлення особистісних якостей та особистості загалом.

Експериментальна робота з організації методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту відбувалась поетапно:

– на першому етапі (2013 – 2014рр.) здійснено інформаційний пошук з проблеми трудової підготовки учнів з комплексними порушеннями розвитку в теорії та практиці спеціального навчання, а також програмно-методичного забезпечення трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового

апарату та інтелекту; формулювання проблеми дослідження і розробки концептуальних підходів щодо побудови методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, що дозволило визначити проблему, конкретизувати об'єкт, предмет, мету, завдання та методи дослідження;

– на *другому етапі (2015 – 2016 рр.)* проведено констатувальний етап експерименту, в ході якого визначено особливості стану сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, Розроблялася програма дослідження та індивідуальні карти обстеження. На констатувальному етапі експерименту взяло участь 270 дітей, по 90 дітей на кожному етапі трудового навчання (з них 30 осіб з комплексними порушеннями, 30 осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, 30 осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту).

– на *третьому етапі (2015-2019 рр.) – формувальному*, здійснювалися моделювання освітнього процесу в системі трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; конкретизація технологічного забезпечення та умов трудового навчання з використанням ефективних засобів корекційного впливу; узагальнення та аналіз результатів впровадження методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту в практику навчання спеціальних закладів освіти, з метою оцінки її ефективності.

На четвертому (2020 р.), заключному, проведено теоретичний аналіз, узагальнення результатів експериментального дослідження.

На основі проведеного дослідження обґрунтовано методику формувального етапу дослідження, висвітлено структуру та зміст технологічного забезпечення методичної системи трудового навчання учнів, проаналізовано результати її впровадження у педагогічний процес спеціальної школи.

В основу розроблення методики формувального експерименту покладено розуміння сутності трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, його етапності; виявлених особливостей сформованості трудової компетентності учнів за визначеними показниками і

відповідно до цього, розроблення цілісної педагогічної технології трудового навчання школярів, добір основних педагогічних засобів впливу.

За основу подальшого дослідження було взято розуміння того факту, що педагогічна робота з метою підвищення ефективності трудового навчання учнів у спеціальному закладі загальної середньої освіти має бути здійснена послідовно, з урахуванням особливостей розвитку учнів відповідно до основних її етапів, з використанням спеціально розробленої **технології трудового навчання**. Забезпечення школярів передбачало поетапність такої роботи на основі змісту навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, що спеціально розроблений, а також з урахуванням корекційно-розвивального впливу трудового навчання (В. Бондар, Г. Мерсіянова, О. Хохліна) на кожному етапі трудової підготовки.

Формування трудової компетентності в учнів з комплексними порушеннями має бути реалізованим на основі особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, корекційно-розвивального підходів, що є важливою концептуальною основою та визначає сучасну методологію оновлення змісту трудового навчання школярів. Важливим концептуальним аспектом реалізації трудового навчання є реалізація педагогічної технології, яка передбачає сформованість компонентів трудової діяльності особистості та успішне засвоєння техніко-технологічних знань, умінь, навичок, здатності використовувати знання у повсякденній життєдіяльності.

Педагогічну технологію трудового навчання, яка ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, розроблено та апробовано у процесі експериментального дослідження у спеціальних закладах загальної середньої освіти, що сприяє розвитку трудової діяльності школярів даної категорії та їхній успішній соціально-трудої адаптації, інтеграції у суспільство.

Педагогічна технологія трудового навчання передбачає певну структуру та складається з таких компонентів:

- інтегративної моделі трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту ,

- алгоритму формування трудових навичок та вмінь;
- програмно-методичного забезпечення трудового навчання на основі варіативно-модульного підходу;
- забезпечення корекційно-розвивального впливу через реалізацію освітніх та корекційно-розвивальних програм;
- методичних рекомендацій для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування трудової компетентності у процесі трудового навчання у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Розроблена педагогічна технологія передбачає забезпечення ефективного формування трудової компетентності школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Урахування індивідуальних психофізичних можливостей учнів забезпечує оптимальну динаміку розвитку трудової діяльності; зміст навчання передбачає варіативність його використання як у початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно потреб, нахилів та психофізичних можливостей молодших школярів), так і у старшій ланці спеціальної школи на основі розроблення та впровадження інтегрованих курсів та варіативних модулів, що забезпечує розвиток творчості, самостійності, стимулює мотивацію до трудової діяльності. Дотримання алгоритму поетапного формування трудових дій та операцій як основи розвитку техніко-операційних умінь та навичок розглядається з точки зору урахування психофізичних функціональних можливостей дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Виконання алгоритму формування трудових умінь є важливою умовою досягнення кінцевих результатів праці, вдосконалення процесів життєзабезпечення школярів.

Створення технології потребувало формулювання низки основоположних принципів.

- Принцип пріоритетного розвитку особистості, яка є спроможною до соціально-побутової та трудової діяльності, підготовлена до самостійного життєзабезпечення та інтеграції у суспільство. Цей принцип передбачає стимулювання трудової активності, прагнення до самостійності, з урахуванням

фізичного стану дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Адже процес трудового навчання має бути побудований у такий спосіб, щоб кожен учень мав можливість розвивати особистісні якості, взаємодіяти з іншими людьми у процесі трудової та побутової діяльності.

- Принцип комплексного впливу, який передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітньо-виховного процесу, що значною мірою стимулюватиме пізнавально-трудова діяльність школяра, підтримуватиме його художньо-творчу активність в умовах шкільного навчання та в родині, сприятиме подоланню труднощів, які виникають в процесі соціально-трудова діяльності дитини, полегшить перенесення сформованих трудових вмінь у повсякденну життєдіяльність та сприятиме їхньому закріпленню.

- Принципи індивідуального та диференційованого підходу вказують на необхідність вибору методів, прийомів, форм і засобів організації трудового навчання відповідно до рівня сформованості трудових знань, умінь та навичок в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Для дотримання означених принципів необхідно визначити рівень сформованості трудових знань, умінь та навичок, який враховується у багатоаспектному змісті корекційно-розвивальної роботи.

- Принцип діяльного підходу передбачає отримання трудових знань та вмінь у процесі організованої трудової діяльності, під час якої створюються умови, які мотивують до пошуку вирішення трудових завдань, спонукають до використання учнем різних способів та засобів трудової діяльності, формують навички трудової взаємодії в колективі. Трудове навчання повинно бути максимально практично зорієнтованим на основі інтеріоризації соціального-побутового та предметно-практичного досвіду.

- Принципи систематичності, послідовності та наступності передбачають неперервність, регулярність, планованість процесу трудового навчання, в якому реалізуються освітні, виховні та корекційно-розвивальні завдання щодо формування трудової діяльності, професійно-трудова спрямованості, самовизначення та самоорганізації у початковій та старшій ланках школи.

- Принцип доступності та наочності передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку дитини, стану сенсомоторної, мовленнєвої, когнітивної, особистісної сфер. Він забезпечується шляхом використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних засобів, що особливо у початковій ланці школи допомагає засвоєнню трудових знань, закріпленню трудових умінь та навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

- Принцип варіативності забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, ступінь їх адаптації у освітньо-трудовому процесі, що розширює можливості педагогічної творчості, сприяє можливості диференціації та корекційно-розвивальній спрямованості змісту; посиленню мотивації, змінюючи роль педагога з інформаційно-контролюючої на консультативно-координаційну.

- Принцип корекційно-реабілітаційної спрямованості забезпечує оптимізацію рухової активності дітей, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму. Корекційно-реабілітаційна робота спрямовується на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації трудової діяльності на основі психофізичних можливостей розвитку учнів, що дає змогу впливати на психофізичний розвиток дитини із порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту і зумовлює позитивні зміни у керуванні процесу становлення трудової діяльності на усіх етапах шкільного навчання.

Розроблена педагогічна технологія містить певну етапність формування трудової діяльності у контексті різних ланок трудового навчання (початкової, основної, заключної), де учні оволодівають усіма необхідними теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками щодо обробки різних видів матеріалів, опановують сучасні технології декоративно-ужиткового мистецтва, основ швейної, кухарської, столярної, взуттєвої справи, рослинництва, квітникарства, опановують ручні та машинні техніки обробки матеріалів тощо. При вивченні навчально-практичного матеріалу учні засвоюють послідовність виконання трудових дій та операцій,

виготовляють вироби, дотримуючись певних технологічних інструкцій виконання означених видів діяльності.

Реалізація педагогічної технології на початковому етапі трудового навчання (1-4 класи) має загальнотрудовий, загальнотехнічний, а також пропедевтичний характер щодо подальшого професійно-трудоного навчання в старшій школі. Основними змістовими лініями трудового навчання на означеному етапі є ручні техніки обробки матеріалів; опанування техніко-технологічними операціями (діями); вивчення широкого спектру технологій декоративно-ужиткового мистецтва; формування самообслуговування як складової трудової діяльності учнів, що реалізовується у педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому і зафіксованому у навчальних програмах, підручниках і посібниках змісті навчання. На основі викладу інформації учні засвоюють знання і трудові дії (навички та вміння), необхідні для їхньої трудової підготовки.

На другому етапі навчання (5-8 класи) – основному – відбувається опанування учнями усіх необхідних теоретичних та практичних знань щодо обробки різних видів матеріалів (паперових, природних, пластичних, текстильних), ознайомлення з різними технологіями декоративно-ужиткового мистецтва, вирощування рослин, квітів, основ кухарської справи, побутової діяльності та ін. Основними змістовими лініями базового змісту є: основи матеріалознавства; технологія виготовлення виробів; основи техніки, технологій і проектування; технологія побутової діяльності. Важливою складовою технології є реалізації варіативних модулів, які передбачають навчання проектуванню виробів; вивчення конструкційних матеріалів та основ техніки і технологій. Модулі трудового навчання добираються педагогами відповідно психофізичних можливостей учнів, регіональних традицій та матеріально-технічного та кадрового складу навчального закладу. Це забезпечує розвиток творчості учнів, їхніх конструктивних здібностей, сприяє формуванню самостійності та організованості. Зміст варіативних модулів має прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації уроків. На основному етапі трудового

навчання учні набувають практичних вмінь і навичок у процесі виконання трудових завдань, удосконалюють навички аналізу, планування, самоконтролю та оцінювання трудової діяльності.

Третій етап навчання (9-10 клас) розрахований на закріплення набутих теоретичних знань і практичних вмінь на попередніх етапах навчання, роботу учнів в майстернях, спеціально облаштованих кабінетах, творчих лабораторіях, на присадибній ділянці, квітниках і клумбах, теплиці, в ході якої використовуються набуті знання та закріплюються практичні вміння і навички; а також відбувається проходження (за можливістю) виробничої практики на основі укладених угод з різними господарствами та професійно-технічними закладами. Викладання базового змісту та варіативних модулів на цьому етапі здійснюється педагогами на основі проектно-технологічної діяльності відповідно до матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального закладу, регіональних традицій. Системність, логічність і комплексність підходу до побудови курсу трудового навчання; диференційованість та корекційно-розвивальна спрямованість змісту у процесі модульного навчання сприяє посиленню мотивації; розвитку саморегуляції та самооцінювання учнів. Значна увагу приділяється професійно-трудоваму самовизначенню школярів, розширенню уявлень учнів про різні види професійної діяльності людини, підготовку підлітків до реального життя і здійснення допомоги в побудові їх індивідуальної освітньої траєкторії. Реалізація модуля «Крок до мети», який має структурні блоки («Подорож у світ професій», «Я у світі професій», «Мої життєві і професійні плани») сприятиме підвищенню зацікавленості дітей до проблем вибору професії, розвитку взаємодії і можливості трудитися в колективі, особистісному становленню школярів.

У межах цієї технології використовуються корекційно-розвивальні модульні програми з трудового навчання, такі як «Азбука творчості», «Арт-корекція», «Квітковий калейдоскоп», «Арт-корекція засобами нетрадиційних видів занять», які сприяють активізації художньо-трудоваї діяльності, психомоторному, пізнавальному, мовленнєвому, естетичному розвитку;

компенсаторних можливостей школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Важливим завданням, яке реалізується на усіх етапах шкільного навчання є формування трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, яке відбувається поступово у процесі реалізації вищезначеної педагогічної технології, що є надзвичайно складним процесом, під час якого формуються необхідні для особистісного розвитку трудові знання, уміння та навички, які дають змогу учням реалізовувати на практиці трудову діяльність та отримувати професійні знання та вміння.

Створення проблемних ситуацій та моделювання шляхів вирішення трудових завдань; використання дидактичних ігор і вправ, використання традиційних та нетрадиційних видів занять, засобів, технік та матеріалів для творчості, захист творчих проектів у процесі самостійної та спільної трудової діяльності забезпечує формування емоціно-ціннісного розвитку школярів, ефективність організації трудового навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти, урізноманітнює форми організації трудової діяльності дітей.

Система експериментальної педагогічної роботи, відповідно до сутності кожного етапу трудового навчання, була представлена спеціально розробленими програмами, які передбачали використання доцільно дібраних педагогічних засобів – методики, змісту, організаційних форм. Експериментальну роботу було здійснено з урахуванням основних педагогічних принципів навчання і виховання, базовими серед яких є: корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності та послідовності, доступності, індивідуального і диференційованого підходу; гуманізації, природовідповідності, опори на позитивне, цілісності процесу навчання, навчання в діяльності та спілкуванні, виховання в колективі та через колектив.

З метою педагогічного впливу було використано більшість методів трудового навчання: організації трудової діяльності, спілкування, досвіду організованої поведінки в майстерні (педагогічна вимога, привчання, створення

пізнавальних ситуацій); стимулювання і мотивації діяльності (змагання, заохочення); формування професійного орієнтування (бесіда, заняття); контролю, самоконтролю і самооцінки діяльності (педагогічне спостереження, бесіда, опитування).

Змістовий компонент педагогічної роботи представлено за допомогою модулів, які було обумовлено напрямами корекційно-розвивальної роботи на кожному етапі навчання, відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети та завдань. Здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів було передбачено на уроках переважно у фронтальній та груповій формі. Значну увагу було приділено індивідуальній роботі з учнями.

5.2. Методика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту

Трансформаційні процеси ХХІ сторіччя, що відбуваються в економіці та соціальній сфері в Україні, обумовлюють реформування освіти у відповідності до світових тенденцій. Ключовою позицією є встановлення пріоритету творчого розвитку особистості, пізнавальної активності, ключових компетентностей над традиційним заучуванням теоретичних знань і практичних вмінь.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту освітньої галузі «Технології» у навчанні молодших школярів ПОРАІ. Так, сучасний розвиток суспільства та виробництва потребує не лише навчати учнів запам'ятовувати і відтворювати техніко-технологічні знання та прийоми роботи інструментом, а й застосовувати такі знання та вміння на практиці – через розв'язання практичних завдань (виконання навчальних і творчих проєктів), формування відповідного практичного досвіду.

В основу наукового обґрунтування змісту освітньої галузі «Технології» для навчання школярів з ПОРАІ покладено загальнодидактичні та спеціальні принципи навчання. Так до загальних віднесено принципи природовідповідності, культуровідповідності, творчості, варіативності, інтегративності, системності, ергономічності, педагогічного проєктування (І. Волощук, О. Коберник,

Г. Левченко, Є. Кулик, Л. Оршанський, М. Піддячий, В. Сидоренко, В. Тименко та ін.). Спеціальними принципами реалізації трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями є принципи корекційно-розвивальної спрямованості навчання; систематичності та послідовності; наочності; усвідомленості та активності; індивідуального та диференційованого підходу; міцності знань та умінь, розвиваючого навчання, які представлені в роботах О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Синьова, О. Хохліної та ін.

Предметним наповненням освітньої галузі «Технології» є «Трудове навчання», яке може поєднуватися з іншими дисциплінами, такими, наприклад, як «Основи інформатики» тощо.

Методичні основи трудового навчання школярів з ПОРАІ ґрунтуються на наукових дослідженнях І. Беха, В. Бондаря, Г. Дульнева, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, С. Мирського, К. Турчинської, О. Хохліної, в яких доведено провідну роль трудового навчання як важливого засобу розумового, фізичного, морального, естетичного виховання та корекції психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту; а також провідних ідей в галузі методики трудового навчання (І. Волощук, О. Коберник, В. Мадзігон, Г. Левченко, М. Корець, Є. Кулик, Л. Оршанський, М. Піддячий, В. Сидоренко, В. Тименко, В. Титаренко, О. Торубара та ін.), які враховують інноваційні вимоги суспільства й особистості до освіти в цілому й технологічної освіти зокрема, обґрунтовують державні стандарти освітньої галузі «Технологія», зміст трудового навчання в початковій та основній школі, нову проектно-технологічну систему трудового навчання, інноваційні педагогічні та інформаційно-комунікативні технології трудового навчання.

Отже, трудове навчання означеної категорії учнів має на меті забезпечити підготовку школярів до трудової діяльності у різних сферах виробництва та домашньому господарюванні; дати загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, основні групи професій та вимоги професій до людини; залучити учнів до технологічних робіт; сформуванати навички розв'язання практичних завдань.

Методика трудового навчання учнів з ПОРАІ передбачає:

- визначення змісту трудового навчання;
- визначення і розробку методів і прийомів, які сприяють успішному засвоєнню знань та розвитку творчих здібностей учнів;
- удосконалення форм організації трудового навчання;
- дослідження процесу оволодіння учнями трудових знань, умінь і навичок, вивчення його результативності;
- виявлення оптимальних методів, засобів і форм трудового навчання та впровадження їх у практику;
- розробку засобів навчання (підручників, навчальних посібників, дидактичного матеріалу, наочних посібників, технічних засобів).

Отже, методичне забезпечення трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями розроблено на основі Державного стандарту початкової освіти (Освітня галузь «Технології»); оновленого змісту трудового навчання учнів 1-4 класів, 5-10 класів для дітей з ПОРАІ; результатів психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть стосовно особливостей навчальної діяльності школярів та корекційно-розвивальних технологій їх навчання (Г. Дульнев, Т. Дегтяренко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, С.Миронова, К. Турчинська, О. Хохліна, О.Чеботарьова та ін).

Трудове навчання в спеціальних закладах освіти – це складова загальної системи підготовки учнів до самостійної трудової та побутової діяльності; має пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудоного навчання; є важливим засобом формування життєвої компетентності школярів з метою ефективної соціалізації в умовах ринкової економіки.

Стосовно корекційно-розвивального впливу на розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями, то трудовому навчанню відводиться провідна роль, оскільки воно містить відповідні для цього можливості. Це виявляється у наступних взаємопов'язаних аспектах:

- можливості активізації пізнавальної діяльності (за рахунок поєднання різних форм та видів трудової діяльності);

- можливості соціальної адаптації особистості (через формування практичних умінь і навичок та розвиток творчості);
- можливості гармонізації розвитку особистості (на основі урахування функціональних можливостей та природних здібностей).

Саме через предметно-практичну спрямованість змісту на цих уроках школярі діють у системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог. Це дає змогу переходити від наочно-практичних дій через зовнішнє проговорювання до дій у внутрішньому плані, розвивати інтелектуальну діяльність та діяльність у цілому (І. Бех, В. Бондар, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна, та ін.). Достатній рівень результативності роботи на уроках трудового навчання, трудова підготовка учнів до самостійної життєдіяльності є важливою умовою формування у них позитивного ставлення до праці, що є необхідним для ефективності корекційної роботи. Водночас дослідження В. Бондаря, Г. Дульнева, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, Н. Павлової, О.Хохліної та ін. довели, що трудове навчання має важливе корекційне значення за умов спеціальної його організації.

Важливим є дотримання етапності формування техніко-технологічних знань, необхідності використання широкого спектру методів активізації трудової діяльності, зокрема, – репродуктивних, частково-пошукових, дослідницьких; запровадження варіативності змісту при використанні базового компонента трудової підготовки (Г. Левченко, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та ін); реалізації педагогічних умов розвитку творчих здібностей та психологічних аспектів творчої діяльності особистості (А. Антонов, І. Волощук, Р. Гуревич, Л. Денисенко, Д. Комський, А. Матюшкін, М. Скаткін та ін).

Психолого-педагогічні дослідження щодо корекційно-розвивального спрямування змісту трудового навчання в спеціальних закладах є підґрунтям методичних основ трудового навчання учнів з ПОРАІ (В. Бондар, А. Висоцька, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, В. Товстоган, І. Татьянчикова, К. Турчинська, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.).

Методика трудового навчання школярів з ПОРАІ передбачає врахування психофізичних можливостей учнів, особливостей їхньої практичної діяльності, посилення корекційно-розвивальних засобів впливу на школяра зі стійкими порушеннями пізнавальної діяльності, розвиток пізнавальної, мовленнєвої, сенсомоторної діяльності. Також важливим методичним аспектом є посилення ціннісно-мотиваційного компоненту трудового навчання, що передбачає виховання самостійності, організованості, позитивного ставлення до праці та людей праці в цілому, що в цілому сприяє соціальній адаптації школярів за умов достатнього матеріально-технічного забезпечення спеціальних закладів відповідно до нових виробничих технологій.

Методикою трудового навчання учнів з ПОРАІ передбачено забезпечення особистісно орієнтованого навчання з урахуванням провідних принципів спеціальної педагогіки та психології – корекційно-розвивального, індивідуального та диференційованого навчання. Зокрема, йдеться про врахування в навчальному процесі особливостей пізнавальної діяльності означеної категорії учнів (спостережливості, уваги, мовлення, просторового орієнтування), інтелектуальної (орієнтування у завданні, попереднє планування, самоконтроль) та сенсомоторної сфер розвитку, психофізіологічних особливостей організму (м'язової витривалості, працездатності, адаптивності до трудових навантажень, швидкості реакцій та ін.).

При розробленні змістового компоненту трудового навчання було враховано сучасні інноваційні трудові технології, що сприятимуть реалізації корекційно-розвивальної роботи в процесі трудового навчання та забезпечують формування уявлень про предметно-перетворювальну діяльність людини, світ професій, шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; формування здатності до усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи з інструментами і матеріалами; формування практичних навичок та вмінь, необхідних для виконання трудових завдань (Г. Мерсіянова, О. Хохліна). Ключовою позицією є підвищення мотивації до трудового процесу на основі ціннісного ставлення до праці, людей праці, природи, культури, та самого себе.

Також було враховано принцип неперервності технологічної освіти, який передбачає врахування змісту трудового виховання в дошкільних навчальних закладах та створює базу для успішного опанування учнями технологій в початковій та основній ланках спеціальної школи, забезпечує здобуття основ професійної освіти. Основними змістовими лініями трудового навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є: ручні техніки обробки матеріалів, техніко-технологічні операції, декоративно-ужиткове мистецтво, самообслуговування (рис. 5.1).

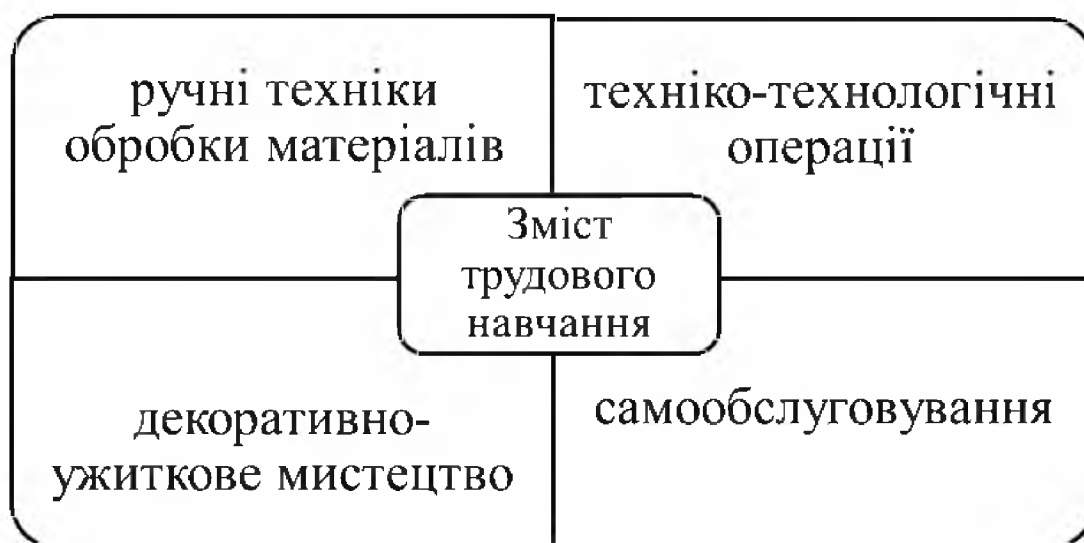


Рис. 5.1. Змістові лінії трудового навчання учнів з ПОРАІ

Методикою передбачено формування і розвиток у таких учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної компетентностей для опанування ручних технік обробки різних матеріалів (природних, паперових, пластичних, текстильних, конструктивних); формування вміння користуватися технічною термінологією, графічною інформацією; виховання готовності до вирішення побутових завдань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних операцій у предметно-практичній діяльності.

Опанування визначених програмових трудових знань та вмінь в учнів досягається на основі сформованості життєвої компетентності через здатність використовувати знання, вміння, техніко-технологічні операції у процесі власної предметно-практичної діяльності та повсякденному житті.

Отже, трудова підготовка учнів спрямована на досягнення таких показників її ефективності, які відповідали б вимогам повноцінної праці у сферах діяльності, пов'язаних з найбільш поширеними галузями народного господарства та доступних для опанування розумово відсталими школярами.

Важливим є положення про забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості трудової діяльності учнів з ПОРАІ, яке здійснюється на основі розвитку різних сфер особистості: пізнавальної (розв'язування в процесі трудової діяльності пізнавальних задач в наочно-дійовому та наочно-образному плані; дотримання етапів діяльності (аналіз, планування та організація виготовлення виробу, самоконтроль); сенсомоторної (формування умінь визначати форму, розмір, колір, розташування деталей предметів та їх властивостей, предметів на основі зорової, тактильної, слухової чутливості; розвиток дрібної моторики; навичок вправно володіти інструментами під час виконання практичних завдань); мовленнєвої (опанування трудовою лексикою на основі використання техніко-технологічної термінології у процесі зв'язного мовлення, формування умінь давати вербальний звіт про власну діяльність); особистісної (формування позитивного ставлення до праці, готовності доводити виконання трудового завдання до завершення; усвідомленої навчально-практичної діяльності та ін).

Показником самостійності виконання практичних завдань є сформованість в учнів загальнотрудових умінь – орієнтування у способі виконання трудового завдання, планування власної практичної діяльності (визначення послідовності дій) та здійснення самоконтролю. Практика навчання таких учнів на основі інноваційного змісту та методики доводить, що вони здатні після спеціального навчання використовувати ручні техніки обробки матеріалів у побуті; реалізовувати техніко-технологічні операції, традиційні художні ремесла у процесі власної предметно-практичної діяльності; виготовляти вироби декоративно-ужиткового мистецтва; самообслуговувати себе у власному побуті.

Учні спеціальної школи навчаються виконувати роботи з різними видами матеріалів (пластиліном, глиною, солоним тістом; природними,

текстильними матеріалами, папером), сільськогосподарські роботи; здійснюють конструювання за зразком, словесною інструкцією, описом. Засвоєння навичок самообслуговування відбувається у процесі дотримання під час уроків з трудового навчання санітарно-гігієнічних норм та вимог, правил організації робочого місця.

У процесі трудового навчання важливу роль відіграє професійна компетентність вчителя трудового навчання, який максимально застосовує свій творчий потенціал та значну увагу приділяє підтримці позитивної мотивації в учнів, усвідомленості ними техніко-технологічних знань, умінь та навичок, використовуючи спеціальні методи та прийоми роботи (В. Бондар, Г. Дульнев, К. Турчинська, Г. Мерсіянова, О. Хохліна та ін.).

Реалізація спеціальних принципів та методів навчання учнів з ПОРАІ

Освітні та корекційно-розвивальні завдання навчання школярів визначають методи й форми їх вирішення, які підпорядковані дидактичним принципам – основним положенням, якими керуються в процесі підготовки молодого покоління до активної участі в житті суспільства, а в педагогічній практиці вони виконують орієнтувальну роль, що спрямовує діяльність учителів на досягнення мети та завдань навчання учнів.

У спеціальній педагогіці дидактичні принципи обґрунтовано та розглянуто в наукових працях О. Граборова, Г. Дульнева, В. Воронкової, І. Єременка, Є. Ковальнової, Г. Мерсіянової, В. Синьова, О. Хохліної та ін. Зокрема, стосовно навчально-виховного процесу у спеціальному навчальному закладі для дітей з інтелектуальними порушеннями, йдеться про такі дидактичні принципи: корекційно-розвивальної спрямованість навчання; систематичності та послідовності навчання; зв'язку навчання із життям; принцип наочності; усвідомленості та активності; індивідуального та диференційованого підходу; міцності знань та умінь, науковості, доступності.

Навчання учнів з ПОРАІ у спеціальних закладах освіти має велике значення для їх подальшої соціально-трудової адаптації. Сприяє цьому і врахування на уроках трудового навчання *принципу корекційно-виховної спрямованості навчання*. Сутність корекції визначається поліпшенням стану

психофізичного розвитку цих дітей шляхом використання спеціальних методичних прийомів у процесі їх навчання, що дозволяє забезпечити самостійність виконання учнями практичних завдань. Показниками самостійності є уміння орієнтуватися у вимогах до виконання практичних завдань, аналізувати умови, планувати власну діяльність, залучаючи для цього наявні знання, досвід та здійснювати самоконтроль у процесі діяльності (Г. Дульнев, І. Єременко, Г. Мерсіянова, С. Мирський, О. Хохліна та ін.). Виховна спрямованість навчання має забезпечуватися на основі формування у школярів моральних уявлень і понять та соціально-адекватної поведінки. При цьому має бути досить продумана організація та відповідний методичний рівень проведення уроків, якому сприятиме спеціальна підготовка вчителів щодо методики виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі трудового навчання, а також обладнання уроків. Розвивальна спрямованість навчання полягає в забезпеченні загального психічного та фізичного розвитку учнів.

Не зважаючи на досить елементарний рівень знань, пропонується школярам з інтелектуальними порушеннями у процесі трудового навчання щодо характеристик матеріалів, інструментів, також різних технологій виготовлення виробів, він має бути науковим і відповідати об'єктивним законам. Тобто формування знань здійснюється з урахуванням вимог *дидактичного принципу науковості*. При цьому принцип науковості у спеціальних навчальних закладах реалізують, ураховуючи вимоги принципу *доступності*, який передбачає навчання дітей з ПОРАІ на рівні їх реальних можливостей. Відомо, що навчальні можливості цих дітей досить різні, що пояснюється неоднорідністю та різним ступенем прояву комплексного порушення. Виходячи з цього, принцип доступності дає змогу визначити ступінь засвоєння учнями змісту та організації навчання з метою підвищення рівня засвоєння школярами практичних знань та опанування практичних умінь.

Для учнів з ПОРАІ характерна фрагментарність, діти мають труднощі під час відтворення та застосування одержаних знань у практичній діяльності. Для того, щоб учні могли успішно користуватися одержаними знаннями,

необхідно привести їх до визначеної логічної системи. У цьому й полягає сутність *реалізації принципу систематичності та послідовності*, що вимагає такого добору та організації навчального матеріалу, коли між його складовими частинами існує логічний зв'язок, коли наступний матеріал базується на попередньому, пройдений матеріал готує школярів до засвоєння нового. Враховуючи принцип систематичності та послідовності, переходити до вивчення нового матеріалу можна лише після того, як учні засвоять поточний матеріал, який є базовим для наступного.

Важливим є принцип зв'язку навчання із життям, який знаходить своє втілення на уроках трудового навчання. Це, насамперед, ознайомлення учнів із застосуванням виробів, матеріалів, інструментів у побуті людей, на виробництві.

Використання різних наочних засобів в процесі формування в учнів знань та практичних умінь здійснюється з урахуванням основних положень *принципу наочності*. Сутність цього принципу – збагачення учнів чуттєвим пізнавальним досвідом, що сприятиме більш доступному для цих учнів оволодінню абстрактними уявленнями. Поряд з цим, оскільки учні з ПОРАІ мають порушення процесів узагальнення та абстрагування, вони з великими труднощами виділяють головні ознаки предмета, мають недостатній словниковий запас для характеристики запропонованих об'єктів. Використання на уроках трудового навчання різних видів наочності сприятиме успішності виконання практичних завдань.

Одним із важливих завдань трудового навчання учнів з порушеннями інтелекту є формування усвідомленого засвоєння ними навчального матеріалу. Цьому сприяє *принцип усвідомленості та активності*. Усвідомлене засвоєння учнями навчального матеріалу передбачає активність дітей у навчанні. Разом з тим, для них характерна знижена пізнавальна активність. Активізації пізнавальної діяльності сприяють різні види запитань, завдань, які спрямовують учнів на самостійну, усвідомлену практичну діяльність на уроках праці, а також здійснення аналізу різних предметів, зразків, схем тощо, – тобто все те, що забезпечує створення образу кінцевого результату практичної діяльності.

Принцип індивідуального підходу є одним із важливих у спеціальній педагогіці. Сутність цього принципу полягає у врахуванні в навчальному процесі інтелектуальних можливостей кожного учня, особливостей емоційно-вольової сфери та розумової працездатності, з метою забезпечення відповідного розвитку, формування знань і практичних умінь, визначених змістом навчання дітей з ПОРАІ.

Методи, які використовуються на уроках трудового навчання

У педагогічній літературі найбільше розповсюдження має класифікація методів за видами джерел, з яких учні набувають знання, це словесні методи (розповідь, пояснення, бесіда), за яких джерелом знань є усне слово учителя; наочні методи (спостереження учнями натуральних об'єктів, процесів або їх зображень – таблиць, малюнків, моделей тощо), за яких джерелом знань є наочні засоби та практичні дії; а також практичні методи (виконання трудових завдань, спостереження предметів та явищ у процесі праці), за яких джерелом пізнання є практична робота учнів за видами їх діяльності. Існують і інші класифікації методів трудового навчання, які характеризують способом викладу навчального матеріалу та керівництва роботою учнів, а також методами самостійної роботи. До цього напрямку належать такі групи методів: репродуктивний (пояснювально-ілюстративний), частково-пошуковий, проблемний, дослідницький.

Однак, слід зазначити, що для трудового навчання учнів з ПОРАІ найбільш результативними є *методи навчання за видами джерел*, з яких учні набувають знання та уміння. Саме такі методи навчання визначені в роботах Г. Дульнева, О. Граборова, І. Єременка, Є. Ковальнової, С. Мирського, Н. Павлової, К. Турчинської та ін.

Реалізація методів навчання у спеціальній школі обумовлена особливостями опанування учнями з ПОРАІ знань та оволодіння практичними уміннями.

У практиці трудового навчання з групи словесних методів використовують бесіду, розповідь, пояснення. Бесіду застосовують з метою активізації наявних знань учнів, їх практичного досвіду для засвоєння нових

знань. Ефективність бесіди як методу навчання залежить від чітко продуманих вчителем запитань, які пропонують учням. Запитання мають бути прості за структурою, чітко сформульовані, зрозумілі для учнів, мають відповідати темі та меті уроку, пов'язуватися з раніше вивченим матеріалом. Оскільки відомо, що правильна і повна відповідь учня значною мірою залежить від того, наскільки вдало запитання сформульоване вчителем.

У школярів з ПОРАІ часто виникають труднощі стосовно формулювання відповідей на поставлені вчителем запитання. Враховуючи це, вчителю необхідно передбачити можливі труднощі учнів і підготувати додаткові, альтернативні запитання; запитання, які містять відповідь. Це можуть бути розгорнуті запитання, супроводжувані жестом для залучення уваги учнів до наочності, тощо. Не слід вживати запитання, складені з двох і більше речень, бо їх важко зрозуміти учням. Важливо в процесі бесіди вчасно виправляти неправильні відповіді учнів.

Бесіду як метод навчання можна використовувати на різних етапах уроку. Бесіда на початку уроку, вступна бесіда допомагає дітям відтворити наявні знання, встановити зв'язок із раніше вивченим матеріалом. Завдяки такій бесіді відтворюють знання учнів про предмети, матеріали, інструменти, технології обробки матеріалів та виготовлення виробів, а також пропонують нові відомості щодо матеріалів, інструментів та технології обробки матеріалів. При цьому вчитель обов'язково демонструє предмети, про які говоритиме учням, і ставить такі запитання: Діти, подивіться уважно і скажіть що це, як називається? З чого зроблено? Для чого можна використати, де використовують? Як виготовляли цей виріб? (тут важливо, щоб діти назвали послідовність виконання чи спосіб – наклеювання, вирізування тощо). Поточна бесіда може відбуватися під час виконання учнями практичної роботи з метою надання учням додаткової інформації про технологічний процес, використання зробленого виробу, його оздоблення. У цьому випадку бесіда відбувається на матеріалі даного уроку, враховуючи те, що роблять учні, за допомогою таких запитань: Що ви робите? Де можна використати цей виріб? Як можна оздобити, чим можна оздобити? Учням повідомляється назва операції, способу діяльності

чи предмета. Наприклад: «Це, діти, називається аплікація, або паперова закладка для зошита, книжки», «таке різання ножицями називається відрізування». Наприкінці уроку, після завершення учнями практичної роботи, зазвичай, проводять підсумкову бесіду, основна мета якої – залучити учнів до обговорення того, що виконували на даному уроці стосовно предмета діяльності, матеріалів, інструментів та технологічного процесу. Тобто учні мають дати відповіді на такі запитання: Що виконували на уроці? Що виготовлено на уроці? З якого матеріалу? Які інструменти використовували? (ножиці, голка, лінійка та інші залежно від року навчання та виду діяльності) Що вчилися робити, які трудові операції виконувати? (ліпити, конструювати, різати ножицями тощо).

Слід зазначити, що учні з ПОРАІ проявляють активність під час проведення бесіди, вони охоче відповідають на запитання вчителя, однак адекватність, правильність і повнота відповідей залежать від наявності в них відповідних знань, розуміння запитання, поставленого вчителем, та умінь відтворювати наявні знання. Метод бесіди має суттєве значення в процесі трудового навчання і для корекції інтелектуальних порушень у дітей, оскільки бесіда створює умови для навчання дітей аналізувати, порівнювати, робити узагальнення, сприяє розвитку діалогічного мовлення, пізнавальних інтересів, активності та уміння запитувати.

Метод усного викладу навчального матеріалу на уроках праці, який має описовий або розповідний характер і відзначений логічною послідовністю, в якому міститься інформація теоретичного або практичного характеру – це розповідь. Цей метод навчання на уроках праці використовують, враховуючи, що школярі з інтелектуальними порушеннями часом не можуть виділити головне з розповіді вчителя, не запам'ятовують необхідної інформації. Тому учням надають інформацію про вироби, які вони будуть виготовляти, – в основному це назви виробів та їх деталей, призначення, форма, розмір, колір, кількість деталей та матеріали, з яких вони зроблені, їхні властивості, а також інформація про використання в побуті, у навчальній діяльності та в різних видах виробництва.

Розповідь учителя, як метод навчання, залежно від віку учнів та року трудового навчання, повинна бути короткою, зрозумілою для школярів, мати обмежену кількість нової інформації. У процесі розповіді доцільно використовувати навчальні таблиці, зразки виробів та об'єктів діяльності, малюнки й натуральні предмети – матеріали, інструменти, тощо.

Отже, розповідь має бути невеликою за обсягом, містити лише необхідну інформацію, мати мінімальну кількість нових відомостей, нові слова і терміни потрібно попередньо пояснити учням.

Пояснення, як метод словесного викладу матеріалу, на уроках трудового навчання у спеціальній школі має особливе значення. Учитель пояснює учням, як виконувати практичне завдання, організувати робоче місце, пояснює будову інструмента, властивості матеріалів. Також потребує пояснення використання технічної документації – технологічних карт, планів виготовлення виробу, схем, ескізів. Застосовують пояснення під час тлумачення нових слів, технічних термінів. При цьому вчителю слід враховувати, що через наявні в учнів особливості мовленнєвого характеру (обмеженість словникового запасу, проблеми у застосуванні багатослівних речень та ін.) вони можуть не розуміти професійних термінів, складних інструкцій. Крім того, через порушення пізнавальної сфери школярі з ПОРАІ недостатньо розуміють сутність поняття, не диференціюють головні та другорядні ознаки, не використовують наявні знання під час вивчення нового матеріалу.

Щоб засвоєння такими учнями знань та практичних умінь на уроках трудового навчання було ефективним, необхідно використовувати різні матеріали: об'єкти, що вивчаються, у натуральному вигляді (інструменти, зразки виробів, матеріали), моделі, макети, а також малюнки та графічні зображення, різні таблиці, технологічні картки; та демонструвати прийоми виконання практичного завдання. Все це – наочні методи навчання, оскільки вчитель не тільки пояснює, а й показує учням матеріали, інструменти, демонструє вироби тощо. Показ учителем прийомів трудових дій має забезпечити засвоєння учнями вмінь, необхідних для обробки матеріалів, конструювання різних виробів. Використовуючи графічні документи на уроках

трудового навчання, потрібно враховувати доступність їх для учнів, відповідно до рівня їх підготовки, року навчання. На таблицях, плакатах та графічних зображеннях не повинно бути нічого зайвого, що може відволікати увагу учнів. Наочні посібники демонструють в міру потреби.

Ефективність застосування наочного методу на уроках трудового навчання у спеціальній школі значною мірою залежить від вміння вчителя керувати процесом сприймання учнями об'єктів трудових дій, зображень. Учням пропонують уважно роздивитися об'єкт сприймання, залежно від року навчання надають план розгляду, послідовність вивчення об'єкту, визначення матеріалу, кольору, форми, величини, кількості деталей тощо.

На уроці трудового навчання у спеціальній школі доцільно використовувати наочні засоби на всіх його етапах: під час повідомлення нових знань, закріплення, повторення. Наочність може бути й опорою під час здійснення учнями самостійної практичної діяльності. Користуючись наочними засобами навчання, необхідно враховувати визначені в наукових джерелах вимоги до наочних методів навчання: добирати тільки таку наочність, яка сприяє вирішенню завдань навчання; попередньо визначити місце й вид наочності, яка використовуватиметься на уроці, а також вид роботи з такою наочністю; доцільне обмеження кількості наочності на уроці, оскільки з кожним видом наочності необхідно проводити відповідну роботу; підібрану наочність необхідно демонструвати послідовно; необхідно добирати доступні засоби наочності, поступово готувати учнів до користування більш складними її видами; наявні наочні засоби для загальноосвітніх масових шкіл необхідно адаптувати до вимог програми та можливостей учнів з інтелектуальними порушеннями; підготовлені учителем наочні посібники мають бути якісними і відповідати змісту програми з трудового навчання та тим вимогам, які ставляться перед такими посібниками щодо розміру, кольору, якості.

Для перевірки результатів сприймання учнями наочного матеріалу, розвитку спостережливості, пізнавальної активності учитель пропонує школярам відповідні запитання, завдання, які дадуть змогу з'ясувати рівень засвоєння знань та умінь.

Практичні методи навчання забезпечують формування в учнів умінь виконувати трудові завдання, прийоми роботи внаслідок багаторазового повторення цілеспрямованих дій, тобто внаслідок виконання вправ. Однак, слід зазначити, що знання учнів виступають теоретичною основою виконуваних дій. До вправ, як практичного методу навчання, ставлять такі вимоги: відповідати змісту програми залежно від року навчання; бути посильними для учнів; мати поступове ускладнення; бути доступними для здійснення учнями контролю своїх дій; сприяти усвідомленню власної практичної діяльності.

Правильність виконання трудових дій, операцій спочатку контролює вчитель, поступово до цього залучаються учні. Тому, пояснюючи спосіб виконання трудових завдань, вправ, прийомів, вчитель одночасно вказує учням на вимоги, на основі яких вони перевіряють правильність своїх дій.

Зазначені методи навчання, використовувані на уроках праці у спеціальній школі, спрямовані на забезпечення ефективності формування різних груп трудових умінь, які у своїй сукупності характеризують стан підготовленості учнів до опанування основ професійних знань та вмінь, що пропонують школярам згідно з обраною ними спеціальністю трудового навчання у старшій школі.

До трудових умінь, які свідчать про рівень підготовленості учнів до опанування певної робітничої професії, що традиційно вивчають у цій школі, можна віднести: уміння з вимірювання виробів та їх елементів; розуміти ескізи та технічні рисунки; уміння організувати своє робоче місце; конструкторські уміння зі створення виробів; діагностичні – з визначення й попередження можливих помилок; технологічні уміння (обробка різних матеріалів: паперу, тканини ін.), а також уміння з догляду за рослинами тощо; окремо зазначимо загальнотрудові уміння (орієнтування у способі виконання практичного завдання, планування послідовності дій та здійснення самоконтролю).

Для забезпечення методичного удосконалення процесу трудового навчання школярів з ПОРАІ та усвідомленості виконання ними практичних завдань необхідно навчити учнів, починаючи з початкових класів, користуватися різними видами інформації (словесною, графічною, предметною,

малюнком), і зокрема тими, що вміщені у підручниках з трудового навчання для учнів цих шкіл [379]. Слід зазначити, що вчитель має орієнтуватися на підручник для учнів, бо в ньому конкретизовано навчальну програму; показано, який зміст має бути вкладено до відповідних програмних розділів, тем; як потрібно трактувати ті чи інші питання програми; і орієнтує у методиці навчання учнів. Для учнів підручник є одним із джерел інформації про об'єкти праці, матеріали, інструменти та наочна опора при самостійному виконанні практичних завдань. Крім того, спеціально організована робота учнів із підручником передбачає розвиток таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування тощо. Разом з тим, робота з підручником протягом усіх років навчання є складним видом діяльності для учнів з комплексними порушеннями розвитку, оскільки це вимагає від них усвідомлення поставленого завдання, логічного осмислення тексту, встановлення причинно-наслідкової залежності, аналізу смислової структури тексту тощо.

Навчання школярів користуватися підручником із трудового навчання залежить від наявності в учнів знань та вмінь читати тексти, орієнтуватися на сторінці книжки, здійснювати самоконтроль тощо. Робота з підручником має розпочинатися із ознайомлення з ним учнів. Насамперед доцільно дати дитині підручник, щоб вона самостійно погортала сторінки, роздивилась малюнки. Потім вчитель звертає увагу дітей на те, що на даній сторінці є малюнки, написи. Далі пропонує учням роздивитись сторінку підручника і розказати, що на ній намальовано. Вчитель має розказати учням, для чого існує підручник з трудового навчання, коли і як вони будуть ним користуватися.

Вчителю потрібно розказати дітям, з якою метою користуються підручником – за ним вчать виготовляти різні побутові предмети. Підручник з трудового навчання на кожній сторінці містить різні написи: заголовки, назви матеріалів, інструментів, трудових операцій, виробів та ін. Зважаючи на це, учнів знайомлять зі змістом кожної сторінки, де йдеться про назву розділу, назву операцій, назву виробу, матеріалу, інструмента,

послідовність виконання завдання у малюнках тощо. Необхідно привчати школярів порівнювати виконану практичну роботу із малюнком у підручнику щодо форми деталей, їх кількості, кольору, розміру та ін., а також розуміти різні графічні позначення. У тексті підручника вміщено деяку інформацію щодо матеріалів, інструментів, машин та різних предметів, а також у підручниках містяться завдання та вправи. Учні повинні орієнтуватися й у графічній грамоті (позначення ліній, послідовності дій тощо), знати, що означає кожне позначення, й уміти розказати про це, назвати послідовність дій. Тобто підручник для учнів має бути словесною та наочною опорою в процесі виконання практичного завдання на уроках трудового навчання.

Отже, методи трудового навчання – це способи спільної діяльності вчителя та учнів, у процесі якої під керівництвом учителя досягається засвоєння учнями знань про матеріали та інструменти, формування у них трудових умінь і навичок про планування способу виготовлення різних виробів, а також виховання позитивного ставлення до праці, розвиток пізнавальних здібностей, самостійності та усвідомленості навчання, корекція психофізичних порушень. Успішність застосування методів у процесі трудового навчання значною мірою залежить від доречного вибору методичних прийомів (прийоми – це частини метода) щодо виділення головного, порівняння, узагальнення, а також від наявності різноманітного обладнання уроків (зразки, схеми, таблиці, матеріали та інструменти) відповідно до змісту та вимог програми.

На відміну від інших навчальних предметів, для трудового навчання характерним є те, що учні не лише засвоюють знання та набувають практичних умінь і навичок, а й виготовляють різні вироби; джерелами знань більшою мірою виступають матеріали, предмети (вироби), знаряддя праці та технологічні операції; уміння самостійно виконувати практичні роботи формується на основі розвитку загальнотрудових умінь і залежить від рівня їх усвідомлення. Засоби навчання – це те, що допомагає вчителю й учням: слово вчителя, підручники та навчальні посібники, наочні та дидактичні матеріали.

5.3. Основні методи та прийоми формування алгоритму загальношкільних дій

Ефективність виконання школярами з ПОРАІ практичних завдань на уроках з трудового навчання можлива, коли вони засвоюють алгоритм загальношкільних дій: аналіз об'єкта праці, планування його виготовлення, доцільну організацію процесу власної діяльності та самоконтроль (рис.5.2).

Навчання аналізувати предмети здійснюється на уроках на основі уявного розкладання предмету діяльності на частини, визначення послідовності дій. Школярі вчаться аналізувати предмет шляхом його обстеження та порівняння із еталонами у вигляді натуральних предметів, моделей, малюнків, схем тощо. Від результатів аналізу залежить, наскільки адекватним та повним буде образ майбутнього виробу чи об'єкта праці, наскільки в ньому відобразяться найістотніші ознаки виробу.



Рис 5.2 Алгоритм формування загальношкільних дій.

Учні з ПОРАІ навчаються аналізувати за умови спеціально організованої допомоги. При цьому необхідно враховувати, що їм простіше визначити в предметі частини, розмір, колір, важче – форму, матеріал, деталі. Навчати аналізувати слід починати з найпростіших об'єктів праці чи предметів з невеликою кількістю ознак, які поступово мають ускладнюватися за рахунок збільшення ознак та складових частин. Послідовність аналізу об'єкта праці повинна починатися із з'ясування назви предмета, його призначення, визначення матеріалу, розміру, кольору, форми, деталей, способів їх виготовлення та з'єднання, використання знарядь праці (інструментів). Навчання аналізу на початковому етапі має розпочинатися з використання

реальних (натуральних) предметів. Готовий виріб школярі порівнюють зі зразком, малюнком тощо.

Доцільно використовувати мультимедійні засоби, які активізують інтерес до трудового навчання. Так, при навчанні аналізу об'єктів праці, у процесі яких школярі з'ясовують матеріали, з яких виготовляється виріб, їхній колір, форму, розмір тощо. Включення у навчальний процес цікавих презентацій виробів, музичного супроводу сприятиме розвитку пізнавальної активності школярів, розвитку навичок порівняння предметів, активізації інтелектуальної діяльності в цілому.

На основі аналізу предмета планується його виконання, тобто здійснюється навчання планування власної діяльності. При цьому визначається послідовність дій, у якій кожна наступна дія підготовлена попередньою. Отже, під час планування трудової діяльності визначаються необхідні операції, послідовність їх виконання та використання відповідних засобів праці, матеріалів, інструментів. Важливо використовувати наочні опори, інструкційні карти з використанням малюнків, схем, фото щодо етапів діяльності.

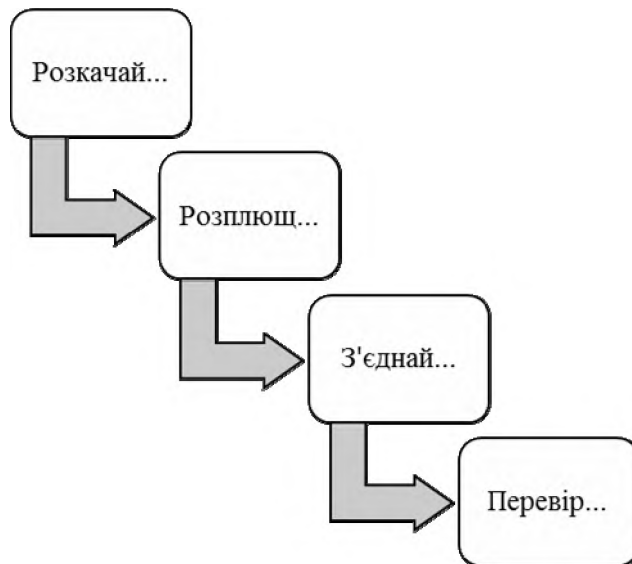


Рис. 5. 2. Використання етапності виконання ліплення виробу.

Планування способу виконання завдання та послідовності дій у дітей з ПОРАІ викликає значні труднощі, тому слід використовувати зразки виробів, картки із зображеннями етапів роботи, трудових операцій для успішного виконання трудової діяльності. Розроблені предметно-інструкційні карти

можуть бути різної міри деталізації. Вони являють собою предметні зразки (фото) виробу різних стадій готовності, що відповідають послідовності виконання трудових операцій, необхідних для його виготовлення. Наступними наочними опорами для складання плану може бути малюнкове та графічне зображення послідовності роботи з відповідними письмовими інструкціями, ескіз виробу. Вчитель трудового навчання спочатку демонструє, як планувати діяльність, потім ставить опорні запитання учням, після чого школярів навчають вербально описувати послідовність виконаного завдання.

Навчання учнів плануванню практичного завдання рекомендовано здійснювати з диференційованим добром дидактичних ігор та вправ відповідно пізнавальних можливостей учнів. Так, доцільними є такі завдання:

- розкласти у правильній послідовності малюнки (фото), що мітять етапи технологічних операцій;
- назвати або показати відповідні операції (дії) на запитання педагога, зображені на малюнках;
- вставити картки пропущених операцій (малюнки) у вибудований педагогом ланцюжок етапності дій.

Організація трудової діяльності передбачає добір, підготовку та розташування необхідного для виготовлення виробу матеріалу, інструментів тощо, створення відповідних умов, організацію робочого місця. На основі розробленої технологічної послідовності трудових операцій учень розпочинає виготовляти виріб. Важливо домагатися, щоб виконання практичного завдання було доведено до завершення. У разі потреби обов'язково надається дозована індивідуальна допомога.

Для школярів з ПОРАІ важливим є стимулювання практичного виконання завдання, схвалення навіть незначних позитивних результатів та досягнень у роботі, створення ситуації успіху. Для активізації практичної діяльності потрібно не тільки демонструвати правильні рухи, трудові дії, їх послідовності, а й у складних випадках необхідно спільно виконувати трудові дії та операції. Вербальна допомога надається у

вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту та того, що викликає в роботі труднощі, у вигляді запитань різної міри узагальненості, підказки, вказівки.

Важливим етапом трудової діяльності є самоконтроль, здійснення якого забезпечує виконання трудових дій та операцій. У школярів з ПОРАІ спостерігається низький рівень сформованості самоконтролю. Вони не хочуть та не вміють співставляти результати своєї діяльності з еталоном, у них здебільшого відсутня потреба в акуратному й точному виконанні завдання. Відмінність виробу у таких учнів від зразка виявляється суттєвою. Окрім того, у них відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

Отже, у процесі трудового навчання учнів важливо привчати постійно здійснювати поточний та підсумковий самоконтроль діяльності. Педагог навчає як опосередкованому (за допомогою контрольних-вимірних інструментів), так і безпосередньому самоконтролю, який здійснюється за допомогою зорового, кінестетичного аналізаторів. Для цього необхідно знайомити дітей зі способами контролю власної діяльності, в основі яких завжди має бути орієнтація на вимоги щодо виконання практичної роботи, які визначаються в результаті аналізу завдання. При цьому діти мають користуватися інструкціями до виконання завдання, зразками виробу, предметно-інструкційною картою тощо. Вчитель навчає школярів звіряти із зразком як кінцевий результат праці, так і виконання кожної трудової операції, що дає змогу навчати їх помічати допущені помилки.

Засвоєння визначеного алгоритму формування трудових дій сприяє становленню у таких школярів трудової діяльності, яка за своєю структурою та характером наближається до будь-якої усвідомленої діяльності. Усвідомленню власної трудової діяльності школярів сприяє використання на уроках трудового навчання доцільних засобів навчання (наочних посібників, предметно-інструкційних карт, навчальних підручників).

Так, розроблений та впроваджений в практику роботи спеціальних закладів комплект підручників з трудового навчання для підготовчого, 1-4 класів розроблено відповідно сучасних інноваційних технологій трудового

навчання, з урахуванням вікових та психофізичних можливостей дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку Підручники розроблено на основі доступності викладу інформації, максимального унаочнення змісту; практичного спрямування матеріалу; використання диференційованих завдань відповідно до різного рівня розвитку школярів, наявності цікавого та доступного дидактичного матеріалу (загадок, віршиків, дидактичних ігор та вправ тощо).

Методичні основи трудового навчання школярів забезпечуються на основі застосування доцільних методів навчання – словесних (пояснення, розповідь, бесіда); наочних (демонстрації готових виробів, їх частин, розгорток, рисунків, технологічних карт, фотографій, таблиць, слайдів, кінофільмів, телепередач, відеозаписів, мультимедійних презентацій, показ прийомів роботи); та практичних методів (трудові вправи, досліди, самостійна розробка конструкцій, виконання практичних робіт).

На уроках трудового навчання в молодших класах спеціальної школи застосовується інструктаж. Інструктаж педагога передбачає використання методичних прийомів, спрямованих на пояснення мети, завдань, послідовності виконання трудового завдання та окремих трудових операцій, які необхідно засвоїти учням. На уроках трудового навчання доцільно використовувати початковий, поточний, заключний інструктажі – за часом проведення; індивідуальний, груповий, фронтальний – за охопленням учнів; усний, письмовий, графічний – за формою викладу навчального матеріалу.

Перевірка та оцінювання стану засвоєння учнями змісту трудового навчання відбувається за розробленими критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку для початкових та 5-10 класів спеціальної школи.

В процесі трудового навчання має здійснюватися професійна орієнтація школярів. Її мета у початкових класах полягає в тому, щоб сформувати в учнів позитивне ставлення до фізичної праці, повагу до людей праці. Молодші школярі мають одержати достатню та доступну інформацію про професії, якими опановують учні старших класів їхньої школи, а також знання про види

діяльності дорослих, їх спеціальність відповідно до вивчення кожного розділу навчальної програми.

Отже, методична система трудового навчання школярів з ППР забезпечуються на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого підходу, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів до трудового навчання, обґрунтування корекційної методики, яка реалізується на основі добору доцільного змісту трудового навчання з урахуванням загальнодидактичних та спеціальних методів навчання, методичних прийомів, форм та засобів трудового навчання, урахуванням специфіки проведення інструктажів та оцінювання даної категорії учнів. Висвітлена та апробована в спеціальних навчальних закладах освіти методика трудового навчання сприятиме реалізації методичної системи трудового навчання учнів з ПОРАІ, забезпеченню ефективної соціалізації та інтеграції таких школярів у суспільство.

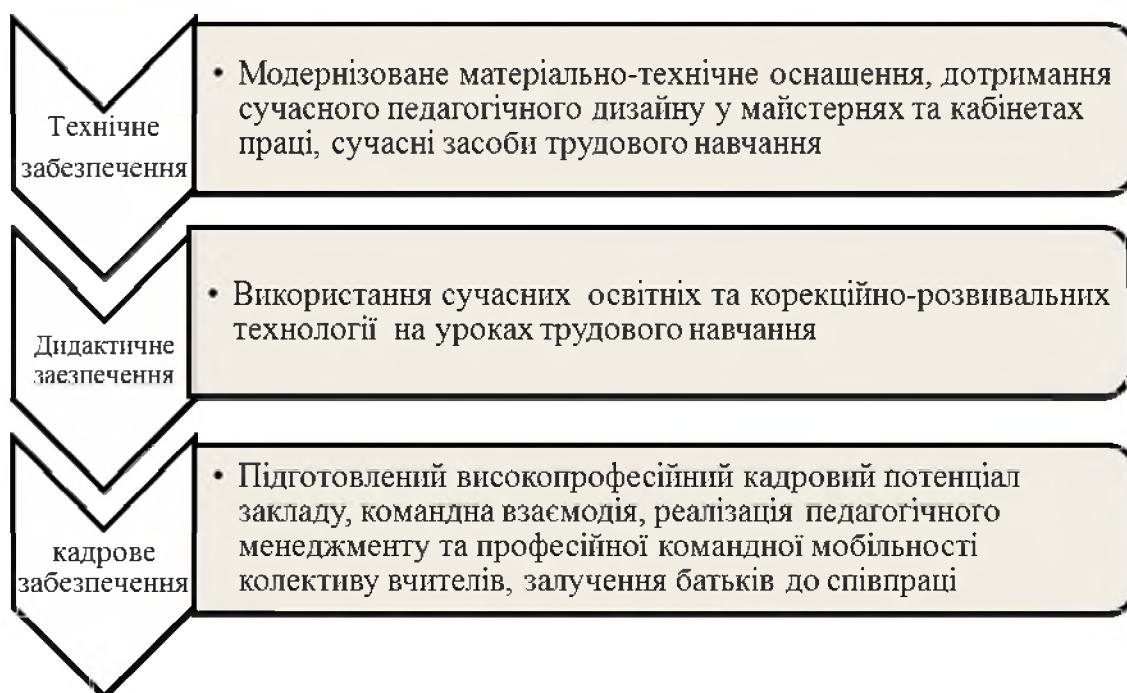


Рис. 5.3 Забезпечення методичної системи трудового навчання школярів з ПОРАІ у спеціальному закладі загальної середньої освіти.

У процесі навчання вчитель використовує сучасну програму з трудового навчання, затверджену та схвалену комісією МОН до використання, адаптуючи

зміст відповідно індивідуальним психофізичним можливостям кожного учня. Враховуючи матеріально-технічні можливості школи, регіональні виробничі та національні традиції, в процес трудового навчання можна вводити альтернативні розділи. Учитель самостійно розприділяє час на вивчення певного розділу, тем та практичних робіт, які викликають в учнів труднощі та потребують додаткового часу; для проведення екскурсій та цікавих бесід з метою первинного ознайомлення з професіями.

Навчання учнів за програмою з трудового навчання передбачає систематичне повторення як теоретичного, так і практичного матеріалу з метою його закріплення. Рекомендується спрямовувати учня на обов'язкове застосування набутих знань (догляд за рослинами, санітарно-гігієнічні вимоги, правила безпеки праці та ін.) у його повсякденній життєдіяльності.

У процесі трудового навчання вчитель максимально застосовує свій творчий потенціал та значну увагу має приділяти підтримці позитивної мотивації в учнів, усвідомленості ними техніко-технологічних знань, умінь та навичок, формуванню життєвої компетентності школярів.

5.4. Професійно-трудове навчання учнів в сучасних умовах реформування освіти

Відповідно до Концепції Нової української школи, в якій визначаються завдання і цілі сучасної освіти школярів, пріоритетом є компетентнісний підхід до навчання, орієнтація на формування життєвої компетентності дитини з метою ефективної соціалізації в умовах ринкової економіки.

Процес соціалізації учнів з ПОРАІ передбачає успішну підготовку їх до самостійного життя, посильної діяльності та участі в суспільному житті, їхнього самовизначення. Саме такі завдання постають перед спеціальними навчальними закладами, де навчаються, виховуються та опановують основи професій такі діти.

Сучасні наукові дослідження, присвячені формуванню позитивного ставлення до професійно-трудової діяльності; особливостям професійного орієнтування та розвитку професійних якостей, як основи успішної соціально-

трудової адаптації школярів, забезпеченню корекційної спрямованості професійно-трудового навчання та інші, суттєво доповнюють науково-методичні засади професійно-трудового навчання школярів спеціальної школи (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, К. Рейда, М. Супрун, І. Татьянчикова, В. Товстоган, О. Хохліна та ін.). Втім, у практичній роботі виникає низка проблем, які потребують вирішення: необхідність оновлення та розширення профілів професійно-трудового навчання учнів, розроблення змісту програмного матеріалу на основі введення сучасних виробничих технологій, необхідність активізації творчої діяльності школярів, підвищення рівня їхньої професійно-трудової компетентності. Таким чином, науково-теоретичні дослідження в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології та вивчення практичного досвіду формують основу для оновлення змісту професійно-трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, спрямованого на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов навчання, які допоможуть надалі випускникам бути незалежними і самостійними в дорослому житті.

Отже, на основі експериментальних досліджень було оновлено зміст програмного забезпечення для учнів 5-10 класів спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в тому числі і для учнів з комплексними порушеннями розвитку, який розроблено авторським колективом науковців та педагогічних працівників м. Києва, Дніпра, Борислава, Богодухівського СНВК Харківської обласної ради. Оновлений зміст передбачає наступні напрями професійно-трудового навчання: «Швейна справа», «Квітникарство», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Палітурно-офісна справа», «Взуттєва справа», «Штукатурно-малярна справа», «Столярна справа», «Сільськогосподарська справа», «Художня обробка деревини та металу», «Основи кухарської справи». Програми отримали гриф та рекомендовано МОН України до використання.

Підготовка школярів до самостійного виконання різних видів робіт з окреслених профілів відбувається у процесі формування в учнів доступних

техніко-технологічних технічних знань з предмета; навчання сучасним технологіям обробки матеріалів; виховання у школярів відповідальності, сумлінності, наполегливості та ін.; розвитку загально-трудових умінь (орієнтування у способі виконання практичного завдання, планування послідовності дій та здійснення самоконтролю). До програм розроблено варіативні модулі, які передбачають розширення техніко-технологічних знань, умінь та навичок з різноманітних технологій декоративно-ужиткового мистецтва. Варіативні модулі обирає вчитель у залежності від матеріально-технічної бази, фахової підготовленості, регіональних традицій та рівня психофізичного розвитку учнів.

З метою забезпечення професійного самовизначення учнів розроблено та апробовано на практиці модуль «Крок до мети», що передбачає роботу зі старшокласниками за такими актуальними напрямками: «Подорож у світ професій», «Я у світі професій», «Мої життєві і професійні плани». Робота з даного напрямку сприятиме формуванню професійно-трудової компетентності школярів, їхній соціально-трудовій адаптації в суспільстві. Модуль може бути використаний вчителями трудового навчання з метою реалізації профорієнтації учнів, встановлення рівня готовності школярів до професійного вибору, що дозволить ефективніше вирішувати питання професійного самовизначення учнів старшої ланки школи.

Зміст модуля спрямований на розширення уявлень школярів про різні види професійної діяльності людини, підготовку підлітків до реального життя і сприятиме професійній орієнтації школярів. Програма модуля розрахована на 89 годин, охоплює учнів 10 класів і передбачає реалізацію змісту в обсязі 6 годин на тиждень. Курс побудований за принципом варіативності і реалізується за рахунок годин варіативної складової навчальних програм з трудового навчання.

Отже, професійно-трудове навчання школярів з ПОРАІ буде ефективним за умов використання сучасного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу, урахування психофізичних можливостей учнів, посилення профорієнтаційного орієнтування у навчальних закладах. Впровадження в

освітній процес оновленого програмного забезпечення з основних профілів навчання та реалізація варіативних модулів сприятиме соціально-трудої адаптації учнів, формуванню професійно важливих якостей та життєвих орієнтацій школярів, забезпеченню усвідомленої професійно-трудої діяльності.

5.5. Особливості дистанційного формату організації трудового навчання з учнями із ПОРАІ

На сучасному етапі одним із головних завдань системи шкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення вільного та відкритого доступу до отримання знань з урахуванням потреб, здібностей та інтересів. Удосконалення процесу навчання шляхом використання інноваційних технологій у різних сферах освітньої діяльності сприяє модернізації освіти в цілому та її переходу на якісно новий рівень.

Питання забезпечення безперервного освітнього процесу є особливо актуальним внаслідок значних змін, які відбулися як в житті суспільства, так і в освітній системі зокрема, внаслідок пандемії COVID-19. Стрімке поширення коронавірусу стало серйозним випробуванням не лише для українського суспільства, а й для всього людства. Під час карантину почалося життя в зовсім нових умовах. У зв'язку з цим було запроваджено низку заходів задля забезпечення безперервності освітнього процесу усіх здобувачів освіти, внаслідок чого навчальні заклади перейшли на режим дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціальному середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід зазначити, що дистанційну освіту визнано ЮНЕСКО як важливий напрям розвитку сучасної системи навчання. Розвиток освіти на основі принципів безперервності, доступності, особистісно-орієнтованої спрямова-

ності формує концептуально нову модель – відкриту освіту. Відкритість освіти полягає у здатності забезпечити відкритий простір для розвитку особистості, для засвоєння нею необхідних знань про навколишній світ. Це розгорнутість освітньої системи до можливостей, інтересів і потреб, повсякденного життя особистості і суспільства, до співпраці учня і вчителя, соціуму і навчальних закладів.

Перевагами використання інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання учнів з ПОРАІ є можливість подолання обмежень та розширення меж навчання та супроводу:

- подолання просторових обмежень – заміщення фізичної присутності учня у класі віртуальною;
- усунення часових обмежень – можливість навчання за гнучким графіком;
- розширення меж подачі інформації – навчальні ресурси можна отримувати з різних джерел;
- можливість навчання в індивідуальному темпі;
- залучення до участі у заходах різного формату тощо.

Однак потрібно пам'ятати, що он-лайн освіта дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі, з ПОРАІ, не може повністю замінити навчання учнів у класі при постійному супроводі вчителя, безпосередньому спілкуванні з педагогом та однолітками.

Дистанційне трудове навчання учнів з ПОРА може здійснюватися у двох режимах: синхронному (учитель і учні можуть перебувати в різних місцях, географічно віддалених, при цьому навчальний процес відбувається для усіх одночасно у веб-середовищі в режимі реального часу); чи асинхронному (суб'єкти навчального процесу взаємодіють в одному навчальному середовищі, однак ця взаємодія відбувається асинхронно, у різні відрізки часу, освітній процес здійснюється за зручним для учнів графіком). Відмінністю між синхронним і асинхронним режимами є миттєві повідомлення та негайний зворотний зв'язок. Асинхронний режим не дає можливості такого типу взаємодії.

Слід зауважити, що категорія дітей із ПОРАІ не однорідна. Ступінь порушення варіює від легкого до тяжкого. Отже, пізнавальні, комунікативні, сенсомоторні можливості учнів сильно відрізняються, тому основними принципами є індивідуалізація та диференціація трудового навчання.

Дистанційне трудове навчання вимагає реалізації низки вимог організаційних та дидактичних вимог до педагогів, школярів, батьків дітей з особливими освітніми потребами.

У роботі з учнями із ПОРАІ найефективніше використовуються онлайн-уроки з трудового навчання та індивідуальні заняття, консультації дітей та їхніх батьків за допомогою платформи Zoom, що надає змогу спілкуватись та працювати в синхронному режимі; також у дистанційному форматі продуктивно використовуються базові сервіси Google, а саме: презентації, документи, відео-ресурси та ін.

Зазначені технології дають змогу в синхронному та асинхронному режимі працювати разом над спільним завданням. Інструментарій ІКТ дуже різноманітний і дає можливість творчому вчителю підібрати індивідуально майже кожному учневі завдання відповідно до його особливостей розвитку.

Однак слід урахувати також наступні аспекти навчання:

- необхідність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у форматі дистанційного навчання (наявність спеціальних демонстраційних і наочних посібників, комп'ютерних програм, засобів телекомунікації, обладнання для практичних завдань тощо);

- використання необхідної системи навчальних ресурсів для учнів, що сприяють повноцінному забезпеченню формування знань учнів із навчальних предметів;

- урахування певних психофізичних обмежень у дітей ПОРАІ і потреба постійного супроводу дітей та їхнього навчання під час уроків та при виконанні домашніх завдань;

- використання засобів активізації пізнавальної діяльності учнів;

- дотримання санітарно-гігієнічних та ергономічних умов організації дистанційного навчання (невідповідність шрифтів у навчальних матеріалах,

перенавантаження на органи зору як для вчителів, так і для учнів, не урахування індивідуальних психофізичних можливостей дітей, перевантаження роботою за комп'ютером) та ін.

На запит сучасної практики навчання колективом відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було розроблено навчально-методичний посібник «Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями» (2020 р.), який пройшов усі етапи апробації, рецензування та отримав схвалення МОН до використання в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Навчально-методичний ресурс представлено на сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та електронній бібліотеці НАПН України (див.додаток С). У посібнику систематизовано рекомендації, навчально-методичні та дидактичні розробки для учасників освітнього процесу щодо забезпечення дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах карантину. Посібник має певну структуру, а саме репрезентує наступні актуальні розділи:

I. Поради батькам щодо організації дистанційного навчання учнів.

II. Способи, прийоми залучення дітей до вивчення навчальних предметів в умовах дистанційного навчання.

III. Ігровий калейдоскоп: дидактичні ігри та вправи для роботи з дітьми в умовах дистанційного навчання.

IV. Психологічний супровід дітей та їхніх батьків в умовах дистанційного навчання.

Важливими для педагогів та батьків є питання організації та методичного супроводу навчання дітей у процесі дистанційного навчання.

У посібнику, який доцільно використовувати педагогами та батьками дітей з ПОРАІ, представлено для ознайомлення батькам покрокові інструкції та пам'ятки щодо адаптації та подачі навчального матеріалу, важливі корекційні прийоми, які необхідно використовувати в процесі вивчення різних навчальних предметів під час дистанційного навчання, особливості виконання домашніх завдань з дітьми, які мають різні інтелектуальні можливості. У навчально-

методичному ресурсі подано покрокові рекомендації батькам від корекційних педагогів та практичних психологів щодо оптимального навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в нових умовах навчання.

У посібнику представлено сучасні практики проведення цікавих ігор та дидактичних вправ, зазначено корисні онлайн-ресурси, які слід використовувати батькам та педагогам при дистанційному навчанні дітей.

Особлива увага у навчально-методичному ресурсі приділяється необхідним психолого-педагогічним умовам та правилам організації дистанційного навчання: психологічному налаштуванню учнів до нового розпорядку дня, максимальному урахуванню індивідуальних психофізичних можливостей дітей, вирішенню технічних питань щодо забезпечення навчання в домашньому освітньому просторі, використанню різних способів передачі інформації та ін.

Відтак, для доцільної організації роботи та попередження негативних наслідків навчання, батькам дітей та педагогам пропонуються наступні методичні поради організації та проведення занять, в тому числі, і при проведенні уроків трудового навчання, які представлено у 10-ти важливих алгоритмічних кроках.

Крок 1. Дотримання режиму дня (чергування інтелектуального навантаження з фізичним).

➤ Щоб допомогти дитині адаптуватись до нових умов навчання, необхідно створити оптимальний режим дня, який буде подібним до попереднього. Потрібно планувати день разом із дітьми.

➤ Розподіл навантаження дитини. Не потрібно виконувати все одразу. Інтелектуальні завдання необхідно чергувати з фізичними хвилинками, руховими іграми. Крім фізичних вправ, дитина може під час перерви зайнятися справами по дому (скласти іграшки, погодувати риб тощо) чи погратися.

Крок 2. Складання розкладу уроків, занять тощо

➤ Для того, щоб ефективно організувати навчальний процес вдома, потрібно включити навчання в режим дня учня. Необхідно оформити режим дня разом з дитиною у формі плакату (з фотографіями дій, піктограм та інших

символів тощо) та прикріпити у кімнаті. Він допоможе дитині зрозуміти послідовність виконання дій та вивчення різних навчальних предметів.

➤ Необхідно навчати дітей плануванню. Для цього потрібно переглядати та проговорювати разом з дитиною візуальний режим дня та розклад уроків, зображений на плакаті.

➤ Важливо, щоб дитина знала, що вранці вона робить ранкову зарядку, вмивається, снідає, потім вивчає українську мову, а після обіду створює проект (робить поробку) і читає, тощо.

➤ Зазвичай найпродуктивнішим часом для навчання є ранок. Хоча, звісно, складаючи розклад, орієнтуються на особливості дитини. Бажано також скласти план занять на наступний день звечора і дотримуватися щодня однакових часових рамок. Можна використовувати картки візуальної підтримки для створення візуального розкладу, на якому буде зазначено, що буде дитина робити спочатку, що потім.

Крок 3. Використання цікавих прийомів поетапного досягнення результату

➤ Якщо дитині, яка навчається в початковій школі, важко впоратися з певним обсягом роботи, запропонуйте їй намалювати на аркуші кола, які відповідають кількості необхідних завдань, і будуть по черзі розфарбовуватись чи закреслюватись. Виконано одне завдання – і закреслюється коло.

➤ Корисним є розроблення спеціальної системи заохочення. Це підтримує мотивацію до виконання завдань, діти пишаються своїми виконаними справами.

Крок 4. Організація робочого простору

➤ Для ефективного навчання необхідно забезпечити дитину комфортним та зручним робочим місцем. Адже навчання на дивані або лежачи в ліжку буде відволікати і шкодити здоров'ю дитини. Тому необхідно вибрати окремий куточок (навчальну зону) у будинку та обладнати його.

➤ Бажано усунути фактори, що можуть відволікати школяра. Середовище, що не відволікає увагу, дозволить їм навчатися ефективно та допоможе почуватися спокійніше. Тож під час виконання завдань дитиною

необхідно забезпечити відсутність сторонніх шумів – вимкнути сповіщення мобільного телефону, телевізор та радіо.

➤ Організуючи робоче місце для дитини, важливо враховувати стан її здоров'я, зорові, рухові, слухові, пізнавальні можливості. Необхідно допомогти їй (відповідно фізичних можливостей) зберігати правильну поставу при роботі за комп'ютером. Монітор комп'ютера має бути навпроти очей. Також слід забезпечити вимоги до освітлення робочого місця, повітряного середовища в приміщенні, ознайомити та дотримуватись правил техніки безпеки.

Крок 5. Попереднє ознайомлення з процесом дистанційного навчання

➤ Необхідно пояснити, як буде проходити заняття вдома, що учень буде бачити на комп'ютері, хто буде на зв'язку, кого він буде бачити та чути, коли ввімкнеться відео, для чого поруч будуть батьки і яку допомогу вони будуть надавати, як будуть працювати разом. Психологічне налаштування дитини на ефективну спільну роботу та взаємодію сприятиме ефективності навчання.

Крок 6. Організація навчання

➤ Необхідно чергувати онлайн-навчання з іншими видами навчальної діяльності: читання книг, створення проєктів, спостереження, експериментування, розвиваючі ігри, малювання, ліплення, конструювання тощо.

➤ Навчальний матеріал необхідно вивчати невеликими змістовими блоками, відповідно можливостей учня, що сприятиме кращому запам'ятовуванню та відтворенню інформації.

➤ Слід пам'ятати, що знання краще засвоюються в ігровій формі. Усі уміння та навички закріплюються за принципом «від простого до складного» (якщо дитина вільно виконує завдання, або навичка вже сформована і доведена до автоматизму, тоді ускладнюються завдання або формуються нові навички). Дитині потрібна допомога та підтримка дорослого, якщо у неї щось не виходить. Якщо вона постійно користується

підказками (фізичною – рука в руку, жестовою, словесною), то можна поступово зменшувати кількість їх використання і надавати учневі більше самостійності в діях. Слід допомагати школяру, але не виконувати завдання замість нього.

Крок 7. Усунення бар'єрів та труднощів у навчанні

➤ Якщо учень зустрічається з психологічними труднощами під час роботи з новою формою викладу матеріалу, технічними труднощами при роботі з обладнанням, потрібно допомогти йому справитися з цим, надати йому психологічну підтримку та допомогу, у разі необхідності – звернутися до педагога за консультацією.

Крок 8. Підтримка інтересу до навчання

➤ Важливо мотивувати дитину до успіху. Мотивація може бути різною – зовнішньою (заохочення, як-то дозвіл погратися на комп'ютері, купити іграшку тощо) та внутрішньою – власне пізнавальний інтерес дитини (який підвищується від підтримання допитливості дитини, похвали за її досягнення тощо).

➤ Слід пам'ятати: заохочення та підтримка показують дитині, що дорослий пишається її роботою і її зусилля не залишаються непоміченими. Необхідно хвалити дітей за виконану роботу, за конкретну дію; звертати увагу на домашні завдання як навчальний інструмент до самостійності, а не покарання.

➤ Підтримувати інтерес дитини і мотивацію до вивчення і пізнання нового – це головна вимога для успішного опанування інформаційно-комунікаційними технологіями та роботи в дистанційному режимі, для отримання якісної освіти учнями з різними інтелектуальними можливостями.

Крок 9. Дотримання здоров'язбережувального режиму під час дистанційного навчання. Урахування ризиків, які виникають при роботі з комп'ютером:

➤ Гіподинамія. Тривале сидіння перед комп'ютером в одному положенні призводить до того, що м'язи слабо розвиваються, дитина стає дратівливою, швидко стомлюється.

➤ **Порушення зору.** Постійна напруга зору веде до стомлення очних м'язів, а також негативно впливає на внутрішньоочні судини і сітківку ока.

➤ **Навантаження на руки.** Під час роботи за комп'ютером кисті рук постійно знаходяться в нарузі: вони здійснюють однотипні рухи, довгий час не змінюють позицію. В результаті виникає стійке стомлення м'язів рук, що призводить до болі в суглобах та ін.

➤ **Навантаження на шию.** Під час роботи за комп'ютером шийний відділ хребта також знаходиться в постійній нарузі, особливо якщо дитина сидить нерівно. В результаті погіршується кровопостачання мозку, може виникнути кисневе голодування, що проявляється в головних болях.

➤ **Вплив на центральну нервову систему.** Тривале використання комп'ютера може не тільки стати причиною підвищеної стомлюваності і навіть запаморочень, але й викликати інші порушення – сонливість, апатію, неуважність, нестриманість, зниження уваги тощо.

➤ **Необхідно робити паузи** під час навчання, перерви після кожного відео-уроку чи заняття, виконувати рекомендовані фахівцями вправи для очей, дихальну гімнастику, розвантажувальні фізичні вправи, фізкультхвилинки у процесі роботи за комп'ютером. Проводиться також гімнастика для зняття стомленості.

Пропонується комплекс вправ для очей:

1. Швидко покліпати очима, закрити очі та посидіти спокійно, повільно рахуючи до 5-ти. Вправу повторити 4-5 разів.

2. Міцно зажмурити очі, рахуючи до 3-х, відкрити очі та подивитися вдалечінь, рахуючи до 5-ти. Вправу повторити 4-5 разів.

3. Витягнути праву руку вперед і стежити очима, не повертаючи голови, за повільними рухами вказівного пальця витягнутої руки вліво і вправо, вгору і вниз. Вправу повторити 4-5 разів.

4. Подивитися на вказівний палець витягнутої руки на рахунок до 4-х, потім перенести погляд вдалечінь на рахунок до 6-ти. Вправу повторити 4-5 разів.

5. Проводити по 3-4 кругових рухи очима в праву сторону, стільки ж у ліву. Розслабити очні м'язи, подивитися вдалечінь – рахуючи до 6-ти. Вправу повторити 1-2 рази.

Слід пам'ятати, що вчителі та фахівці школи завжди готові поспілкуватися з батьками та їхніми дітьми в різний спосіб, надати консультацію чи практичну допомогу.

Крок 10. Позитивне оцінювання діяльності

Прагнення дитини до виконання завдань повинно оцінюватись позитивно та підкріплюватись словами дорослого. «Молодець», «У тебе все вийде», «Ти дуже старався», «Сьогодні тобі вдалося це зробити краще». Це впливає на підвищення самооцінки дитини, її віри у отримання позитивного кінцевого результату, ставлення до виконаної роботи з різних видів діяльності. Важливо пам'ятати, що оцінювати потрібно не дитину, а діяльність, яку вона здійснює або намагається здійснити при певній допомозі дорослого.

Основною умовою успіху в просуванні дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями за освітньою програмою є батьківський супровід учня під час навчання. Практика показує, що найсприятливіші умови навчання школярів з ПОРАІ з використанням дистанційних освітніх технологій складаються тоді, коли батьки учнів є безпосередніми учасниками освітнього процесу, надійними партнерами вчителів. Необхідно пам'ятати та дотримуватись рекомендацій та покрокового алгоритму щодо організації дистанційного навчання. Уважне та турботливе ставлення педагогів та батьків до дитини, забезпечення необхідних умов допоможе їй навчатися, розвиватися, долати можливі труднощі та бар'єри при дистанційному навчанні.

З цією метою в умовах дистанційного навчання батькам необхідно проводити систематичну роботу з дітьми щодо організації та забезпечення різних видів трудової діяльності дітей, зміст і форма реалізації яких можуть коригуватися залежно індивідуальних особливостей учнів.

Важливим є зміна трудової діяльності протягом тижня, залучення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до різних видів праці (самообслуговуючої, господарсько-побутової, художньо-трудової).

Підводячи підсумки вищесказаного, зазначимо, що дистанційне навчання є важливим напрямом навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вкрай необхідним для розвитку сучасної освіти, а його впровадження потребує реалізації організаційно-педагогічних умов та дотримання представлених нормативно-правових та навчально-методичних рекомендацій, технологій та прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Дистанційну форму здобуття освіти для дітей із комплексним та тяжкими інтелектуальними порушеннями розвитку слід розглядати лише на період дії надзвичайних обставин; оскільки вона не здатна замінити навчання учнів у класі, безпосередню роботу з учителем.

5.6. Реалізація варіативних модульних корекційно-розвивальних програм як важлива складова трудового навчання учнів

Важливим завданням спеціальної школи є забезпечення оптимальних умов для максимальної психофізичної корекції та реабілітації школярів з комплексними порушеннями розвитку, у яких поєднуються інтелектуальні та рухові порушення. Організація оптимальних умов для максимальної психофізичної корекції та реабілітації школярів з комплексними порушеннями розвитку є завданням усіх педагогів спеціального закладу освіти, які працюють з такими дітьми.

На початковому етапі шкільного навчання у більшості учнів виявляються значні труднощі в процесі формування образу дії, узагальнення досвіду взаємодії з дорослим, перенесення отриманих умінь в подібні умови. У них спостерігається підвищена емоційна збудливість, схильність до коливань настрою. Застосування актуалізованих знань у них відбувається занадто повільно. Однак такі діти здатні засвоїти досвід, подолати труднощі в умовах спеціального навчання за умови застосування корекційно-розвивальних технологій.

Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту спрямовані на розвиток рухової, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, мовленнєвої та комунікативної

діяльності, особистості дитини в цілому. Особливо ефективними у роботі з такими дітьми є арт-педагогічні технології навчання, які є ефективним засобом корекційно-розвивального впливу на особистісний розвиток дитини, формування у неї позитивного ставлення до світу на основі емоційно-чуттєвого досвіду, залучення до художньо-творчої діяльності, розвитку чуттєво-емоційної сфери, художньо-образного мислення, потреби і здатності до художньо-творчої самореалізації (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, І. Дмитрієва, Д. Джола, Д. Ельконін, А. Запорожець, Є. Ігнат'єв, С. Ігнат'єв, Б. Ліхачов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, С. Шевченко, А. Щербо, П. Якобсон та ін).

Дослідження в галузі художньої педагогіки доводять, що мистецтво розвиває особистість, розширює загальний і художній кругозір дитини з особливими освітніми потребами, реалізує пізнавальні інтереси дітей. Мистецтво, будучи своєрідною формою естетичного пізнання дійсності і відображення її в художніх образах, дозволяє дитині з проблемами в розвитку відчувати світ у всьому його багатстві і через художні види діяльності навчитися його перетворювати.

У даному параграфі висвітлено програму «Азбука творчості», впроваджену в практику роботи шкільних навчальних закладів», в якій представлено арт-педагогічні засоби психокорекції, що використовуються також на уроках трудового навчання як варіативний модуль. «Азбука творчості» – корекційно-розвивальна програма, спрямована, насамперед, на активізацію пізнавального, психоемоційного та особистісного розвитку дітей з комплексними порушеннями за допомогою художньої творчості. Програма, якою передбачено проведення комплексу корекційно-розвивальних занять, сприяє естетичному розвитку молодших школярів, формуванню навичок спілкування, удосконаленню психомоторного розвитку за допомогою образотворчих, рухових засобів, створює підґрунтя для повноцінного становлення особистості молодших школярів та пристосування до навколишнього середовища. Запропонована програма сприяє розкриттю внутрішніх сил учнів, збагаченню сенсорного та рухового досвіду, підвищенню їхньої самооцінки, розвитку пізнавальної активності, подальшого розвитку компенсаторних можливостей дітей.

Заняття можуть проводитись вчителем трудового навчання, вчителем-дефектологом, арт-педагогом, психологом.

У роботі з учнями з ПОРАІ педагог зобов'язаний:

- усвідомлювати і пам'ятати про труднощі учнів в реалізації завдань;
- встановлювати напрями і завдання роботи під час проведення занять;
- підібрати ті техніки роботи, які конкретний учень зможе виконати та отримати результат;
- встановлювати з учнем доброзичливий контакт;
- регламентувати роботу учня, що дає змогу підвищити зосередження уваги.

Зміст програми визначається за такими змістовими лініями:

- малювання пластиліном;
- об'ємні вироби з пластиліну;
- паперові фантазії;
- робота з нитками;
- виготовлення пап'є-маше.

Такі види діяльності дають позитивні результати у процесі корекційно-розвивальних занять з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. У дітей відбувається розвиток сприймання, пам'яті, уваги, образного мислення, що є надзвичайно важливим на початковому етапі шкільного навчання. У процесі арт-творчості у дітей з'являються позитивні емоції, налагоджується спілкування з дорослими, виникає інтерес до творчості.

Вказані види продуктивної діяльності сприяють розвитку психічних процесів, вдосконалюють і розвивають рухові функції, сприяють саморегуляції їхньої поведінки.

У процесі арт-творчості діти з комплексними порушеннями розвитку здобувають значний досвід чуттєвого пізнання навколишньої дійсності. Насамперед, вони засвоюють сенсорні еталони: кольору, форми, розміру, навчаються порівнювати предмети за цими ознаками, що є значним досягненням у їхньому розвитку.

Корисними для учнів є застосування системи арт-корекційних вправ з використанням ліплення, аплікацій, роботи з текстильними та природними матеріалами, які мають навчальний та корекційно-розвивальний зміст.

Ліплення для дітей з комплексними порушеннями має значне розвивальне значення. Воно сприяє розвитку сприймання, почуття форми, підготовці руки дитини до письма. Корекційно-розвивальні вправи з використанням ліплення покращують дрібну моторику руки дітей. Виготовлення навіть простих фігурок з пластиліну чи глини, солоного тіста потребує узгоджених рухів і актів сприймання, аналізу зразка за різними ознаками і відтворення цих ознак у виробі.

Отже, активно тренуються саме ті функції, які у дітей відстають і потребують інтенсивної корекції.

Крім того, робота з пластичним матеріалом розвиває дрібні рухи кисті руки, що має позитивний вплив не тільки на вдосконалення рухових функцій, які у дітей з комплексними порушеннями недосконалі, незграбні, а й на інші функції, зокрема мовлення.

Інтерес до виготовлення різних виробів із пластичного матеріалу посилюється організацією виставки творів учнів, проведенням тематичних свят. Важливо, щоб усі діти брали участь у таких заняттях, щоб кожен в міру своїх можливостей міг досягнути успіху. Завдання повинні відповідати індивідуальним психофізичними можливостям учнів. Наприклад, під час роботи над складним виробом чи цілою композицією знайдуться і прості, і більш відповідальні завдання, їх можна розподілити так, щоб кожен учасник виконав свою справу добре і мав задоволення.

Зміст програмового матеріалу передбачає варіативність у виборі об'єктів творчості та технік його виконання. Ліплення можна вдало поєднати із виготовленням різних фігурок і композицій із природного матеріалу: гілок і коріння дерев, різного насіння, плодів моху. Це дає можливість організувати екскурсії в природу, з цікавою метою знайти для майбутніх виробів матеріал, а отже, змушує дітей бути уважними до навколишнього, цілеспрямовано працювати.

Для дітей із тяжкими ураженнями дрібної моторики корекційну роботу слід починати з найпростіших прийомів ліплення – скачування паличок між долонями.

Перед виконанням дітьми практичних завдань потрібно розглянути зразок предмета чи його зображення; визначити колір пластиліну, форму виробу чи окремих деталей, розмір, частини. Дітям із тяжкими ураженнями рук потрібно нагадати прийоми ліплення та продемонструвати послідовність виконання практичного завдання, привчати користуватися наочною опорою.

Доцільним є використання віршиків, прислів'їв, загадок, які стимулюють мовлення, мислення, спонукають до роздумів, викликають бажання висловлювати власну думку.

Ефективність виконання корекційних завдань з дітьми з комплексними порушеннями залежить від дотримання таких методичних умов:

- створення у дітей позитивного ставлення до продуктивних видів діяльності;
- надання дитині індивідуальної допомоги;
- постійна вербалізація дитиною своєї діяльності;
- використання наочних засобів (опор) для виконання практичної діяльності та її вербалізація.

Слід зазначити, що індивідуальні вправи розвивають зорове, тактильне і рухове сприймання, увагу, мовлення і мислення, сприяють позитивному ставленню школярів до занять, формують вміння слухати, розуміти і виконувати завдання педагога. Особлива увага приділяється нормалізації м'язового тону, розвитку зорово-моторної координації, диференційованих рухів пальців рук, зорового контролю.

Також ефективним засобом поліпшення психофізичного розвитку дітей з комплексними порушеннями є робота з папером. Так, виконання різних аплікацій сприятиме формуванню у школярів інтересу до створення різних виробів з паперу, розвитку відчуття форми, кольору та просторового орієнтування на площині аркуша паперу. У процесі творчості учні вчаться викладати різні візерунки, наклеювати їх, добирати кольори, порівнювати фігури за кольором, величиною, формою. Викладання цілого візерунка до наклеювання, що пропонується педагогом, необхідне з метою перевірки правильності розуміння учнями поставленого перед ними завдання. При виконанні аплікацій слід привчати дітей до

охайності, навчати користуватися клеєм, правильно розташовувати на робочому місці матеріали (папір) та інструменти (ножиці).

Цікавими та корисними для школярів є завдання на виконання предметних аплікацій із готових елементів за контурним зразком з попереднім його аналізом під керівництвом педагога. Такі завдання сприяють розвитку просторового мислення, зорово-моторної координації, пізнавальному розвитку в цілому.

Учням із достатнім рівнем розвитку дрібної моторики доцільно запропонувати сюжетно-тематичні аплікації «Квіти на лузі», «В саду», «На озері», «Зимова галявина», «На городі» тощо. Викликають позитивні емоції виконання предметних і сюжетно-тематичних аплікацій з використанням тканини, ниток, природних матеріалів (кори дерева, насіння рослин), круп, фольги. Можна запропонувати виготовити дітям колективне панно за сюжетом літературних творів, створити книжки-саморобки за сюжетами казок.

Виконання учнями виробів технікою пап'є-маше сприятиме розвитку творчої уяви, мислення; вихованню естетичного ставлення до навколишнього середовища. Проведення цікавих завдань формує цілісні образи предметів, розвиває просторову орієнтацію, дрібну моторику, художній смак. У процесі цілеспрямованого виконання завдань формуються особистісні якості: старанність, охайність, наполегливість, вміння доводити завдання до кінця.

Рекомендовані фахівцями завдання та вправи, спрямовані на розвиток просторового орієнтування, можуть творчо використовуватись під час розв'язання інших видів діяльності.

Таким чином, технології арт-корекції, запропоновані у програмі «Азбука творчості», сприяють подоланню труднощів у навчанні дітей зі складною структурою порушення. Окреслені напрямки корекційно-розвивальної роботи, запропоновані види арт-діяльності сприятимуть полісенсорній взаємодії всіх збережених функцій у дітей з комплексними порушеннями розвитку, розкриттю їхніх індивідуальних можливостей, розширенню практичного досвіду в різних видах художньо-трудової діяльності.

Таким чином, реалізація методичної системи трудового навчання учнів з ПОРАІ забезпечується на основі використання інноваційних педагогічних засобів,

програмно-методичного забезпечення змісту навчання, корекційно-розвивальним впливом через реалізацію освітніх та корекційно-розвивальних програм, методичних рекомендацій для педагогів та батьків дітей з ПОРАІ.

5.7. Результати впровадження методичної системи в практику трудового навчання спеціальних закладів освіти.

У ході формувального етапу дослідження було розроблено та експериментально апробовано методичну систему трудового навчання учнів з ПОРАІ в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти. Зокрема було розроблено та впроваджено в практику трудового навчання спеціальних закладів освіти:

- педагогічну технологію, яка передбачала забезпечення ефективного формування трудової компетентності учнів на різних етапах навчання у спеціальних закладах;

- розроблено зміст трудового навчання на різних етапах трудової підготовки;

- розроблено варіативні модулі до програм з трудового навчання;

- створено спеціальні організаційні, дидактичні та корекційно-реабілітаційні умови трудового навчання;

- забезпечено організацію трудового навчання на основі принципів *пріоритетного розвитку особистості, комплексного впливу, індивідуального та диференційованого, діяльнісного підходу, систематичності, послідовності та наступності, доступності та наочності, варіативності та корекційно-реабілітаційної спрямованості* трудового навчання учнів з ПОРАІ на основі оптимізації рухової активності учнів, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму;

- впроваджено методичні рекомендації щодо організації трудового навчання учнів для педагогів та батьків дітей з ПОРАІ;

Помітно активізувалася участь батьків у процесі трудового навчання та виховання дітей. Вони брали участь у розробці індивідуальних програм реабілітації, стали активними учасниками освітнього процесу.

Педагогами відмічено покращення всіх компонентів трудової компетентності учнів з ПОРАІ.

Одним з найважливіших показників ефективності трудового навчання є кінцеві результати роботи, порівняння рівня сформованості трудової компетентності учнів до і після експериментального навчання.

Формувальний експеримент тривав у процесі трудового навчання у спеціальних загальноосвітніх закладах міст Києва, Білої Церкви, Дніпра, Борислава. В експерименті брали участь 240 учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Цілеспрямовану роботу за експериментальною методичною системою було здійснено з учнями експериментальної групи в кількості 120 осіб.

Результати впровадження розробленої методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту показали значне підвищення в учнів експериментальної групи як загального рівня трудової компетентності, так і за окремими показниками на кожному етапі навчання (табл.5.1).

Таблиця 5.1

Результати визначення загального рівня успішності з трудового навчання учнів експериментальної групи на різних етапах навчання (у % від загальної кількості)

Рівень	Етапи трудового навчання					
	початковий		основний		професійно-трудоий	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
Достатній	18,2	38,1	17,5	26,7	17,8	43,4
Середній	39,4	43,6	43,1	56,2	43,7	47,1
Низький	42,4	18,3	39,4	17,1	38,5	9,5

Так, на початковому (пропедевтичному) етапі навчання в експериментальній групі спостерігалось зменшення кількості учнів з низьким

рівнем пізнавального, операційно-діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів трудової компетентності за рахунок позитивних змін корекційно-розвивального впливу на формування трудової діяльності учнів. Насамперед, це стосувалося розширення знань про способи обробки матеріалів; опанування різних техніко-технологічних операцій (дій); сформованості уявлень про широкий спектр технологій декоративно-ужиткового мистецтва; розширення і поглиблення предметно-практичного досвіду дітей; виявлено підвищення мотивації до трудової діяльності в цілому. На етапі початкового трудового навчання кількість учнів з достатнім рівнем успішності трудового навчання зросла (з 18,2% до 38,1%), а кількість учнів з низьким рівнем виявила тенденцію до значного зменшення (з 42,4% до 18,3%).

На основному етапі трудового навчання в експериментальній групі виявлено суттєве покращення даних за усіма показниками сформованості трудової компетентності – розширилися уявлення про різноманітні технологічні процеси обробки матеріалів, уявлення про технологічні дії та операції, об'єкти виробів, сформувалися трудові навички та вміння, особистісні якості учня та підвищилася мотивація до навчання, яка має сталий характер. Характерним для учнів стало усвідомлення значущості праці, зацікавленість та позитивне ставлення до результатів своєї діяльності, адекватне використання власних навчально-трудова можливостей. На цьому етапі кількість дітей з достатнім рівнем успішності трудової діяльності зросла майже вдвічі (з 17,5 % до 26,7,0%) на фоні зменшення кількості учнів з низьким рівнем (з 39,4% до 17,1,%). Отримані результати засвідчили, що експериментальне забезпечення трудового навчання процесу у спеціальному закладі освіти сприяє розвитку і реалізації індивідуальних особливостей і можливостей дітей, їх входженню в колектив однолітків.

На етапі професійно-трудова підготовки в експериментальній групі виявлено покращення успішності трудового навчання за всіма визначеними показниками. Школярі стали більш обґрунтовано підходити до професійної самореалізації, враховуючи не тільки вимоги, які було висунуто до них професією, а й свої можливості. Учні почали проявляти зацікавленість до

професій, яких навчають у школі. Вони мали змогу переконатися у суспільній значущості та корисності останніх, набули певних професійних якостей, стали обізнаними щодо можливостей, яких надає спеціальність. Відповідно до цього, спостерігалось збільшення кількості дітей, які мають намір працювати за профілем професійно-трудового навчання у школі. В учнів виявилось значне підвищення даних ефективності їх трудової діяльності. Вони набули певного досвіду, працюючи у шкільних майстернях, відвідуючи гуртки професійного спрямування, беручи участь у суспільно-корисній праці; зрозуміли необхідність подальшого професійного зростання. У зв'язку з цим змінилися й показники загального рівня успішності трудового навчання учнів: у значній кількості з них було виявлено достатній рівень (43,4% проти 17,8%) та суттєве покращення показників низького рівня в учнів (з 38,5% до 9,5%).

Результати сформованості ТК учнів експериментальних та контрольних груп наведено у таблиці загального рівня успішності трудового навчання учнів експериментальної групи на кожному етапі трудової підготовки до і після проведення формувального експерименту.

Таблиця 5.2.

**Результати визначення стану сформованості трудової компетентності
в учнів експериментальної та контрольної групи
на початковому етапі навчання**

Рівень	Сформованість трудової компетентності							
	1 кл		2 кл		3		4	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	18,1	18,2	18,2	27,3	18,3	31,5	18,4	38,1
Середній	39,3	39,40	39,6	40,7	39,9	42,5	41,2	43,6
Низький	42,6	42,4	42,2	32,0	41,8	26,0	40,4	18,3

Як бачимо в таблиці, в учнів ЕГ на кінець навчання в початковій ланці школи (4 кл.) встановлено наступні показники сформованості ТК . Зокрема, учнів достатнім рівнем ТК – 38,1%, середнім – 43,6, низького – 18,3. В той час

як в учнів КГ ці показники майже не змінюються на протязі навчання в початкових класах. Учні 4 кл КГ мають наступні рівні сформованості ТК: достатнього рівня – 18,4%, середнього – 41,2, низького – 40,4. Учні з достатнім рівнем розвитку ТК правильно відтворюють навчальний матеріал; матеріал з трудового навчання розуміють, визначають в ньому головне. Трудове завдання розуміють, правильно виконують аналогічне, розуміють спосіб його виконання. В основному правильно виконують технологічні операції. Мають достатньо стале зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання, організація робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних правил та техніки безпеки в основному відповідає вимогам.

Таблиця 5.3.

**Результати визначення стану сформованості трудової компетентності
в учнів експериментальної та контрольної групи
на основному етапі навчання**

Рівень	Сформованість трудової компетентності							
	5		6		7		8	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	17,4	17,5	17,5	23,6	17,6	25,1	17,8	26,7
Середній	43,2	43,1	43,6	46,6	44,1	50,2	44,5	56,2
Низький	39,4	39,4	38,9	29,8	38,3	24,7	37,7	17,1

Як бачимо в таблиці 5.3., в учнів ЕГ на кінець навчання в основній ланці школи (8 кл.) встановлено наступні показники сформованості ТК: учнів з достатнім рівнем ТК – 26,7%, середнім – 56,2, низького – 17,1. В той час як в учнів КГ ці показники майже не змінюються на протязі навчання в основній ланці школи. Учні 8 кл КГ мають наступні рівні сформованості ТК: достатнього рівня – 17,8%, середнього – 4,5%, низького – 37,7%. Учні з достатнім рівнем розвитку ТК правильно відтворюють навчальний матеріал;

матеріал з трудового навчання розуміють, визначають в ньому головне. Трудове завдання розуміють, правильно виконують аналогічне, розуміють спосіб його виконання. В основному правильно виконують технологічні операції.

Також отримано експериментальні дані щодо сформованості ТК в учнів на заключному етапі трудового навчання. У школярів КГ встановлено такі поувзники: достатнього рівня – 43,4%, середнього – 47,1, низького – 9,5%, в той час в учнів КГ показники впродовж навчання майже не змінюються.

Таблиця 5.4.

**Результати визначення стану сформованості трудової компетентності
в учнів експериментальної та контрольної групи
на заключному етапі навчання**

Рівень	Сформованість трудової компетентності			
	9 кл		10 кл	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	17,7	17,8	17,9	43,4
Середній	43,8	43,7	46,0	47,1
Низький	38,5	38,5	36,1	9,5

Аналіз результатів цілеспрямованого педагогічного впливу показав суттєве підвищення в учнів експериментальної групи загального рівня трудової компетентності та за окремими показниками на кожному етапі трудової підготовки. Натомість в учнів контрольної групи не виявлено позитивної динаміки. Означені результати доводять ефективність розробленої нами методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Успішному формуванню трудової компетентності учнів сприяли адресовані педагогам спеціальних загальноосвітніх закладів методичні рекомендації, які репрезентують шляхи підвищення ефективності трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту на початковому, загальнотрудовому та професійно-трудовому етапах підготовки.

Підсумовуючи викладене в означеному розділі, можна зроби наступні висновки:

Визначення результативності методичної системи відбулося через виявлення динаміки формування трудової компетентності учнів ЕГ та КГ на різних етапах трудового навчання. Результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки розробленої методичної системи трудового навчання учнів з ПОРАІ дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Трудова компетентність, що розглядається як індивідуально-психологічна особливість школяра, є важливою умовою успішного здійснення перетворювальної діяльності, важливим елементом загальної предметної компетентності учня, яка формується на уроках трудового навчання у школі і визначається як здатність застосовувати предметно-практичні знання, трудові уміння і навички, техніко-технологічні прийоми та операції у практичній життєдіяльності.

2. Формуючий експеримент виявив перевагу експериментальної методичної системи трудового навчання над традиційною. Показники сформованості ТК в учнів ЕГ вищі, ніж в учні КГ. Дані результати доводять ефективність експериментальної методичної системи у спеціальних закладах загальної середньої освіти, де навчаються учні з метою методики діагностики ТК учнів з метою перевірки результативності дослідно-експериментальної роботи були розроблені критерії по кожному компоненту технологічної культури, рівні сформованості, визначено діагностичні методи.

3. Дані, отримані в ході проведення експериментальної роботи, організованої на основі розробленої нами моделі формування ТК особистості показали, що на кожному етапі формувального експерименту простежувалася певна тенденція до переважання більш високого рівня сформованості в учнів ЕГ, що доводить ефективність побудованої моделі.

4. Важливу роль у формуванні трудової компетентності школяра відіграє готовність учителя до цієї роботи. Реалізація педагогічних умов методичної системи трудового навчання сприятимуть забезпеченню ефективного процесу трудового навчання.

5. Об'єктивність педагогічного оцінювання забезпечено масштабністю і довготривалістю експериментальної роботи в спеціальних навчальних закладах різного типу, репрезентативністю вибірки та використанням методів оброблення експериментальних даних.

Отже, практичне впровадження й оцінювання методичної системи дозволяють стверджувати, що запропоновані підходи створюють достатні передумови для формування ТК на протязі навчання у спеціальному закладі освіти.

ВИСНОВКИ

Дослідження теоретико-методичного забезпечення трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту дає змогу зробити висновки.

1. На основі системного теоретико-методичного аналізу літературних джерел встановлено, що навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку, зокрема, з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту – малодосліджена та складна проблема спеціальної педагогіки та психології. Водночас практична потреба у вивченні та визначенні освітніх можливостей учнів означеної категорії є надзвичайно актуальною, адже готовність до такої діяльності набуває особливого значення у контексті соціалізації, адаптації та інтеграції у суспільство. Визначено, що у сучасній психолого-педагогічній науці поняття «комплексне порушення» представлено декількома первинними порушеннями, кожне з яких окремо визначає характер і структуру дизонтогенезу. Складна структура порушення психофізичного розвитку призводить до обмежень функціонування і унеможлиблює природний процес соціалізації. Встановлено, що важливим є новий підхід до розуміння особливих освітніх потреб, сутність якого полягає у пріоритетності соціальної моделі допомоги дітям з особливими освітніми потребами, яка передбачає гнучкість та багатоаспектність системи корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу, сприяє забезпеченню рівних прав на отримання освіти всіма без винятку дітьми. Втім, аналіз результатів теоретичних та практичних

досліджень свідчить про відсутність організації цілеспрямованих розвідок у напрямі розв'язання зазначеної проблеми.

2. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади та визначено концептуальні підходи до теорії і практики трудового навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти, які ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів. Трудове навчання розглянуто як необхідну умову особистісного становлення дитини з комплексними порушеннями розвитку та її підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі. Встановлено, що загальна основа цього процесу полягає у максимально можливому психосоціальному розвитку учня в умовах виконання та засвоєння цілеспрямованої трудової діяльності, розвитку його самостійності. Досягнення ефективності трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту у спеціальному закладі загальної середньої освіти відбувається шляхом застосування спеціально організованого педагогічного процесу трудового навчання – системи взаємопов'язаних його ланок, що відповідають меті та предмету цілеспрямованого впливу.

3. Окреслено принципи та педагогічні умови трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

До основних принципів трудового навчання та забезпечення технологічної складової його реалізації віднесено такі: принцип пріоритетного розвитку особистості, яка є спроможною до соціально-побутової та трудової діяльності; принцип комплексного впливу, який передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітнього процесу, принцип індивідуального та диференційованого підходу вказують на необхідність вибору методів, прийомів, форм і засобів організації трудового навчання відповідно до рівня сформованості трудових знань, умінь та навичок; принцип діяльнісного підходу передбачає отримання трудових знань та вмінь у процесі організованої трудової діяльності; принципи систематичності, послідовності та наступності передбачають

неперервність, регулярність, планованість процесу трудового навчання; принцип доступності та наочності передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку дитини та забезпечується шляхом використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних засобів; принцип варіативності забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, принцип корекційно-реабілітаційної спрямованості забезпечує оптимізацію рухової активності дітей, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму.

Окреслено педагогічні умови, від яких залежить ефективність реалізації трудового навчання учнів, зокрема: організаційні, що передбачають забезпечення навчального середовища, сучасного технологічного оснащення, активного залучення батьків; дидактичні, що включають добір доступного змісту навчального матеріалу та його доцільне структурування в індивідуальній програмі, вибір адекватних можливостям учня методів, прийомів, засобів і видів роботи для систематичного трудового навчання; корекційно-реабілітаційні, що передбачають корекційно-реабілітаційний супровід навчання дитини на основі її психофізичних можливостей, психологічну допомогу учневі та його батькам, різні форми викладу навчальної інформації з метою захисту учнів від фізичного та розумового перевантаження.

4. Розроблено модель методичної системи трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти – складне, багатокomпонентне утворення, що цілісно віддзеркалює освітній процес і вибудовується в результаті узгодженого поєднання його елементів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації, технологій, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення означеної мети. Функціонування методичної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, у структурі якої передбачено цільовий, методологічний,

організаційно-педагогічний, змістово-процесуальний, результативний блоки. Мета методичної системи полягає у забезпеченні якісної безперервної технологічної освіти учнів протягом усього навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти та формуванні основ трудової компетентності школяра як інтегративної особистісної властивості, що охоплює емоційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти. З огляду на основні тенденції розвитку загальної та технологічної освіти методологічну основу системи склали наступні рівні: філософський (положення філософії освіти, теорії технологічної освіти особистості; компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи тощо); загальнопедагогічний (гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні концепції, система педагогічних принципів); дидактико-методичний (діяльнісний, компетентнісний і структурно-функціональний підходи, а також комплекс наукових теорій і принципів, що забезпечують функціонування технологічної освіти). Встановлено, що ефективність та повнота реалізації методичної системи трудового навчання учнів залежить від урахування педагогічних основ її забезпечення: змісту етапів трудового навчання, показників розвитку та очікуваних результатів на кожному з них; особливостей розвитку дітей, предмета впливу; добору адекватних зазначеному процесові педагогічних засобів – змісту, методики, організаційних форм.

5. Експериментально досліджено стан сформованості трудової компетентності школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Визначено компоненти основ трудової компетентності учнів, зокрема: когнітивний, емоційно-ціннісний та операційно-діяльнісний, сформованість яких забезпечує успішність трудового навчання, активність учнів у трудовій діяльності, мотиваційну підготовленість до праці, опануванні основ професії, професійного самовизначення та становлення у взаємостосунках з однолітками; успішність професійно-трудоного навчання та виконання діяльності, використання пізнавальних можливостей школяра в процесі професійно-трудоного навчання та професійного становлення.

Емпіричне вивчення сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту дало змогу визначити її особливості на всіх етапах трудової підготовки у школі. Виявлено, що вони характеризуються недостатнім рівнем сформованості за усіма показниками: когнітивним, емоційно-ціннісним, операційно-діяльнісним. Узагальнення отриманих даних дало змогу встановити, що формування трудової діяльності учнів найбільш успішно відбувається на етапі ранньої трудової підготовки, найменш успішно – на етапі початкового трудового навчання.

6. Визначено технологічне забезпечення трудового навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку, що є системоутворювальним компонентом методичної системи, що спрямована на формування трудової компетентності особистості. Важливими позиціями реалізації цілісної технології трудового навчання у методичній системі є дотримання певної етапності формування трудової діяльності у контексті різних ланок трудового навчання (початкової, основної, заключної), де учні оволодівають усіма необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками щодо обробки різних видів матеріалів, опановують сучасні технології декоративно-ужиткового мистецтва, основ швейної, кухарської, столярної, взуттєвої справи, рослинництва, квітникарства, опановують ручні та машинні техніки обробки матеріалів тощо. У процесі реалізації концептуальних положень корекційно-розвивального навчання, основною метою якого є всебічний розвиток, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії, формування творчого потенціалу, передбачено спеціальну організацію трудового навчання на основі удосконалення пізнавальної, мовленнєвої, психомоторної, емоційно-вольової сфер розвитку, забезпечення провідної ролі життєво необхідних предметно-практичних знань.

7. Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально апробовано методичну систему трудового навчання учнів та її технологічне забезпечення на кожному етапі трудової підготовки.

Змістовий компонент методичної системи представлено за допомогою програмного забезпечення, відповідних варіативних модулів, які мають власну мету і завдання. Здійснення корекційно-розвивального впливу передбачає використання різноманітних педагогічних засобів впливу на пізнавальний, психомоторний, мовленнєвий, емоційно-вольовий розвиток школярів. Експериментально доведено ефективність використання розробленої методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, що має на меті оптимізацію трудової підготовки учнів. Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив значне підвищення в учнів експериментальної групи рівня сформованості трудової компетентності, успішності їхнього навчання; натомість в учнів контрольної групи не виявлено його позитивної динаміки. В умовах спеціально організованого педагогічного впливу відбувається становлення певних особистісних надбань та властивостей, що відповідають кожному етапу трудової підготовки. На підставі порівняльного аналізу отриманих результатів доведено універсальність розробленої методичної системи трудового навчання учнів з комплексними порушеннями розвитку; основні положення дослідження мають загальнопедагогічне значення і можуть бути використані у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, у тому числі й в класах з інклюзивною формою навчання, де отримують освіту діти з комплексними порушеннями розвитку.

Теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені положення дисертаційного дослідження покладено в основу навчальних програм, посібників, підручників, змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на факультетах корекційної педагогіки та психології, склали підґрунтя науково-методичних та навчально-методичних посібників для студентів цих факультетів та практичних працівників спеціальних навчальних закладів.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми трудової підготовки учнів з комплексними порушеннями

розвитку. Воно може слугувати основою для подальшого вивчення проблеми, що припускає удосконалення запропонованої системи роботи на підставі глибшого багатофакторного розгляду її компонентів. Перспектива наступних досліджень полягає у вивченні питань подальшої професійно-трудової адаптації випускників з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту після закінчення ними спеціального закладу загальної середньої освіти з урахуванням векторів соціально-економічного розвитку країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О. К. Социально-трудовая адаптация выпускников вспомогательных школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 1974. 21 с.
2. Адаптація дитини до школи / уряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
3. Акош К., Акош М. Кондуктивная педагогика. Помощь детям с церебральным параличом. Обнинск, 1999. 91 с.
4. Алексеев О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания. *Специальное образование*. 2002. № 1. С. 6–17.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 338 с.
6. Андрощук І. П. Активізація творчої художньо-технічної діяльності учнів засобами сучасних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. № 8. С. 3–7.
7. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 57 с.
8. Артеменко І. Е. Кондуктивна педагогіка як сучасна технологія в соціальній роботі з дітьми, хворими на ДЦП. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2016. № 3-4. С. 37–43.
9. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. М. : Изд- во МГУ, 1990. 367 с.
10. Атутов П. Р., Поляков В. А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. М.: Просвещение, 1985. 128 с.
11. Атутов П. Р. Технология как система. *Проблемы развития личности в условиях сельской школы* : сборник научных трудов. М.: Изд-во РАО, 1996. С. 8–20.
12. Бабанский Ю. К. Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 478 с.

13. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушенням зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 242 с.
14. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральне параличи. Киев: Здоров'я, 1988. 228 с.
15. Бажмін В. Б. Допрофесійна підготовка підлітків з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в центрах соціальної реабілітації. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 19 с.
16. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади Початкова школа. 2010. № 9. С. 3–6.
17. Баранюк В. Н. Формирование активной жизненной позиции у старших школьников в ученическом коллективе. Минск, 1980. 201 с.
18. Барклес Д. Технологическое образование в школах Великобритании. Школа и производство. 1999. № 5. С. 93–95.
19. Басилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогіка: учеб. пособие / под. ред. Е. А. Стребелевой. М., 2001. С. 278–286.
20. Батышев С. Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики. М.: Педагогика, 1981. 192 с.
21. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе. Дефектология. 1978. № 3. С. 42–54.
22. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1980. 201 с.
23. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
24. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения речи (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1977. 176 с.
25. Бербец В. В. Діагностика навчальних досягнень учнів під час виконання творчих проектів. Проектно-технічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : монографія. К.: Наук.світ, 2003. С. 86–102.

26. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
27. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Педагогика. М., 1989. 90 с.
28. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
29. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003, 100 с.
30. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма. *Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету*. 2001. Вип. 4. С. 22–28.
31. Бех І. Д. Праця – головний вихователь школярів: психологічний аспект трудового виховання молодших школярів. К.: Знання, 1983. 32 с.
32. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.
33. Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. 2018. № 1. С. 5–10.
34. Билевич Е. А. Повышение сознательности выполнения заданий по ручному труду учащимися вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 1975. 22 с.
35. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
36. Бистрова Ю. О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08. К., 2013. 40 с.
37. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. К.: Вид-во «Педагогічна думка», 2014. 346 с.

38. Білозерська І. О. Соціально-педагогічні умови формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2013. 24 с.
39. Блюмина М. Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов. *Дефектология*. 1989. № 3. С. 3–10.
40. Богатеева З. А. Чудесные поделки из бумаги. М.: Просвещение, 1992. 206 с.
41. Бодалев А. А. Психология о личности. М.: Изд-во МГУ, 1988. 188 с.
42. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии, 1995. 352 с.
43. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К.: Рад. шк., 1988. 128 с.
44. Бондар В. І. Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 8. С. 29–37.
45. Бондар В. И., Еременко И. Г. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду. *Дефектология*. 1990. № 3. С. 36–42.
46. Бондар В. І., Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2009. Вип. XII. С. 8–14.
47. Бондар В. І., Рейда К. В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник. К.: «МП Леся», 2010. 168 с.
48. Бондарь В. И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины /1917–1990 гг./ : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. К., 1992. 44 с.

49. Бондар Н. В. Формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2019. 18 с.
50. Бугаєвич І. В. Праця як навчальний предмет. К.: Рад. школа, 1970. 48 с.
51. Вавіна Л. С. Корекційна спрямованість змісту початкової освіти учнів з комбінованим дефектом. *Дефектологія*. 2000. № 3. С. 4–12.
52. Вайнруб Е. М., Плешкановская Г. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы: учебно-методическое пособие. К.: Рад. школа., 1989. 96 с.
53. Ван Дайк Я. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями. *Дефектология*. 1992. № 1. С. 67–75.
54. Васенков Г. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся. *Дефектология*. 1998. № 4. С. 40–45.
55. Васенков Г. В. Профессионально-трудова підготовка умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. М., 2006. 44 с.
56. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 20 с.
57. Вдовиченко В. П. От детства к взрослости: Юношество. Социализация. М., 2006. 141 с.
58. Вербова К. В. Классный руководитель и его роль в формировании жизненных планов старшеклассников. *Вопросы управления процессом воспитания школьников*. М.: Просвещение, 1971. С. 68–71.
59. Веремійчик І. М. Уроки трудового навчання в початкових класах: посібник для вчителя. К.: Педагогічна думка, 2003. 112 с.
60. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі : навч. посіб. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. 278 с.
61. Вертикализация при ДЦП. Нейродинамическое моделирование движений: практ. пособие / под ред. А. Г. Смолянинова. Киев: ООО «НПП Интерсервис», 2014. 22 с.

62. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
63. Выготский Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка. *Дефектология*. 1976. № 6. С. 4–9.
64. Выготский Л. С. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Киев, 1985. 12 с.
65. Висоцька А. М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 1994. 16 с.
66. Виховуємо у праці : методичний посібник / [Л.А. Гуцан, О.Л. Морін, З.В. Охріменко; за ред. Л.А. Гуцан]. К.: Інститут проблем виховання. 2019. 92 с.
67. Водзинская В. В. Ориентация на профессии. М. : Молодежь и труд, 1970. 170 с.
68. Воднева Г. Д. Адаптация к школе. Диагностика предупреждение и преодоление дезадаптации : методическое пособие. Витебск: ЧО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. 46 с.
69. Войта В. Прогноз рухового розвитку дітей з церебральними моторними ураженнями. *Український вісник психоневрології*. 1993. Вип. 2. С. 11–22.
70. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994. 416 с.
71. Воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 85 с.
72. Вчимося жити самостійно: навч.-метод. посіб. для роботи з учнями випускних класів інтернатних закл. / Ж. В. Петрочко, О. М. Безпалько, О. М. Денисюк та ін. К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. 204 с.
73. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 310 с.
74. Гайдукевич С. Є. Корекційно-розвиваюча робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах зміни реабілітаційних і освітніх парадигм. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2010. Вип. XV. С. 21–25.

75. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. М. : Наука, 1966. С. 236–277.

76. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребёнка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.

77. Гіренко Н. А. Спеціальна методика трудового навчання: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 103 с.

78. Гилева Е. А. Педагогические условия формирования технологической и проектной культуры учащихся. *Сборник методических материалов «От образовательно-культурного комплекса к проектной культуре»*. Пермь, 2000. С. 67–103.

79. Гладких Н. В. Організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 19 с.

80. Гладких Н. В. Організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 263 с.

81. Гладченко І. В. Корекційно-абілітаційні технології у навчанні учнів з інтелектуальними та комбінованими порушеннями розвитку. *Інклюзивний освітній простір*: матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2020. С. 27–32.

82. Глоба О. П. Теорія і практика соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах регіонального реабілітаційного середовища: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. К., 2013. 40 с.

83. Глоба О. П. Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні аспекти комплексної реабілітації та соціалізації молоді з порушеннями ОРА в умовах регіонального корекційно-реабілітаційного середовища. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (9). С. 165–177.

84. Глушенко К. О., Гладких Н. В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 52–57.
85. Глушенко К. О. Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: збірник наукових праць*. Харків, 2006. Випуск 6. Ч. 1. С. 122–132.
86. Гнатюк А. А. Подготовленность выпускников вспомогательных школ к профессиональному труду. *Дефектология*. 1986. № 6. С. 8–13.
87. Гнилицька Н. О. Праця як соціокультурний феномен. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: зб. наук. праць*. Запоріжжя : «Вид-во ЗДІА», 2008. С. 234–252.
88. Голомшток А. Е., Черник О. А., Вотякова Л. В. Содержание и методика профориентационной работы в школе. Калуга : Приокское кн. изд-во, 1972. 42 с.
89. Головчиц Л. А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные..» нарушения развития». *Дефектология*. 2011. № 3. С. 3–11.
90. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М. : Прометей, 1993. 304 с.
91. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 2–8.
92. Горбенко С. Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2007. 188 с.
93. Горноста́й П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженого життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. / за ред. Н. Софій*. К. : Контекст, 2000. С. 44–47.
94. Гриценок Л. І. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем (дошкільний і молодший шкільний вік) / за ред. Т. Д. Ілляшенко. Київ: Духовна вісь, 2009. 240 с.

95. Гульянц Э. К., Базик И. Я. Что можно сделать из природного материала. М.: Просвещение, 1991. 258 с.
96. Гуцан Л. А. Виховання в молодших школярів ціннісного ставлення до праці. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії* : зб. наук. праць. Одеса: Південна фундація педагогіки, 2017. С. 89–95
97. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с.
98. Данілавичюте Е. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 8–16.
99. Дашкина А. Трудотерапия и национальная система здравоохранения в Великобритании. *Социальная работа*. 2001. № 1. С. 48–53.
100. Дегтяренко Т. М. Науково-методичні основи управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги: монографія. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 260 с.
101. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 403 с.
102. Державний стандарт початкової освіти. [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87] URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
103. Детский церебральный паралич: хрестоматия / сост.: Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. Санкт-Петербург: Дидактика-Плюс, 2003. 520 с.
104. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К.: «МП Леся», 2011. 528 с.
105. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.: іл.
106. Дідух В. Історично перший досвід організації продуктивної праці учнів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 1999. № 3. С. 22–47.

107. Діти із порушенням опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі: методичні рекомендації / Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. К.: Слово, 2013. 112 с.

108. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / Богущ А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. та ін. / наук. ред. А. М. Богущ. Луганськ: Алма-матер, 2006. 368 с.

109. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія. Слов'янськ: Вид-во «Маторін», 2008. 373 с.

110. Дмитрієва І. В., Одинченко Л. К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 30. С. 54–59.

111. Долгобородова Н. П. Воспитание учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1968. 144 с.

112. Долженко А. И. Педагогические основы социально-трудовой адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. К., 2012. 466 с.

113. Долинний Ю. О. Проблема соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 2. С. 53–58.

114. Дробот Л. С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання санітарно-побутового орієнтування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2006. 19 с.

115. Дробот Л. С., Видрич Н. І. Методичні рекомендації до занять із соціально- побутової орієнтації у 5-9 класах допоміжної школи (розділи «Транспорт», «Засоби зв'язку», «Торгівля»). Київ: ІСДО, 1994. 60 с.

116. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М. : Педагогика, 1969. 215 с.

117. Душка А. Л. Психоемоциональные состояния родителей детей с психофизическими отклонениями: концептуализация, диагностика и

- коррекція: монографія. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова; Донецьк: Донбасс, 2014. 460 с.
118. Єдинак Г. А. Фізичне виховання дітей з церебральним паралічем : монографія. Кам'янець-Подільський: Вид-во «ПП Буйницький О. А», 2009. 394 с.
119. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 1999. № 6. С. 25–34.
120. Єременко І. Г., Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М. Диференційоване навчання в допоміжній школі. Київ: Рад. шк., 1979. 140 с.
121. Еременко И. Г. Исследования психических аспектов трудовой подготовки учащихся вспомогательных школ. *Дефектология*. 1970. № 6. С. 85–86.
122. Ерёменко И. Г. Олигофренопедагогика. К. : Вища шк., 1985. 325 с.
123. Ерніязова В. В. Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2003. 19 с.
124. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
125. Жидкина Т. С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
126. Життєві кризи особистості : у 2 ч. / за ред. : Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. К.: ІЗМН, 1998. Ч. 1. 356 с.
127. Жулковска Т. Соціалізація людей с обмеженими інтелектуальними можливостями. М. : Социум, 2001. 208 с.
128. Журавлев В. И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 1972. 199 с.
129. Журавель С., Шепотько В., Розвиток трудового навчання у сільських школах України. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 76–77.
130. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. [2-ге вид., переробл. і доп.]. Вінниця: Нова книга, 2004. 704 с.

131. Загурська І. С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 6. С. 14–21.

132. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [редакція станом на 24.06.2020] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

133. Занков Л. В. Обучение и развитие.: Педагогика, 1975. 440 с.

134. Заплатинська А. Б. Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей із церебральним паралічем. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2012. Вип. XX, част. 2. С. 291–299.

135. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 143–159.

136. Засенко В. В., Прохоренко Л.І. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі*. Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 17–22.

137. Засенко В. В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7–12.

138. Засенко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. В. В. Засенка, Л. С. Вавіної. Київ: «Атопол», 2010. 242 с.

139. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

140. Зняття адаптаційних труднощів у дітей з наслідками поліомієліту і церебральним паралічем в умовах спеціальної школи-інтернату : метод. рек. / уклад. : Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов. К. : ІСДО, 1994. 36 с.

141. Ібрагімова А. Р. Формування у розумово відсталих школярів умінь користуватися наочними засобами в практичній діяльності (на матеріалі трудового навчання) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2010. 20 с.

142. Иванов П. И. О конструктивно-техническом мышлении и его активизации в процессе трудового обучения. *Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся*. М., 1964. С. 17–28.

143. Инковская Е. С. Уровень сформированности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 2009. № 3. С. 56–61.

144. Интегративные тенденции современного специального образования / под ред.: Н. Н. Малофеева, А. Н. Коноплевой, Л. С. Лазгиевой. М. : Полиграф сервис, 2004. 185 с.

145. Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. Москва, 1980. 64 с.

146. Ипполитова М. В. К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений у детей с церебральным параличом. *Специальная школа*. 1967. № 3. С. 16–21.

147. Кабанова-Меллер Е. И. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. М. : Просвещение, 1968. 288 с.

148. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1974. 328 с.

149. Калініченко Н. А. Деякі аспекти трудової підготовки учнів сільської місцевості в умовах ринкової економіки : *матеріали Всеукр. науково-практичної конф. [«Сільська школа: проблеми, пошуки, перспективи»]*, (Черкаси, 10-13 трав. 2000 р.). Ч.: ОПОП, 2001. С. 59–61.

150. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. Киев, 1987. 289 с.

151. Калмыкова З. И. Развитие продуктивного мышления учащихся. Экспериментальное исследование: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. М., 1975. 435 с.

152. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся вспомогательных школ. М.: Прометей, 1989. 210 с.

153. Карвялис В. Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ : автореф. дисс. докт. пед. наук : 13.00.03. М., 1987. 48 с.

154. Карвялис В. Ю. О семьях бывших воспитанников специальных школ для аномальных детей. *Дефектология*. 1975. № 4. С. 3–15.
155. Карцев И. Д., Халдеева П. Ф., Павлович К. З. Физиологические критерии профпригодности подростков к разным профессиям. М.: Медицина, 1968. 79 с.
156. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. К. : Либідь, 2007. 256 с.
157. Киричук О. В., Тарасюк С. В. Соціально-комунікативна активність дитини як фактор корекції відхилень в її індивідуальному розвитку. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами* : зб. наук. праць / за заг. ред. : П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. К.: Ун-т «Україна», 2000. С. 103–115.
158. Климов Е. А. Как выбирать профессию: кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1984. 160 с.
159. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.
160. Климова Ю. А. Социальная работа с семьями детей с ограниченными возможностями. *Мир психологии*. 2001. № 2 (26). С. 243–253.
161. Коблик В. О. Особливості виховання в підлітків ціннісного ставлення до праці. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2017. Вип. 2, ч.2. С. 60–70.
162. Коблик В. О. Коберник О. М. Методика діагностування в підлітків ціннісного ставлення до праці. *Освіта і наука: Філософські, історичні та соціальні засади: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків: ХНАУ, 2017. С. 95–96.
163. Кобыльченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
164. Кобыльченко В. В. Психологическое сопровождение семьи ребенка с церебральным параличом: теоретические и прикладные аспекты. *Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации*

детей с церебральным параличом: материалы научно-практического семинара с международным участием. М: МГПУ, 2013. С. 64–72.

165. Ковалева Е. А. Методика обучения сельскохозяйственному труду во вспомогательной школе: пособие для учителя. М. : Просвещение, 1985. 96 с.

166. Коваль Л. В. Підготовка майбутнього вчителя до моделювання уроків за різними навчальними технологіями. *Початкова школа. 2005. № 11. С. 22–26.*

167. Коваль Л. В. Технологізація методики початкового навчання на основі реалізації компетентнісного підходу. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Глухів, 2006. № 8. С. 57–61.*

168. Коган О. В. Врахування особливостей розумово відсталих підлітків у профілактиці дезадаптаційних явищ у їх поведінці. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Корекційна педагогіка і психологія. 2009. Вип. II. С. 107–111.*

169. Козьявкин В. И., Бабадаглы М. А., Лунь Г. П. Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации – метод Козьявкина: пособие реабилитолога. Львов: Дизайн-студия «Папуга», 2012. 240 с.

170. Козьявкин В. И. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы: монография. Львов: Украинские технологии, 1999. 143 с.

171. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. К.: Рад. шк., 1978. 87 с.

172. Колупаева А. А., Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання. № 3. 2016. С. 7–18.*

173. Колупаева А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 80 с.

174. Коменський Я. А. Велика дидактика. *Вибр. пед. тв. К.: Рад.школа, 1940. Т. 1. С. 176–177.*

175. Комарова Т. С. Условия и методика развития детского творчества. М.: Альфа, 1994. 24 с.

176. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібик та ін. / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

177. Комплект програм з корекційно-розвиткової роботи («Корекція розвитку», «Лікувальна фізична культура») для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (загальна пояснювальна записка). За заг. ред. О.В. Чеботарьової. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>

178. Коньшева Н. М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. 296 с.

179. Коньшева Н. М. Конструирование как средство развития младших школьников на уроках ручного труда. М.: Флинта, 2000. 88 с.

180. Коньшева Н. М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологи: книга для учителя начальных классов. Смоленск: Ассоциация 21 век, 2006. 48 с.

181. Коноплястая С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1991. 17 с.

182. Константинів О.В. Педагогічні умови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Вип. III. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2006, 2012. С. 110-118.

183. Концепція «Нова Українська школа» URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-scrednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>

184. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посіб. /

Чеботарьова О. В, Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Мякушко О.І., Сухіна І.В., Трикоз С.В. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 793с.

185. Коркунов В. В. Формирование коллективных отношений учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1983. 17 с.

186. Корниенко А. А. Психологические особенности формирования у учащихся вспомогательной школы положительного отношения к производительному труду : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.08. М., 1985. 18 с.

187. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕРСЭ, 2002. 192 с.

188. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.

189. Котелянець Н. В. Теорія та методика формування технологічної культури молодших школярів: монографія. Харків: Мачулін, 2017. 357 с.

190. Котелянець Н. В., Сидоренко В. К., Мельник О. В. Трудове навчання: навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. 1-4 класи. К.: Освіта. 2007. С. 296–313.

191. Кравалис Я. Я. Правильный выбор профессии во вспомогательной школе – залог успешной подготовки детей к жизни. *Дефектология*. 1976. № 5. С. 43–47.

192. Кравець Н. П. До питання соціалізації осіб з вадами розумового розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. К. : Ін-т дефектології АПН України, 2000. С. 65–69.

193. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. К. : Фенікс, 2009. 416 с.

194. Красовская А. Г. Некоторые проблемы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательных школ (по данным катamnестического исследования). *Дефектология*. 1986. № 5. С. 8–13.

195. Кремін' В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). К. : Грамота, 2003. 216 с.
196. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз та ін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 90 с.
197. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз та ін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 121 с.
198. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Підручник. К.: КНЕУ, 2003. 367 с.
199. Кузьмицкая М. И. О месте и значении трудового воспитания и обучения во вспомогательных школах. *Вопросы трудовой терапии*. М., 1958. С. 211–212.
200. Кукса Н. В. Працетерапія як засіб відновлення функцій рук дітей із церебральним паралічем. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2013. С. 46–158.
201. Кульбіда С. В. Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. С. 114–119.
202. Куценко І. В. Психологічні особливості засвоєння техніко-технологічних знань учнями початкових класів допоміжної школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2007. 22 с.
203. Лапін А. В. Особливості виконання практичних завдань молодшими школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку на уроках трудового навчання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 137–143.
204. Лапін А. В. До питання формування загальнотрудових умінь у дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 183–188.

205. Левицький В. Е. Окремі аспекти організації професійного навчання у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушенням інтелектом у контексті соціальної адаптації. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2009. Вип. XII. С. 213–215.

206. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебн. пособие для студ. сред. пед.учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.

207. Левченко И. Ю., Ипполитова М. В., Хайрулина И. А. Дифференциация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата с учетом особенностей и возможностей овладения ими учебным материалом. *Концепция государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья*. М., 1997. 85с.

208. Легкий О.М. Організація трудового навчання в 5-10 класах для учнів з порушеннями зору: навч. метод. посіб. К., 2017. 106 с.

209. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

210. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.

211. Лещій Н. П. Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23, т. 1. С. 55-58.

212. Липа В. О., Кузнецова Т. Г. Життєві компетентності як основа змісту освіти розумово відсталих дітей. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2009. Вип. XII. С. 207–209.

213. Лисенкова І. П. Теоретико-методологічні засади розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями: монографія. Миколаїв: Ілліон, 2018. 324 с.

214. Литовченко С. В. Особливості діяльності навчально-реабілітаційних центрів в умовах модернізації української освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3 (83). С. 79-88.

215. Лиштван З. В. Конструирование. М.: Просвещение, 1981. 167 с.
216. Ліщинська Т. Л., Радіонова В. І. Індивідуалізація навчання дітей з інтелектуальною недостатністю на компетентнісній основі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2009. Вип. XII. С. 216–218.
217. Лола В. Г. Технологічна культура вчителя: сутність і модель формування. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 166 с.
218. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
219. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогіка, 1978. 224 с.
220. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.- метод. посіб. К. : ІЗИН, 1998. 112 с.
221. Лукашевич Н. П., Сингаревская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда: учеб.-метод, пособие / под ред. Н. П. Лукашевича. К. : МАУП, 1997. 104 с.
222. Мазилу Е. Ф. Семья как фактор подготовки к будущей трудовой деятельности. Кишинев, 1989. 141 с.
223. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології* : зб. наук. праць / за ред. Н. О. Макарчук. К. : Освіта України, 2009. Вип. 4. С. 77–94.
224. Макеева Л., Ліхачова О. Життєвий шлях особистості: про етапи соціалізації дітей. *Психолог*. 2004. № 18. С. 2–6.
225. Максименко С. Д., Бондар В. І., Бех І. Д. Психология формирования трудовых умений школьников. К.: Рад. шк., 1980. 110 с.
226. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К. : Наук. думка, 1990. 240 с.
227. Максименко С. Д., Папуча М. В. Психология особистості. К.: ТОВ «КММ», 2007. 300 с.
228. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М. : АРКТИ, 2000. 124 с.

229. Малюхова Н. І. Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 1999. 19 с.

230. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.

231. Мареева Г. А. Комплексное изучение детей со сложными сенсорными дефектами. *Дефектология*. 1979. № 4. С. 3–12.

232. Мартиненко І. В. К проблеме использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями. *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию*: сб. науч. тр. и матер. Архангельск: ГОУВПО «Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова». 2009. С. 111–115.

233. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. К. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

234. Мартинюк В. Застосування різних методик в реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи згідно з засадами доказової медицини. *Український вісник психоневрології*. 2012. Том 20. Вип. 3 (72). С. 118–127.

235. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

236. Мастюкова Е. М., Переслени Л. И., Певзнер М. С. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом. *Дефектология*. 1988. № 4. С. 12–17.

237. Мастюкова Е. М., Переслени Л. И., Певзнер М. С. К проблеме диагностики структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом. *Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей*. М., 1988. С. 16-21.

238. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2008. 23 с.

239. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. Мозырь: Белый ветер, 2000. 286 с.
240. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975. 325 с.
241. Мачихина В. Ф. Опыт работы вспомогательной школы-интерната по воспитанию и социальной адаптации учащихся. *Дефектология*. 1989. № 3. С. 32–36.
242. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика, 1989. 219 с.
243. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. К. : Рад. шк., 1985. 81 с.
244. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посіб. К. : Педагогічна думка, 2012. 80 с.
245. Мерсіянова Г. М. Індивідуальний підхід у процесі трудового навчання розумово відсталих учнів. *Дефектологія*. 2007. № 2. С. 22–26.
246. Методичні вказівки до проведення уроків ручної праці в допоміжній школі / укл.: Білевіч Є. О., Дорогий В. В. К., 1986. 60 с.
247. Методичні рекомендації «Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку»: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко, Н. А. Ярмола. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 96 с.
248. Мещеряков А. И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами. *Дефектология*. 1973. № 3. С. 65–70.
249. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М.: Педагогика, 1973. 300 с.
250. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

251. Миронова С. П., Формальчук О. С. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський, 2012. 156 с.

252. Мирский С. Л. Трудовая подготовка учащихся и выпускников вспомогательной школы в новых экономических условиях. *Дефектология*. 1994. № 4. С. 3–8.

253. Мирский С. Л. Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда. М.: Просвещение, 1992. 125 с.

254. Мирошниченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика* : наук.-метод. журн. 2005. № 2 (10). С. 63–68.

255. Моляко В. О. Психологія готовності до творчої праці. К.: Знання, 1989. 43 с.

256. Мудрик А. В. Личность школьника и её воспитание в коллективе. М. : Знание, 1983. 96 с.

257. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. К. : Шк. світ, 2001, 16 с.

258. Нечипоренко В. Розбудова виховної системи навчально-реабілітаційного центру на засадах компетентісно спрямованої освіти. *Українознавчий альманах*. Київ, 2014. Вип. 16. С. 133–138.

259. Ніколенко Д. Ф., Проколієнко Л. М. Індивідуально-психологічні особливості особистості : навч. посіб. К. : Рад. шк., 1987. 43 с.

260. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

261. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / под ред. Т. Л. Лещинской. Минск: НИО, 2005. 260 с.

262. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс»», 2018. 498 с.

263. Основи спеціальної дидактики / за ред. І. Г. Єременка. К.: Рад. шк., 1986. 201 с.

264. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, О. І. Мякушко, С. В. Трикоз, І. В. Сухіна, Н. А. Ярмола / за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 450 с.

265. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис... докт. психол. наук : 19.00.08. К., 2013. 41 с.

266. Охріменко З. В. Виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі взаємодії батьків та вчителів. *Virtus: Scientific Journal*. СРМ «ASF» (Канада, Монреаль), 2019. Вип. 31. С. 115–118.

267. Павлова Н. П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке. *Дефектология*. 1987. № 2. С. 26–32.

268. Павлова Н. П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1988. 175 с.

269. Павлютенков Е. М. Профессиональные ориентации. К. : Рад. шк., 1983. 152 с.

270. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / под ред. Б. А. Федоришина. К. : Рад. шк., 1980. 143 с.

271. Пахомова Н. Г. Методологічні основи та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2010. Вип. XV. С. 81–85.

272. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

273. Пашков А. Г., Гонеев А. Д. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями : учеб. пособие. Курск, 1999. 223 с.

274. Певзнер М. Н. Подготовка подростков к будущей семейной жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.03. Л., 1991. 16 с.

275. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.

276. Педагогічне керівництво професійним самовизначенням школярів: метод, рек. для класних керівників, вчителів і батьків / упоряд.: Н. П. Тименко, Н. Ю. Матяш, В. В. Мачуський та ін. К.: РУМК, 1991. 48 с.

277. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

278. Пиаже Ж. Избранные психологические сочинения. М.: Педагогика, 1969. 659 с.

279. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1985. 128 с.

280. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Педагогика, 1962. 319 с.

281. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1969. 152 с.

282. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.03. Київ, 1993. 18 с.

283. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

284. Позднякова Л. О. Особливості формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2009. Вип. XII. С. 96–99.

285. Полулященко Ю. М. Педагогічні умови інтеграції осіб з обмеженими можливостями в сучасне соціальне середовище. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. 2010. № 10 (197). С. 182–188.

286. Поляков В. А. Проблемы развития современной системы трудового обучения учащихся средней общеобразовательной школы : дис. ... докт. пед. наук. 13.00.02 . М., 1978. 432 с.

287. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний

посібник / О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз / за заг. ред. О. Чеботарьової. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

288. Постовойтов Є. Сучасні тенденції соціалізації осіб з дитячим церебральним паралічем. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.- метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, К. В. Луцько. К.: Ін-т дефектології АПН України, 2000. С. 35–38.

289. Практикум по возрастной психологии: учеб, пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб. : Речь, 2010. 694 с.

290. Проблемы современного специального образования: практический опыт специальных (коррекционных) учреждений: материалы междунар. науч.- практ. конф. (заочной). Ч. I / под ред. Л. М. Шипицыной, С. Т. Посоховой. СПб. : НОУ «Ин-т спец. педагогики и психологии», 2011. 167 с.

291. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота (5-10 класи) / уклад. А. М. Висоцька. К. : ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. 198 с.

292. Програма для допоміжної школи. Трудове навчання (5-10 класи) / уклад. О. П. Хохліна, Г. М. Мерсіянова. К., 2003. 47 с.

293. Програма «Рука – мозок» / під ред. А. Ванчової, А. Смолянинова, Е. Данілавічюте. Київ, 2012. 22 с.

294. Проскурняк Е. И. Социально-психологическая адаптация учащихся младших классов вспомогательной школы-интерната: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2004. 246 с.

295. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. К.: Рад. шк., 1980. 160 с.

296. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: монографія. Чернівці: Букрек, 2016. 464 с

297. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2001. 640 с.

298. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. Л. Вавіної. К.: АТОПОЛ, 2010. 242с.

299. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся. Кишинев: Штиинца, 1982. 141 с.

300. Раттер М. Помощь трудным детям / пер. с англ.: Е. Алексеевой, С. Нуровой. М.: Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 432 с.

301. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб, пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1999. 288 с.

302. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудового навчання: автореф. дис ... канд. пед. наук. : 13.00.03. Київ, 2003. 21 с.

303. Родненко М. Є. Корекція базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т. 2. С. 293–309.*

304. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем: монографія. К.: О. Т. Ростунов, 2012. 328 с.

305. Роменська Т. Г. Освітній зміст формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем в світлі програм розвитку. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії* : Матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (27-28 жовт. 2016 р.). м. Вінниця, Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С. 297–299.

306. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / за ред. Г. О. Балла. К., 1998. 160 с.

307. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

308. Руденко Л. М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.08. К., 2013. 40 с.

309. Ружицька Л. І. Соціальна адаптація і інтеграція дітей з порушенням опорно-рухового апарату в сучасному суспільстві. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2009. Вип. II. С. 202–208.

310. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті, світовий досвід та українські перспективи* / під заг.ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 34–36.

311. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 26. С. 213–217.

312. Семенова К. А. Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах. М.: Медицина, 1976. 185 с

313. Сенина Э. Э. Педагогические условия реализации преемственности трудового обучения в образовательном комплексе «Детский сад-школа»: дис. ... канд. пед. наук. 13. 00. 07. Екатеринбург, 1999. 192 с.

314. Симоненко В. Д. Основы технологической культуры. М.: БГПУ, 1998. 268 с.

315. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. М., 1988. 45 с.

316. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохлина О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.

317. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина 2., Розд. 10. Навчання і виховання дітей. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2009. 224 с.

318. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2004. № 1. С. 3-22.

319. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 442 с.

320. Сисоева С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Метод проектів: Традиції, перспективи, життєві результати* : практико зорієнтований збірник. К.: Магістр-S, 2003. С. 119–124.

321. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. К.: Фенікс, 2010. 388 с.

322. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / под ред. Х. С. Замского. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1982. 104 с.

323. Соколова Г. Б. Психологічний супровід школярів із синдромом Дауна: монографія. Чернівці: Букрек, 2018. 344 с.

324. Соколянський І. А. Некоторые особенности слепоглухонемых детей до поступления их в школу-клинику. *Обучение и воспитание слепоглухонемых*. М.: 1962. С. 138-143.

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

326. Стадненко Н. М., Корнієнко А. О. Деякі умови формування позитивного ставлення до професійно-трудового навчання в учнів допоміжної школи. *Питання дефектології*. К. : Рад. шк., 1978. Вип 1. С. 47–53.

327. Стадненко Н. М., Матвеева М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології / за заг. ред. Н. М. Стадненко. Кам'янець-Подільський, 2002. 200 с.

328. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.): монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с

329. Супрун М. О., Висоцька А. М., Гладченко І. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.
330. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. К.: Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 335–337.
331. Сычева Е. Я. Взаимодействие семьи и школы в подготовке старшеклассников к семейной жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1989. 20 с.
332. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975. 343 с.
333. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
334. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления. *Сов. педагогика*. 1967. № 1. С. 28–32.
335. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія. К.: О. Т. Ростунов, 2013. 483 с.
336. Тарасенко Н. Ф. Природа, технология, культура. Киев: Наука, 1985. 256 с.
337. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 431 с.
338. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 45 с.
339. Тейвиш Б. Н. Подготовка учащихся старших (7-8 классов) вспомогательной школы к операционной системе работы на производстве: автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.03. М., 1971. 13 с.
340. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 535 с.

341. Терещук А. І. Теорія і методика технологічної підготовки учнів старшої загальноосвітньої школи : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Умань, 2013. 519 с.

342. Терещук Г. В. Дидактические основы индивидуализации трудового обучения учащихся общеобразовательных школ: дис. ... докт. пед. наук :13.00.02. М., 1997. 322 с.

343. Тесленко В. В. Система соціальної адаптації дітей-сиріт і дітей з обмеженими можливостями. К.: Педагогічна преса, 2007. 31 с.

344. Тименко В. П. Теоретичні і методичні основи формування конструктивних умінь в учнів початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 40 с.

345. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями / О. В. Чеботарьова, Г. О Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола та ін. К., ІСП НАПН України, 2018. 74 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/712585/>

346. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Чеботарьова, Г. О Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола та ін. К.: ІСП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 82 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/719176/>

347. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класу з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Чеботарьова, Г. О Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола та ін. К.: ІСП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 80 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/719177/>

348. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4 класів з інтелектуальними порушеннями / О. В. Чеботарьова, Г. О Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз ін. К.: ІСП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/722273>

349. Ткачева В. В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями. *Дефектология*. 2015. № 1. С. 25-33.

350. Ткачук С. І., Коберник О. М. Основи теорії технологічної освіти: навчальний посібник. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2014. 304 с.

351. Товстоган В. С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2002. 18 с.

352. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации / под ред. А. Ф. Шадуры. СПб. : Изд-во «Речь», 2005. 176 с.

353. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

354. Трудовое обучение во вспомогательной школе / под ред. В. И. Бондаря. К.: Рад. шк., 1981. 96 с.

355. Тупоногов Б. К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития. *Дефектология*. 1994. № 4. С. 9–14.

356. Турчинская В. Е. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 1976. 27 с.

357. Турчинская К. М. Активизация учебного процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 1963. 254 с.

358. Турчинская К. М. Профорентация во вспомогательной школе. К.: Рад. шк., 1978. 127 с.

359. Тхоржевський Д. О. Система трудового навчання. Київ : Рад. шк, 1975. 198 с.

360. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні. *Вибр. пед. твори* : в 2 т. К.: Рад. школа., 1983. Т. 1. С. 106–113.

361. Фарапонова Э. А. Обучение младших школьников планированию действий в разных условиях постановки трудовой задачи. *Вопросы психологии обучения труду* / под ред. А. А. Смирнова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 13-26.

362. Фарапонова Э. Л., Данюшевская Э. Л., Ушнёв С. В. Психолого-педагогические условия трудовой подготовки младших школьников: методические рекомендации. М., 1990. 32 с.

363. Фармаковский В. Г. Педагогика дела. *Теория и практика трудового обучения в школе*. М., 1989. С. 349–350.

364. Финк А. Кондуктивная педагогика А. Пете: Развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / предисл. О. Шпека; пер. с нем. Т. Б. Браудо, Б. А. Максимова, А. А. Михлина; науч. ред. Н. М. Назарова. Москва: Академия, 2003. 136 с.

365. Финни Н. Р. Ребенок с церебральном параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей / с англ. Ю. В. Липес, А. В. Снеговской; под ред. с предисл. Е. В. Ключковой. 4-е изд. Москва: Теревинф, 2014. 336 с.

366. Ханзерук Л. О. Сучасні підходи до психолого-педагогічної корекції розвитку дітей з ДЦП. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. VII. С. 326–29.

367. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Педагогічна думка, 2000. 286 с.

368. Хохліна О. П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. К.: Наук, світ, 2009. Вип. 11. С. 287–291.

369. Хохліна О. П., Мерсіянова Г. М., Єременко І. Г. Структура оновлення змісту трудового навчання в 1-3 класах допоміжної школи. *Дефектологія*. 2002 . № 4. С. 2–4.

370. Хохліна О. П. Концептуальні підходи до розробки корекційних технологій трудового навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями. *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 15–18.

371. Хохліна О. Формування діяльності в процесі трудового навчання молодших школярів. *Початкова школа*. 2000. № 8. С. 51–52.
372. Чеботарьова О. Дитина із церебральним паралічем: що мають знати батьки. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 3 (67). С. 14–18.
373. Чеботарьова О. В. Корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2013. № 3. С. 16–21.
374. Чеботарьова О. В. Удосконалення змісту трудового навчання в учнів спеціальної школи. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. К.: Наук. світ, 2009. Вип. 11. С. 291–295.
375. Чеботарьова О. В. Впровадження курсу «Квітникарство» у спеціальні загальноосвітні заклади для розумово відсталих учнів. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. XII. С. 267–269.
376. Чеботарьова О. В. Реформування змісту трудового навчання розумово відсталих учнів із дитячим церебральним паралічем у контексті євроінтеграційних змін. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць. К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. Вип. 8. С. 173–179.
377. Чеботарьова О. В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 17. С. 265–268.
378. Чеботарьова О. В. Методичні основи трудового навчання розумово відсталих школярів із дитячим церебральним паралічем. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 34–43.
379. Чеботарьова О. В. Проектування змісту підручника з трудового навчання для учнів підготовчого класу з розумовою відсталістю. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. К.: Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 512–519.

380. Чеботарьова О. В. Концептуальні засади змісту трудового навчання в спеціальній школі в сучасних умовах реформування освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 31. С. 135–139.

381. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1 (81). С. 21–30.

382. Чеботарьова О. В. Реалізація педагогічної технології трудового навчання школярів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2017. Вип. ІХ. Том 2. С. 145–149.

383. Чеботарьова О. В. Сучасні підходи до трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 56–64.

384. Чеботарьова О. В. Професійно-трудове орієнтування учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення*. К. : Наша друкарня. 2018. С. 163–165.

385. Чеботарьова О. В. Науково-методичні підходи до реалізації змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку згідно концепції НУШ. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2019. № 4. С. 68–76.

386. Чеботарьова О. В. Допрофесійна підготовка як одна з умов соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб.* Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, 2019. С. 324–332.

387. Чеботарьова О.В. «Азбука творчості» для дітей з особливими освітніми потребами. Інноваційні арт-терапевтичні технології: матеріали І Всеукр. наук. інтернет-конф., (12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький). 2019. С. 149–153.

388. Чеботарьова О. В. Використання інформаційних технологій у процесі навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового

апарату. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив*: збірник статей методологічного семінару 3 квітня 2013 р. Київ., 2013. С. 476–483.

389. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. М.: Просвещение, 1969. 303 с.

390. Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. М.: Педагогика, 1987. С. 41–42.

391. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития. Специальная педагогика: учеб.пособие для студентов пед. Вузов. М.: Academia, 2000. С. 332–344.

392. Шевченко В. М. Сучасні тенденції управління навчальним закладом для дітей з особливими освітніми потребами в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №15. С.114-120.

393. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. К.: МП Леся, 2009. 484 с.

394. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних педагогів*. 2007. № 1. С. 14–16.

395. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004. 368 с.

396. Шутяк В. Г. Методика трудового навчання в початкових класах. Рівне: РДГУ, 2001. 182 с.

397. Щербакова А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы. *Дефектология*. 1996. № 4. С. 21–28.

398. Щербакова А. М., Москаленко Н. В. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных общеобразовательных учреждений VIII вида. *Дефектология*. 2001. № 3. С. 19–34.

399. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

400. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 1979. 144 с.
401. Ярмаченко М. Д. Свідомість у навчанні учнів: метод. лист. К., 1963. 109 с.
402. Ярмола Н.А. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (16). С. 392–408.
403. Ярошенко В. В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся. К.: Рад. шк., 1983. 112 с.
404. Ящук С. М. Формування основ технологічної культури учнів під час проектування і виготовлення об'єктів праці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. УДПУ. К.: Міленіум, 2005. С. 49–56.
405. Akresh R., Bagby E., De Walque D, Kazianga H. (2012). *Child labor, schooling, and child ability*. The World Bank.
406. Arpino C., Curatolo P., Stazi M. A. Differing risk factors for cerebral palsy in the presens of mental retardation and epilepsy. *Child Neurol.* 1999. 14(3). p. 151-155.
407. Bajtoš Ján. Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov / Ján Bajtoš, Renáta Orosová. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. 86s.
408. Battistone M. J. Barker A.M. Grotzke MP, Beck JP, Berdan JT, Butler JM, Milne CK, Huhtala T, Cannon GW. Effectiveness of an Interprofessional and Multidisciplinary Musculoskeletal Training Program. *J Grad Med Educ.* 2016 July; 8(3). p. 398-404.
409. *Bax M., Goldstein M., Rosenbaum P., Leviton A., Paneth N., Dan B., Jacobsson B., Damiano D. Executive Committee for the Definition of Cerebral Palsy. Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. Dev Med Child Neurol.* 2005 Aug; 47(8):571-6.
410. Bernd W. Wirtz et al. Strategic Development of Business Models // Long Range Planning, 2010. Т. 43. № 2–3. P. 272–290.
411. Berry B. No shortcuts to preparing good teachers. *Educational Leadership.* 2001. №58 (8). P. 32–36.

412. Bidwell, M. A., & Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions*, 19(4), p. 263-274.

413. *Bodkin A. W., Robinson C., Perales F. P. Reliability and Validity of the Gross Motor Function Classification System for Cerebral Palsy // Pediatric Physical Therapy. 2003. P. 247–252.*

414. Bottos M., Puato M. L., Vianello A., Facchin P. Locomotion patterns in cerebral palsy syndromes. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1995. 37(10). p. 883-899.

415. Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. (2012). Predictors of post-school employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), p. 50-63.

416. Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), p. 366-377.

417. *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues /M. Gambhir, K. Broad, M. Evans, J. Gaskell. 2008. 30 p.*

418. Chebotarova O. Scientific and methodological bases implementation of technological education of students with complex disorders *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft*. 2021. №6, Vol. 3. P.12-16.

419. Chebotarova O. Methodical system of labor training for pupils with musculoskeletal and intellectual disabilities. *KELM (knowledge, education, law, management)*. 2020. №7 (35), vol. 2. p. 32-37.

420. Cigno, A., Rosati, F. C., & Tzannatos, Z. (2002). *Child labor handbook. Washington: The World Bank.*

421. Clanchy KM, Tweedy SM, Boyd R. Measurement of habitual physical activity performance in adolescents with cerebral palsy: a systematic review. *Dev Med Child Neurol*. 2011; p.499-505.

422. *Cognitive Diagnostic Assessment for Education: Theory and Applications. Cambridge University Press, 2007. 384 p.*

423. Coll J. L'examen audifitet les moyens de communication chez le sourd-aveugle // Bulletin d'audiophonologie. 1983. Vol. I. P.16–52 .
424. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resource] / European Commission. Directorate-General for Education and Culture. – URL : ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
425. Craik K. H. . Personality research methods: An historical perspective. *Journal of Personality*, 1986. P. 19–51.
426. Creek, J. (2002). Occupational Therapy and Mental Health: Principles, Skills and Practice. Section 5: Long-term illness.
427. Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. Educational Psychology Windows on Teaching // Brown & Bench mark publishers. 1997. 416 p.
428. Day J., Foley J. Evaluating web lectures: A case study from HCI. Paper presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems, Montreal, Quebec, Canada.
429. Dunlap W. A. Functional Classification System for the Deaf-Blind / W. A. Dunlap // American Annals of the Deaf, 1985. Vol. 130. № 3. P. 236–243.
430. Dykcik, W. (2001). Pedagogika specjalna. Poznań: Wydawnictwo UAM.
431. Dykcik, W. K. (2005). Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych. Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział.
432. Feldkamp, M. (1996). Das zerebralparetische Kind: Konzepte therapeutischer Förderung. Pflaum Verlag Mbnchen. 179 p.
433. Fransella F. Personal meanings and personal constructs Text. *Personal meanings* / E.Shepherd, J.Watson (Eds.). Chichesteretc: Wiley, 1982. P. 47–58.
434. Furnham A. Faking personality questionnaires: Fabricating different profiles for different purposes.*Current Psychology: Research and Reviews*,1990.P. 46–55.
435. Ginnold, A. 2008. Der Übergang von der Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife [Transition from School – Employment of Adolescents with Learning Disabilities. Accessing – Leaving – Waiting Loop]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

436. Gollnitz G., Kulz S., Uscharow G.K. Zur Kompensation und Dekompensation in der Kinderlichen Entwicklung. Jena: Veb Gustav Fisher Verlag, 1980. 220 p.

437. Gorter J. W., Rosenbaum P., Hanna S. E., et al. *Limb distribution, motor impairment, and functional classification of cerebral palsy // Developmental Medicine and Child Neurology*. 2004. V. 46. P. 461–467.

438. Harre R. Motives and mechanisms: an introduction to the psychology of action Text. / R. Harre, D. Clarke, N. DeCarlo. London; New York: Methuen, 1985. 224 p.

439. Hart Barnett, J. E., & Crippen, R. (2014). Eight Steps to School-Based Employment Training for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(2), 1-15.

440. Hart, J. E., & Whalon, K. J. (2008). 20 ways to promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 44, 116-120.

441. Heckl, E., C. Dörflinger, A. Dorr, and S. Klimmer. 2008. Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Endbericht [Evaluation of Inclusive Vocational Training (IVT). Final Report]. Vienna: KMU Forschung (Austrian Institute for SME Research).

442. Hinkle D. N. The game of personal constructs Text. *Perspectives in personal construct theory* / D. Bannister (Ed.). London; New York: Academic press, 1970. P. 91–110.

443. Hjelle L., Ziegler D. *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications*. 3th ed. McGraw-Hill, 1992.

444. Knupfer H., Rathre F. Diagnostische und therapeutische Praxis bei spastischen Lähmungen. Thieme, 1982. 227 p.

445. Mash, E. J., & Barkley, R. A. (Eds.). (2003). *Child psychopathology* (2nd ed.). Guilford Press.

446. Maslow A. *Motivation and personality* Text. New York, 1984.

447. Migliore, A. & Domin, D. (2011). Setting higher employment expectations for youth with intellectual disabilities. *Data Note Series*, Data Note

34. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
448. Moon, S., Simonsen, M. L., & Neubert, D. (2011). Perceptions of supported employment providers: What students with developmental disabilities, families, and educators need to know for transition planning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 46(1), p. 94-105.
449. Moores D. F. *Education the deaf: psychology, principles and practices* / D. F. Moores. Boston: 1987. 143 p.
450. Morcinek, U. (2011). *Pedagogika specjalna*. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
451. *Morris C., Bartlett D. Gross Motor Function Classification System: impact and utility //Developmental Medicine and Child Neurology. 2004. V. 46. P. 60–65.*
452. *Pakula AT, Van Naarden Braun K, Yeargin-Allsopp M. Cerebral palsy: classification and epidemiology. Phys Med Rehabil Clin N Am. 2009 Aug; 20(3):425-52.*
453. *Palisano R., Rosenbaum P., Walter S. et al. Development and Reliability of a System to Classify Gross Motor Function in Children with Cerebral Palsy Developmental Medicine and Child Neurology. 1997. V.39. P. 214–223.*
454. Paneth, N., & Stark, R. (1984). Mental retardation, cerebral palsy and intrapartum asphyxia. In *Modern Management of Labour/Ed. Cohen W. Friedman E*. Baltimore: University Paric Press. p. 15-30.
455. *Prevalence of cerebral palsy in 8-year-old children in three areas of the United States in 2002: a multisite collaboration. Yeargin-Allsopp M, Van Naarden Braun K, Doernberg NS, Benedict RE, Kirby RS, Durkin MS. Pediatrics. 2008 Mar; 121(3):547-54.*
456. Reynolds, C. R. (1981). The neuropsychological basis of intelligence. *Neuropsychological assessment and the school-age child*, p. 87-124.
457. Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., & Yasamy, M. T. (2012). 1. Efficacy of community - based rehabilitation for children with or at significant

risk of intellectual disabilities in low - and middle - income countries: a review.
Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25(2), p. 143-154.

458. Rogers C. R.,FreibergH. J. *Freedom to Learn* (3-rd edition) Text.
New York; Oxford ; Singapore ; Sydney: Maxwell Macmillan International,
1994.

459. Rokeach M. *The nature of human values*. New York: Free Press,
1973. 438 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ОПИТУВАННЯ БАТЬКІВ

Шановні батьки!

Просимо відповісти на запитання анкети. Підкресіть правильну відповідь

№п.п	Запитання	Варіанти відповіді
1	Чи розповідаєте Ви своїм дітям про позитивний вплив трудової діяльності для людини?	Так Ні
2	Чи виконує ваша дитина трудові доручення вдома?	Так Ні
3	Як Ви вважаєте, у вашої дитини посилені домашні соціально-побутові доручення?	Так Ні
5	Чи здійснює ваша дитина трудові доручення із задоволенням?	Так Ні
6	Чи хотіли б Ви, щоб у закладі, де навчається ваша дитина, проводились гуртки з професійно-трудового навчання?	Так Ні
7	Як Ви вважаєте, у вашої дитини сформована потреба у трудовій діяльності та самоослугуванні?	Так Ні
8	Чи займається Ваша дитина яким-небудь заняттям з декоративно-ужиткового мистецтва?	Так
		Ні
9	Якщо займається, то яким видом (вкажіть тривалість):	
	а) вишивання; б) плетіння гачком; в) бісероплетіння	д) витинання в) декупаж; г) інше (вкажіть) _____
10	Якщо не займається, то чи хотіли би Ви, щоб Ваша дитина Займалась яким-небудь видом декоративно-ужиткового мистецтва ?	Так Ні
11	Якщо так, то які з поданих нижче видів занять Ви б обрали:	
	а) вишивка; б) художнє ткацтво; в) писанкарство; г) килимарство; во; д) гончарство; е) народна іграшка;	є) художня обробка металу; ж) художня обробка шкіри; з) розпис; и) одяг, прикраси; і) художнє плетіння; ї) інше (вкажіть) _____

Дякуємо за співробітництво

Індивідуальна карта
навчальних досягнень учня__класу,
протягом 20_____ 20_____ н.р.

Предмет: Трудове навчання.

Прізвище, ім'я учня

№ п/п	Навчальні досягнення	Оцінка вмінь та навичок/ дата				
		Дата	Дата	Дата	Дата	Дата
	Основи трудового процесу					
1.	Має елементарне уявлення про працю та професії в житті людини.					
2.	Має елементарне уявлення про призначення навчальних зон.					
3.	Орієнтується в майстерні, знає правила безпечної роботи у кожній навчально-робочій зоні. * *Має уявлення.					
4.	Сприймає та розуміє пояснення, інструкції вчителя щодо виконання трудових дій та операцій.					
5.	Розуміє інструкції у процесі предметно-практичної діяльності.					
6.	Називає результат трудового процесу.					
7.	Розуміє, що результатом праці є виконане завдання.					
8.	Вміє організувати своє робоче місце. ** За інструкцією вчителя.					
9.	Прибирає своє робоче місце після закінчення роботи.					
10.	Дотримується санітарно-гігієнічних вимог при виконанні робіт.					
11.	За допомогою вчителя дотримується поетапного виконання трудового завдання (<i>аналіз, планування, організація, безпосереднє виконання, контроль, оцінка</i>).					
12.	За допомогою вчителя визначає послідовність виконання завдання, трудову діяльність.					
13.	Планує трудову діяльність за допомогою алгоритму.					
14.	Користується робочим інвентарем, інструментами ** під керівництвом вчителя.					

15.	Називає правила безпечної праці з ножем за запитаннями вчителя.					
16.	Дотримується правил безпечної праці під час роботи з ножем, виделкою тощо. <i>**під керівництвом педагога.</i>					
17.	Добирає необхідні засоби праці для виконання робіт на клумбі. <i>** Під керівництвом вчителя.</i>					
18.	Називає правила безпечної роботи із сільськогосподарським знаряддям <i>**за запитаннями вчителя та малюнковою опорою.</i>					
19.	Дотримується правил безпечної роботи із садовим інвентарем, з ножицями <i>* під керівництвом педагога.</i>					
20.	Використовує предметну термінологію в процесі виконання трудових операцій. Пояснює свої дії. <i>** Використовує супроводжуюче мовлення (промовляння того, що здійснюється).</i>					
21.	Дотримується правил культури поведінки в майстерні. <i>**У супроводі педагога.</i>					
22.	Дотримується правил культури поведінки в громадських місцях під час навчальних екскурсій <i>*у супроводі педагога.</i>					
23.	Дотримується правил культури поведінки в кафе, ресторані. <i>* Під керівництвом вчителя.</i>					
24.	Використовує допомогу вчителя у процесі здійснення трудових операцій.					
25.	Дотримується санітарно-гігієнічних вимог в процесі догляду за кімнатними рослинами. <i>*Намагається дотримуватися.</i>					
Розділ «Сервірування»						
Техніко-технологічні відомості						
1.	Має уявлення про кафе, ресторан. За малюнковою опорою та запитаннями вчителя знаходить спільне та відмінне.					
2.	Називає професії людей, які працюють в ресторані, кафе. <i>* за наочною опорою та запитаннями вчителя.</i>					
3.	Розповідає про обов'язки офіціанта <i>*за запитаннями вчителя, малюнковою опорою.</i>					
4.	Має уявлення про святковий стіл, розуміє його відмінність від повсякденного <i>*за малюнковою опорою та запитаннями вчителя.</i>					

5.	Має уявлення про столові прибори, посуд та їх призначення.					
6.	За запитаннями вчителя називає столові прибори, види посуду пояснює їх призначення. <i>*Впізнає та співвідносить з відповідною назвою столові прибори, види посуду, з допомогою вчителя пояснює їх призначення.</i>					
7.	Має уявлення про сервірування столу до чаю, до сніданку.					
8.	Має уявлення про правила культури поведінки в кафе, ресторані.					
	Трудові операції					
9.	Відтворює назви трудових операцій за малюнком та дією вчителя.					
10.	Вміє складати серветки. <i>* З допомогою вчителя або за наслідуванням його дій складає серветки.</i>					
11.	Вміє користуватися столовими приборами. <i>* Під керівництвом вчителя користується столовими приборами.</i>					
12.	Вміє сервірувати стіл до чаю. Добирає потрібні столові прибори та посуд. <i>*За наочною опорою сервірує стіл до чаю.</i>					
13.	Вміє сервірувати стіл до сніданку. Добирає столові прибори та посуд відповідно до меню. <i>*За наочною опорою сервірує стіл до сніданку.</i>					
14.	Вміє користуватися електрочайником. <i>* Під керівництвом вчителя користується електрочайником.</i>					
	Розділ «Квітникарство»					
	Техніко-технологічні відомості.					
1.	Має уявлення про професію квітникаря.					
2.	Має уявлення про квітково-декоративні рослини та їх значення.					
3.	Називає квітково-декоративні рослини (5 – 7). <i>*За наочною опорою.</i>					
4.	Називає робочий інвентар. <i>*За наочною опорою.</i>					
5.	Називає зовнішню будову квіткової рослини. <i>*За наочною опорою впізнає та показує органи квіткової рослини.</i>					

6.	Характеризує значення кореня, листя, стебла, квітки для життя квіткової рослини.					
7.	Розрізняє однорічні та багаторічні квіти, класифікує на дві групи, пояснює їх суттєву відмінність. * З допомогою вчителя розрізняє однорічні та багаторічні квіти.					
8.	Розпізнає чорнобривці, айстри, календула серед інших квіткових рослини. *Співвідносить зображення з відповідною назвою, вибирає за вказівкою вчителя, називає.					
9.	Називає правила збору насіння.					
10.	Характеризує інвентар та пристосування для збору та зберігання насіння. *За наочною опорою називає інвентар та пристосування для збору та зберігання насіння.					
11.	Характеризує способи видалення засохлих решток рослин.					
12.	Характеризує значення кімнатних рослин у житті людини.					
13.	Називає необхідні умови існування кімнатної рослини. * За наочною опорою.					
14.	Характеризує умови правильного вирощування кімнатних рослин.					
15.	Визначає необхідність поливу квітів.					
16.	Характеризує весняні роботи на квітниках. *За наочною опорою та за запитаннями вчителя розповідає про весняні роботи на квітниках.					
17.	Називає 2-3 однорічні рослини.					
18.	Характеризує однорічні рослини. *За наочною опорою та за запитаннями вчителя.					
	Трудові операції					
19.	Виконує операції збору та просушування насіння за незначною допомогою вчителя. * З допомогою та під керівництвом вчителя виконує операції.					
20.	Видаляє засохлі однорічні рослини з квітника. *Під керівництвом вчителя видаляє засохлі однорічні рослини з квітника.					
21.	Виносить видалені рештки рослин на смітник. *Під керівництвом вчителя виносить видалені рештки рослин на смітник.					

22.	Виконує операції поливу та видалення пилу з листя кімнатних рослин. <i>*Під керівництвом вчителя.</i>					
23.	Вміє доглядати за рослинами (поливати, збризкувати листя, рихлити землю у горщиках). <i>* Під керівництвом та з допомогою.</i>					
24.	Перекопує ґрунт, дотримуючись правил. <i>* Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>					
25.	Готує рядки для посіву рослин. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>					
26.	Висіває (висаджує) однорічні рослини у ґрунт. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>					
27.	Виконує роботу у квітнику, на клумбі під керівництвом вчителя.					
28.	Згрібає сухе листя.					
29.	Пересаджує вазони за алгоритмом.					
30.	Вміє копати ямки та загортати після висаджування рослин.					
	Розділ «Господарсько-поутова праця»					
1.	Називає види житлових приміщень. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя називає.</i>					
2.	Пояснює призначення меблів та їх місце розташування в квартирі, будинку. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя.</i>					
3.	Називає основні санітарно-гігієнічні вимоги до житлових приміщень: чистота, затишок, порядок, світло. <i>* За наочною опорою та запитаннями вчителя.</i>					
4.	Має уявлення про періодичність прибирання, пояснює особливості , відмінності: щоденне, щотижневе і генеральне.					
5.	Розрізняє види прибирання: сухе, вологе та пояснює відмінності. <i>*За наочною опорою.</i>					
6.	Називає інструменти, які використовуються для прибирання житлових приміщень. <i>*За наочною опорою називає.</i>					
7.	Знає правила прибирання. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя називає.</i>					
8.	Вміє видаляти пил з підвіконників, меблевих поверхонь. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>					

9.	Визначає план трудових операцій. <i>*За наочною опорою промовляє план трудових операцій.</i>					
10.	Знає призначення урни для сміття, вміє її обслуговувати. <i>*Під керівництвом вчителя обслуговує урну для сміття.</i>					
11.	Пояснює призначення пилососа. Вміє користуватися за інструкцією. <i>*За запитаннями вчителя пояснює призначення пилососа, під керівництвом та з допомогою вчителя користується пилососом.</i>					
12.	Знає призначення речей домашнього вжитку. <i>* За наочною опорою та запитаннями вчителя розповідає про призначення речей.</i>					
13.	Пояснює відмінність між чистими та брудними речами домашнього вжитку. <i>*За наочною опорою визначає брудні та чисті речі.</i>					
14.	Класифікує речі для прання за кольором, за видом тканини. <i>*Під керівництвом та з допомогою.</i>					
15.	Вміє користуватися праскою. <i>*Під керівництвом вчителя користується праскою.</i>					
16.	Вміє складати речі після прасування. <i>*Під керівництвом та з допомогою.</i>					
17.	Називає види пральних машин. <i>*За наочною опорою.</i>					
18.	Знає зовнішню будову пральної-автомат машини. <i>*За наочною опорою називає.</i>					
19.	Називає засоби для прання, пояснює відмінності між рідкими та сипучими. <i>*За наочною опорою називає, з допомогою визначає відмінності.</i>					
20.	Має уявлення про програми прання.					
21.	За вказівкою вчителя вибирає певну програму для прання. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя вибирає відповідну програму прання, користуючись інструкцією.</i>					
22.	Вміє користуватися інструкцією.					
23.	Визначає послідовність етапів (дій) процесу прання речей. <i>*За наочною опорою називає послідовність дій процесу прання речей.</i>					
	Магазини та супермаркети					
24.	Має уявлення про види магазинів, відділи, називає їх за запитаннями вчителя. <i>*За наочною опорою називає відділи в магазині.</i>					

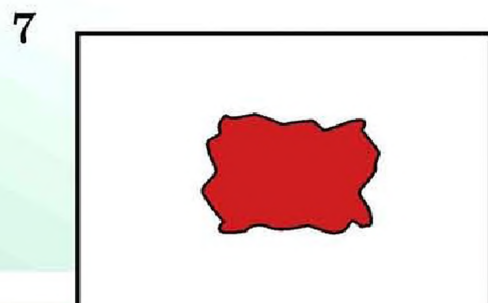
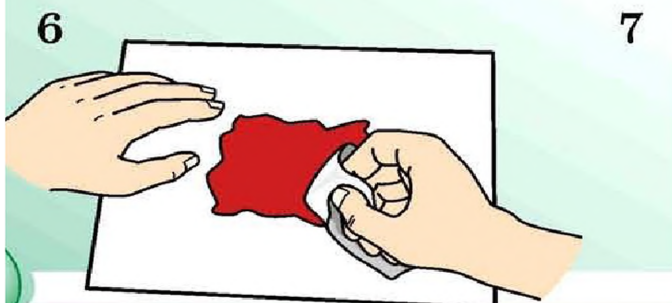
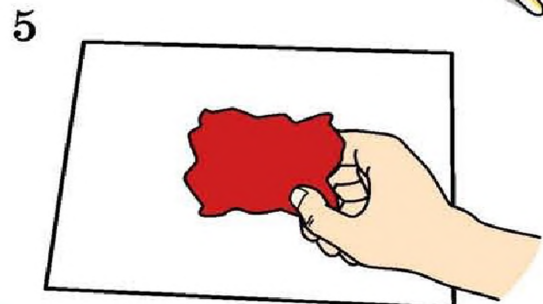
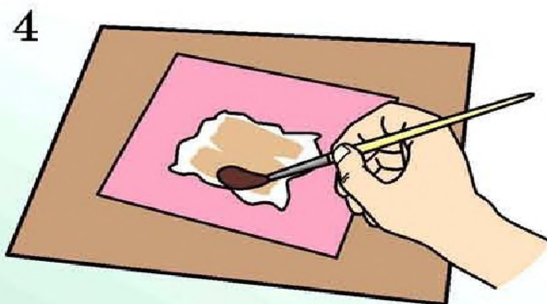
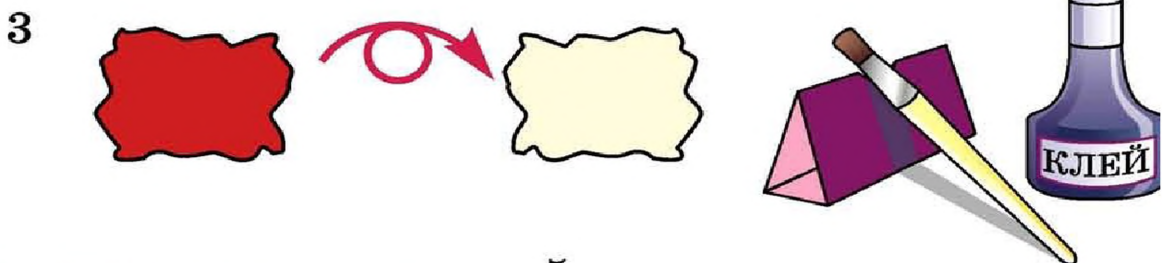
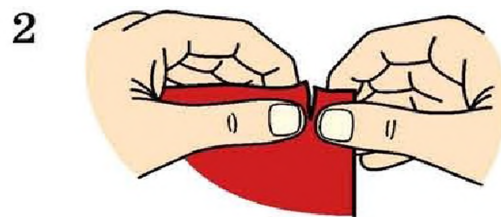
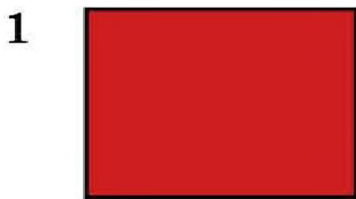
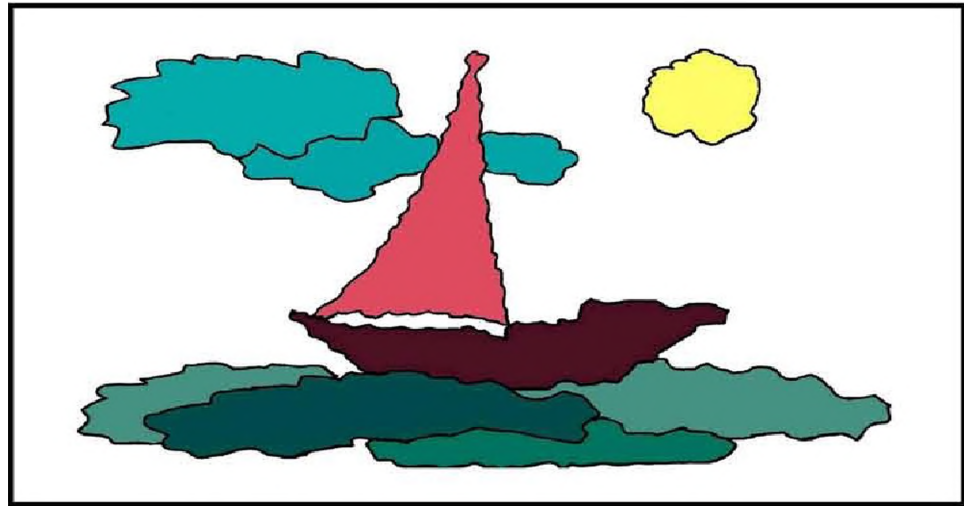
25.	Орієнтується у супермаркеті, знаходить відповідний відділ. <i>*Під керівництвом та з допомогою.</i>					
26.	Знаходить на полицях супермаркету вказаний продукт, товар. <i>* З допомогою та під керівництвом.</i>					
27.	Визначає ціну товару (<i>знаходить та читаю ціну</i>). <i>* З допомогою вчителя.</i>					
28.	Має уявлення про терміни придатності продуктів.					
29.	Визначає термін придатності. <i>*З допомогою вчителя знаходить на упаковках термін придатності та умови зберігання.</i>					
30.	Називає молочні продукти, їх властивості. <i>*За наочною опорою називає молочні продукти.</i>					
31.	Класифікує молочні продукти. <i>*З допомогою та під керівництвом вчителя.</i>					
32.	Розміщує упаковки, товари на полиці за інструкцією. <i>*З допомогою та під керівництвом.</i>					
33.	Називає соки, води (5-7). <i>*За наочною опорою та запитаннями.</i>					
	Розділ «Кулінарія. Приготування їжі»					
1.	Має уявлення про професії у сфері громадського харчування. Називає. <i>*Називає за наочною опорою.</i>					
2.	Має уявлення про зовнішню будову електроплити, показує називає частини. <i>*За наочною опорою та за запитаннями вчителя.</i>					
3.	Знає правила користування електроплитою. <i>* За наочною опорою та запитаннями називає правила.</i>					
4.	Пояснює призначення кухні в побуті.					
5.	Називає види кухонного посуду. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>					
6.	Називає види кухонного обладнання. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>					
7.	Називає види кухонних інструментів. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>					
8.	Розміщує кухонний посуд, інструменти, інвентар за вказівкою вчителя. <i>*Під керівництвом та з допомогою.</i>					
9.	Називає столові прибори, посуд.					
10.	Пояснює призначення столових приборів, посуду.					

11.	Вміє правильно користуватися столовими приборами. <i>*Під керівництвом вчителя користується.</i>				
12.	Сервірує стіл до обіду, вечері за алгоритмом. <i>* Сервірує під керівництвом вчителя.</i>				
13.	Дотримується правил культури поведінки за столом. <i>*Під керівництвом вчителя.</i>				
14.	Має уявлення про режим харчування. <i>*За наочною опорою розповідає про режим харчування.</i>				
15.	Має уявлення про корисну і шкідливу їжу. Класифікує продукти за цією ознакою. <i>*За наочною опорою розрізняє шкідливу і корисну їжу.</i>				
16.	Має уявлення про термічну обробку харчових продуктів. Називає способи термічної обробки. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>				
17.	Має уявлення про кулінарний рецепт, вміє ним користуватися під час приготування салатів. <i>*Під керівництвом учителя користується рецептом під час приготування салатів.</i>				
18.	Користується фартухом під час приготування їжі. <i>*Після нагадування.</i>				
19.	Пояснює призначення тертушки. <i>*За наочною опорою.</i>				
20.	Вміє користуватися тертушкою. <i>* Під керівництвом вчителя користується тертушкою для приготування салатів.</i>				
21.	Нарізає ножем фрукти для приготування салату. <i>*Під керівництвом вчителя нарізає ножем фрукти.</i>				
22.	Вміє відварювати яйця, користується годинником для відслідковування часу. <i>*Під керівництвом вчителя.</i>				
23.	Прибирає своє робоче місце. <i>*Під керівництвом вчителя прибирає.</i>				
	Розділ «Офісні роботи»				
1.	Має уявлення про офіс. Розповідає. <i>*За наочною опорою та запитаннями розповідає.</i>				
2.	Називає офісні меблі та пояснює їх призначення. <i>*За наочною опорою називає меблі та їх призначення.</i>				
3.	Має уявлення та розповідає про офісні інструменти, матеріали для роботи, обладнання, оргтехніку та їх призначення. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя розрізняє.</i>				

4.	Називає основні канцелярські товари для офісу. * <i>За наочною опорою.</i>					
5.	Розрізняє види паперу, формати паперу А4, А5, А3. * <i>Співвідносить формат паперу з еталоном.</i>					
6.	Розрізняє види папок за розміром, характеристиками, призначенням. * <i>Розрізняє види папок в результаті співвіднесення з еталоном.</i>					
	Трудові операції (дії).					
7.	Вкладає аркуші паперу у файли відповідних розмірів. * <i>Під керівництвом та з допомогою вчителя вкладає аркуші паперу у файли.</i>					
8.	Вміє користуватися папками на кнопці, швидкозшивачем, папками-реєстраторами. * Під керівництвом та з допомогою вчителя.					
9.	Вміє користуватися скріпками, степлером, скріпками, діркопробивачем. * <i>З допомогою вчителя користується.</i>					
10.	Вміє ламінувати. *Під керівництвом вчителя та з опорою на алгоритм ламінує.					

Орієнтовні творчі завдання з формування
художньо-грудової компетентності молодших школярів

Завдання 1. Виготовлення аплікації за зразком.



Завдання 2.

а) Назви професії людей, зображених на малюнках.

б) Розкажи, що ти знаєш про ці професії.



Завдання 3.

1. Назви матеріали та засоби, за допомогою яких виготовляють виріб.

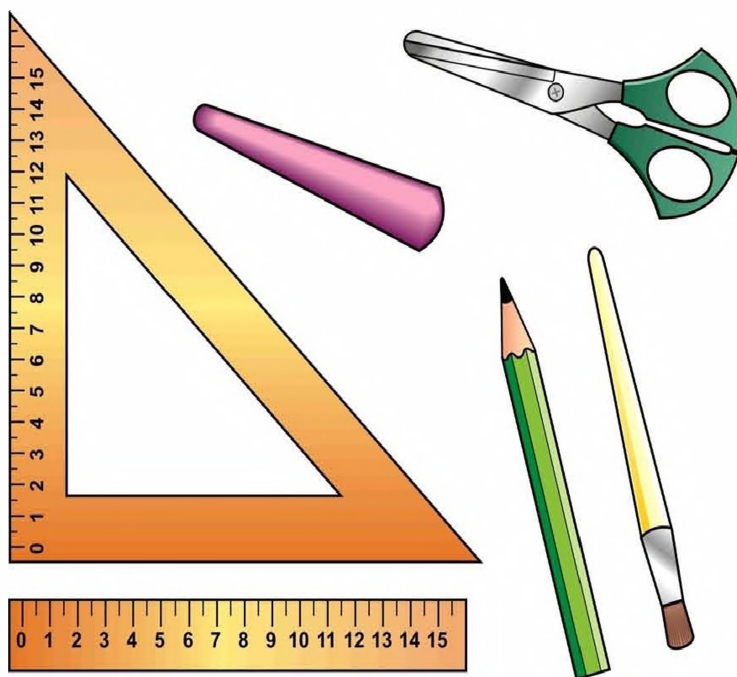
2. Розкажи, де потрібно зберігати вказані матеріали.



Завдання 3.

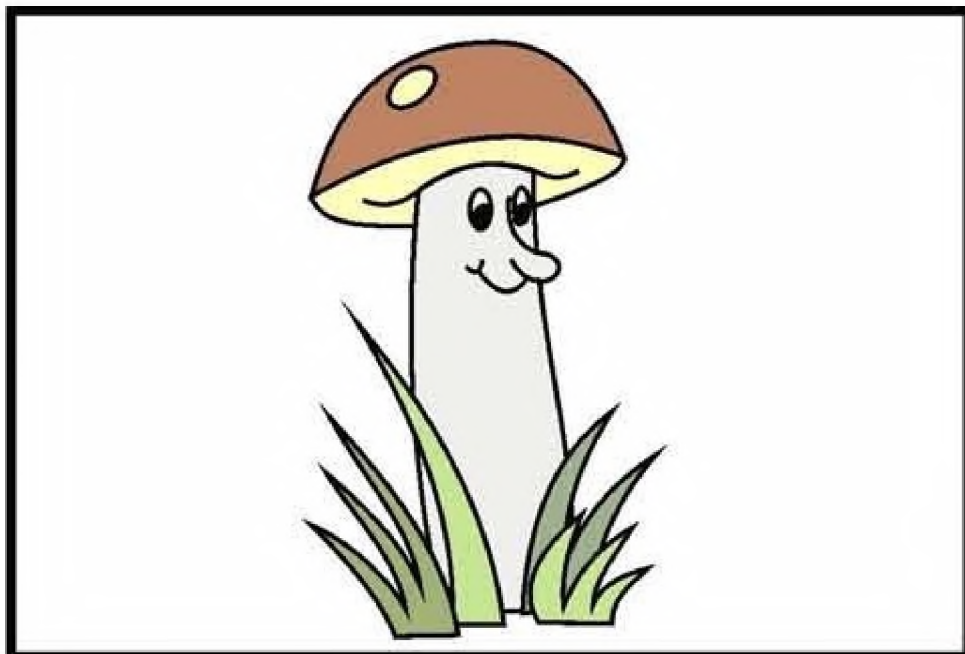
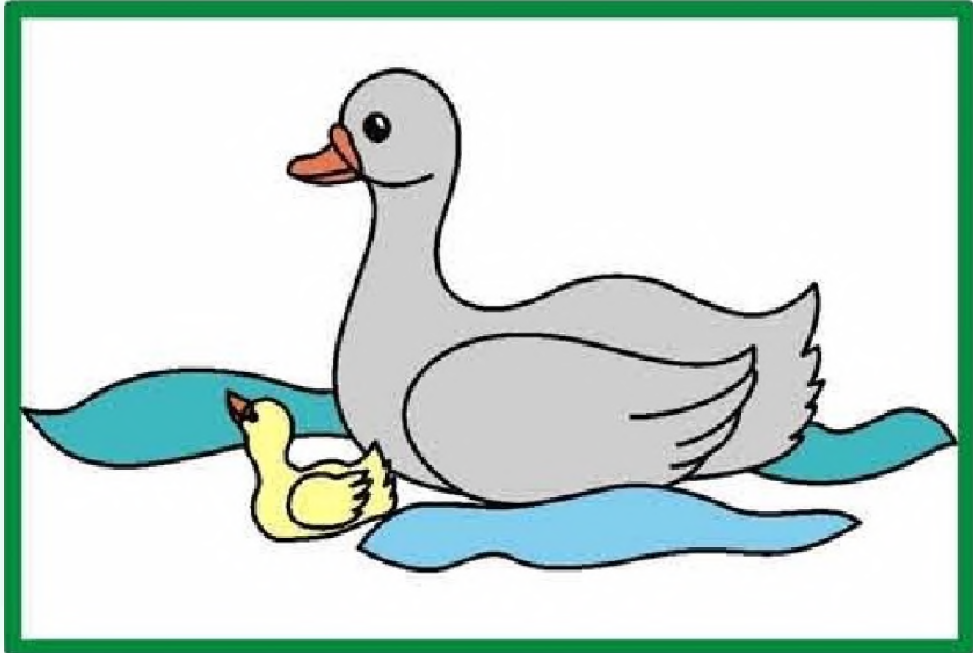
1. Які предмети та інструменти ти бачиш на малюнку?

2. Як потрібно організувати свої робоче місце?



Завдання 4.

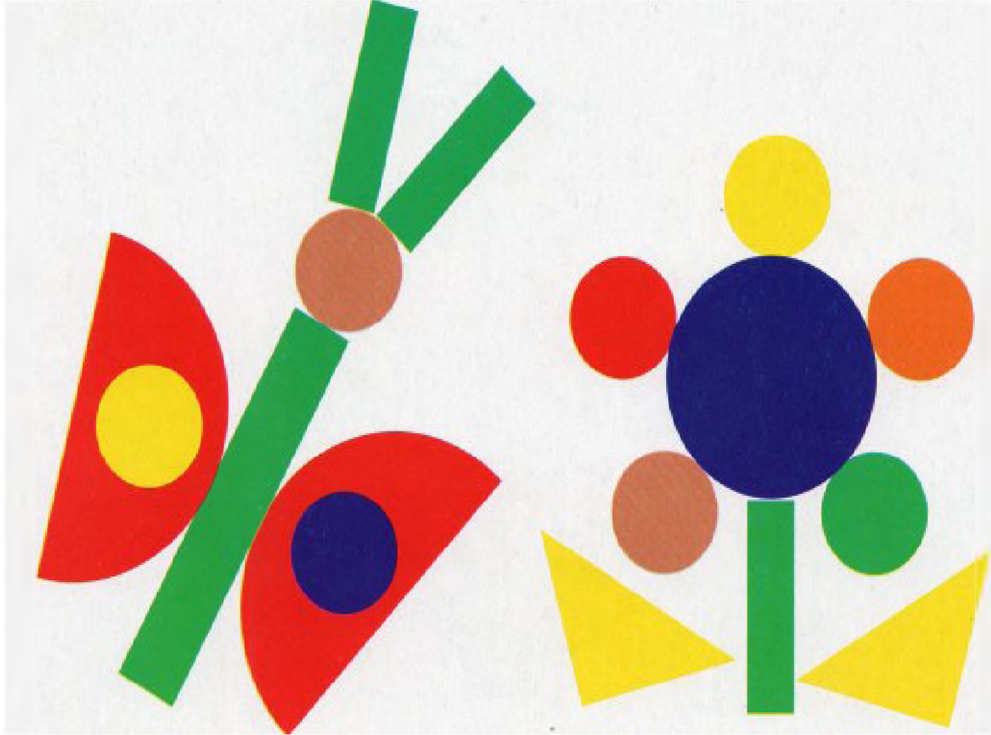
- 1. Розкажи, що ти бачиш на готових аплікаціях?**
- 2. Виконай аплікацію із готових деталей за зразком.**



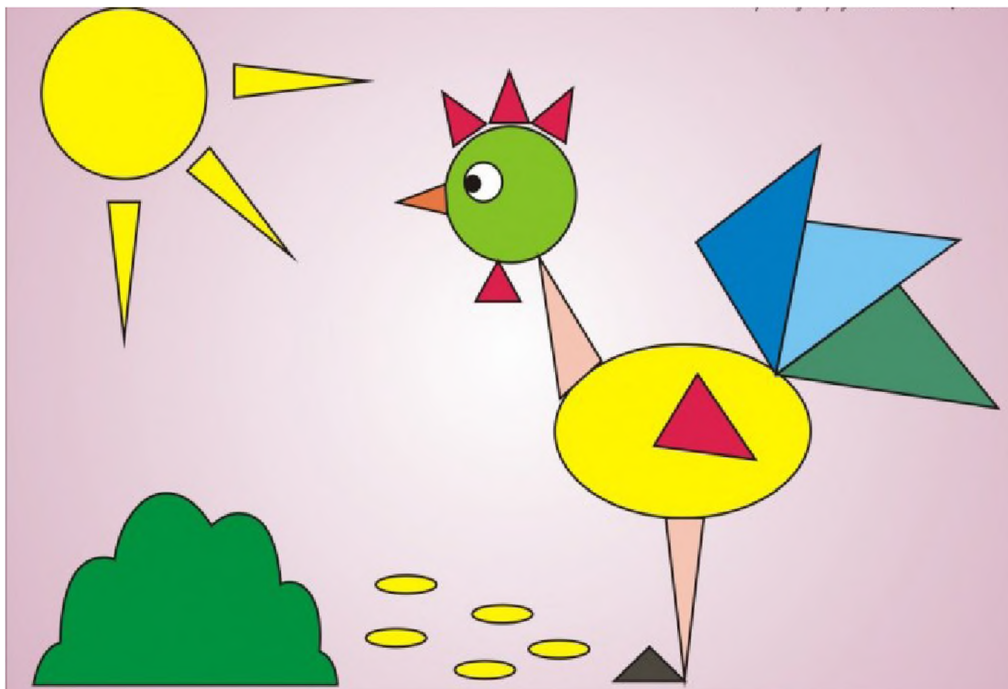
Завдання 5.

1. Виконай аплікації з геометричних фігур.
2. Які геометричні фігури використано в аплікації?

Метелик і квітка



Веселий півник



Завдання 6.

Виготовлення вітальних листівок.

1. Що зображено на листівках?
2. Спробуй виготовити вітальну листівку спільно з батьками та привітати друзів.



Завдання 7.

1. Яких звірів зображено в тематичній композиції?
2. З яких матеріалів виготовлено композицію?
3. Спробуй виготовити композицію спільно з дорослим.



4. Спробуй відгадати загадку

Дивина! Живий клубок

Покотився в наш садок.

Має сотню голочок. Хто це, друзі?



Додаток D/

Тематично-ігрові комплекси з формування пізнавальної активності учнів на уроках трудового навчання

Застосування комплексу ігор на уроках трудового навчання

Тема програми	Рекомендований перелік ігор
Технологія виготовлення виробів з паперу	«Сюрприз», «Господарі», «Аукціон», «Асоціації», «Знайди за описом», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Що це?», «Відгадай», «Впізнай професію».
Технологія виготовлення виробів з текстильних матеріалів	«Відгадай», «Знайди за описом», «Чарівна скринька», «Мозаїка», «Склади орнамент», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Що це?», «Символ професії», «Зроби подарунок», «Господиня», «Відгадай».
Технологія виготовлення виробів із синтетичних матеріалів	«Чарівна скринька», «Знайди за описом», «Господарі», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Що це?».
Технологія виготовлення комбінованих виробів	«Знайди за описом», «Що це?», «Відгадай», «Символ професії», «Хто швидше», «Силует», «Що на що схоже», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Створи настрої», «Гармонія», «Знайди різницю», «Творю красу», «Відгадай професії».

Приклади дидактичних ігор з трудового навчання

«Знайди за описом»

Учням необхідно серед інструментів та матеріалів знайти ті, що відповідають опису.

Наприклад:

- невеличка, металева, з вушком (голка)
- те, що просилають у вушко голки, щоб шити (нитка)
- інструмент, за допомогою якого відрізаємо, вирізаємо деталі (ножиці).



«Чарівна скринька»

Потрібно знайти серед запропонованих інструментів та матеріалів необхідні та пояснити їх призначення. Гру використовують при вивченні інструментів та матеріалів, необхідних для виконання будь-яких робіт (шиття, в'язання, вишивки, ліплення, конструювання та ін.).



«Знайди слово»

У списку слів необхідно назвати (викреслити) слова, що належать до названої групи (наприклад: кухонний посуд).

Слово, що залишиться, є ключовим у вивченні наступної теми (наприклад, слово «пластилін»)

Гру застосовують для повторення вивченої теми та актуалізації знань учнів.

«Секрети творчості»

У ході підготовки до гри учні класу утворюють декілька творчих груп, кожна з яких вивчає вироби будь-якого напрямку декоративно-прикладного мистецтва (вироби з бісеру, соломи, шкіри, деревини тощо). Вони вивчають літературу, розглядають вироби, обирають декілька найкращих з них, готують запитання для інших учасників гри. Під час гри кожна творча група за підтримки педагога представляє обрані вироби та ставить іншим групам запитання про використаний матеріал, інструменти, естетичне оформлення, місця виготовлення виробів та інше. Правильні відповіді нагороджуються смайликами. Перемагає група, що набрала більше смайликів.

«Визнач на дотик»

Гравці працюють за правилами (із закритими очима на дотик визначають описані педагогом інструменти, матеріали). Виграє той, хто без помилок знайде потрібні предмети (деталі, інструменти тощо).

«Обери вірно»

Учасники обирають серед зразків ті, що відповідають будь-якому визначенню.

Наприклад: треба обрати всі рослинні матеріали, необхідні для роботи з природним матеріалом.

«Що це?»

Назвіть слова, які одночасно відповідають трьом визначенням:

- цупкий;
- різнокольоровий;
- використовується для виготовлення аплікацій (папір).

«Відгадай»

Учасникам гри пропонується відгадати, про який інструмент йдеться у описі.

Наприклад:

Залізна, має ручку, за допомогою цього інструмента можна вскопати грядку, посадити квіти на клумбі (лопата).

«Мозаїка»

Кожний учасник гри отримує конверт, у якому знаходяться квадрати різного кольору (чорного, білого, червоного, зеленого тощо).

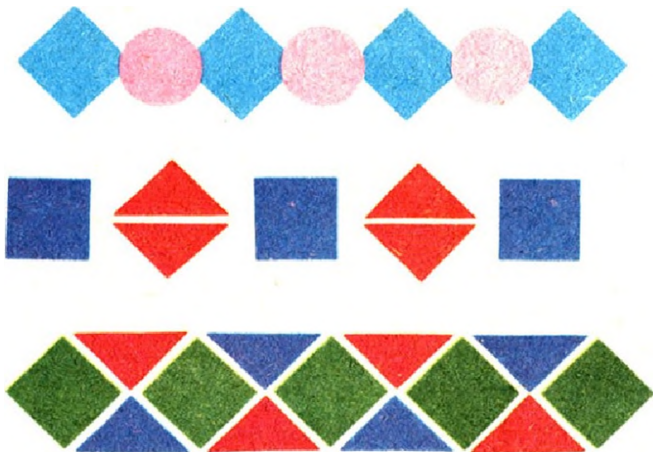
За визначений час треба скласти орнамент, використовуючи щонайменше три кольори.

Враховується правильність орнаменту, кількість використаних кольорів.

«Склади орнамент»

Учні отримують картки, на яких зображені фрагменти орнаментів.

Використовуючи картки-зразки необхідно скласти заданий орнамент за зразком.



«Знайди різницю»

Порівнюючи два схожих вироби треба знайти різницю (у конструктивних деталях, довжині, оздобленні тощо).

«Створи настрій»

Учасники гри підбирають кольорову гаму та малюнок тканини для запропонованих виробів. Вибір кольорової гами та малюнка тканини треба обґрунтувати.

Ігри та вправи, спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – техніка»

«Символ професії»

Учням показують малюнок із зображенням знайомого предмета. Треба назвати професії, які цей предмет символізує.

Наприклад: ножиці (швачка, кравець); печиво (пекар); нитки (швачка, вишивальниця).

Цю гру можна проводити у зворотному напрямку, тобто, запропонувавши учням придумати символ будь-якої професії та пояснити свій вибір.

«Світ професій»

Заздалегідь на уроках учні отримують початкову інформацію і конкретні завдання, які виконують в ході екскурсії або зустрічі.

Під час гри учасники обирають професію, яка їм подобається та обгрунують свій вибір.

Дидактична гра «Фабрика з пошиття одягу»

Дидактичне завдання: розширити уявлення дітей про характер праці на швейній фабриці; розвивати у дітей увагу, пам'ять та уяву; викликати у дітей інтерес та бажання дізнатися про роботу швачки.

Ігрове завдання: знайти на картках та назвати вироби верхнього одягу, викласти в серіаційний ряд .

Правила:

1. Розглянути всі картки (малюнки верхнього одягу, взуття, головні убори).
2. Знайти малюнки, на яких зображено одяг, викласти за словесною інструкцією. Охарактеризувати призначення, колір та ін.

Дидактична гра «Добери вивіску для кожного магазину»

Дидактичне завдання: поглибити знання дітей про роботу продавців, мережу продовольчих і промислових магазинів. Закріпити знання про те, що де можна купувати.

Ігрове завдання: підібрати вивіску до окремих груп предметів (одяг, взуття, продукти тощо).

Правила:

Розглянути картку із зображенням предметів .

Розглянути вивіски.

Знайти потрібну вивіску.

Викласти вивіску до своєї картки з групою предметів.

Хто перший знайде та викладе, піднімає руку.

Виконавські дії:

Уважно розглянути предмети на своїй картці.

Вибрати вивіску, яка підходить саме цій групі предметів.

Взяти вивіску і покласти поряд з карткою.

Гра буде закінченою, коли хтось один правильно підбере вивіску.

Ігрові дії: знайти правильну вивіску та викласти поряд з карткою (на якій зображені предмети).

Результат: переможе той, хто перший викладе вивіску магазину, де можуть продаватись ті предмети, які зображені на картці.

Дидактична гра «Будівельник»

Дидактичне завдання: розвивати вміння дітей визначати професію «Будівельник» за предметами, що необхідні для даної професії; розвивати пам'ять, логічне мислення; виховувати повагу до праці дорослих.

Ігрове завдання: дібрати якомога більше предметних картинок із зображенням речей, що потрібні будівельнику.

Правила:

Діти об'єднуються у дві команди.

Уважно розглядають картинки із зображенням речей, шукають предмети, які потрібні для професії будівельника.

По черзі відповідають та пояснюють, чому саме ці предмети потрібні для професії будівельника.

Отримання фішок за правильні відповіді на запитання.

Ігрові дії: правильно відповісти та пояснити свій вибір.

Результат: перемагає той, у кого назбирається найбільше фішок.

Дидактична гра «Гончар»

Дидактичне завдання: поглибити знання дітей про професію гончара, гончарні вироби (глечики, куманці, кухлі, миски). Сприяти розвиткові логічного мислення, уваги.

Ігрове завдання: визначити, який предмет зайвий.

Правила: Розглянути всі гончарні вироби, які зображені на картинці.

Розповісти про гончарні вироби (з чого вони робляться, хто їх робить) .

Знайти серед виробів саме ті, який виготовлено руками гончара; пояснити чому.

Ігри та вправи, спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – людина»

Дидактична гра «Ресторан»

Під час гри учасники розподіляються за ролями. Діти вчаться етикету сервірування столу, подачі блюд. Оцінюється правильність виконання, оригінальність. «

Завданням гри може бути – складання квадрату (серветки) з клаптиків тканини різної конфігурації.

Дидактична гра «Кухар»

Дидактичне завдання: закріплювати знання про український посуд та страви; розвивати мовлення, логічне мислення; формувати уявлення про характерні риси рідного народу: гостинність, працелюбність; залучати дітей до національних традицій.

Ігрове завдання: відгадати назву страви і дібрати до неї посуд.

Правила: Розглянути картки із зображеннями страв і посудом.

Знайти страву та посуд для цієї страви.

Ігри та вправи спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – природа»

Дидактична гра «Садівник та городник»

Дидактичне завдання: вчити дітей розпізнавати знаряддя праці, які використовуються в роботі садівника та городника.

Ігрове завдання: викласти та назвати знаряддя праці, відповідно до професії.

Правила: Поділити дітей на дві команди «Садівник» та «Городник».

Розглядають зображення із знаряддям праці.

Діти шукають, ті знаряддя праці, які підходять до їхньої професії.

По черзі називають знаряддя праці та розповідають, як і де його використовують.

Дидактична гра «Ветеринар»

Дидактичне завдання: закріпити знання дітей про професію ветеринара; вчити розуміти важливість цієї професії; перевірити знання дітей про те, кого лікує ветеринар.

Ігрове завдання: знайти необхідний об'єкт.

Правила :

1. Розглянути картки, які об'єднанні в групи (тварини, рослини, люди).
2. Знайти зайві об'єкти.
3. Відкласти зайві картки.

Гра буде закінчена, коли хтось один із дітей правильно викладе об'єкти.

Ігрові дії : знайти необхідні картки.

Результат : переможе той, хто перший правильно виконає завдання.

Ігри та вправи спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – художній образ»

Дидактична гра «Художник»

Дидактичне завдання: закріпити знання дітей про професію художника.

Чим користується художник в роботі.

Ігрове завдання: знайти і обвести кружечком ті предмети, які допоможуть художнику в роботі.

Правила:

Розглянути картки з зображенням різних предметів.

Знайти ті предмети, які знадобляться художнику для роботи.

Обвести кружечком предмети, які вибрав. Обгрунтувати вибір.

Наукове видання

Олена Валентинівна Чеботарьова

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ТРУДОВОГО
НАВЧАННЯ УЧНІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-
РУХОВОГО АПАРАТУ ТА
ІНТЕЛЕКТУ**

Монографія

Авторська редакція

Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко

Підписано до друку 30.10.2020.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 22,5. Наклад 300 пр. Зам. 30.10.2020.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»

Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6.

Тел. моб.: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6574 від 17.01.2019.