

**Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України**



**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ  
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ  
ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ**

**Навчально-методичний посібник**

**Київ-2019**

**УДК:376-056.36(072)**

*Схвалено до використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами комісією із спеціальної педагогіки  
Науково-методичної ради з питань освіти  
Міністерства освіти і науки України  
(протокол №5 від 4.12.2019 року)*

**Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 233 с.**

У навчально-методичному посібнику висвітлюються особливості компетентнісно спрямованого навчання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у освітньому просторі згідно Концепції НУШ: питання організаційно-методичного забезпечення, інноваційні педагогічні технології та рекомендації стосовно їх впровадження в практику, результати експериментальних досліджень, присвячених питанням навчання і виховання учнів, змісту та організації психолого-педагогічного супроводу школярів з інтелектуальними порушеннями.

Представлені технології базуються на компетентнісному підході до навчання учнів, враховуючи провідні види їхньої діяльності на основі удосконалення пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, психомоторної, особистісної сфер розвитку.

Висвітлено методичні рекомендації щодо реалізації програмового змісту навчання; представлено орієнтовні зразки та варіанти дидактичних розробок, що забезпечує корекційно-розвивальну спрямованість всього освітнього процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти та в закладах із інклюзивною формою навчання.

Посібник адресовано фахівцям спеціальних закладів загальної середньої освіти та закладів із інклюзивною формою навчання, науковцям, викладачам та студентам закладів вищої освіти; батькам, всім, зацікавленим проблемами сучасної спеціальної педагогіки та психології.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	4
<b>I. ОСВІТА УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</b>	7
1.1. Сучасні підходи до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах реформування освіти (О. Чеботарьова)	7
1.2. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту освіти учнів з інтелектуальними порушеннями (О. Чеботарьова)	16
<b>II. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (за навчальними предметами)</b>	24
2.1. Українська мова (Г. Блеч)	24
2.2. Читання (Н. Ярмола)	44
2.3. Я досліджую світ (С. Трикоз)	61
2.4. Математика (І. Гладченко)	88
2.5. Трудове навчання (О. Чеботарьова)	113
2.6. Фізична культура (І. Бобренко)	147
<b>III. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І СОЦІАЛЬНО - КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ</b>	184
3.1. Формування передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності (О. Мякушко)	185
3.2. Психологічна адаптація до шкільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (І. Сухіна)	208

## Вступ

Проведення демократичних змін в Україні передбачає не лише принципове оновлення змісту освіти, розширення форм її здобуття, а й реалізацію компетентнісного підходу до навчання, орієнтацію на особистісні можливості та інтереси учнів, спрямованість на новий освітній результат – формування предметних та ключових компетентностей школярів. умінь практично застосовувати знання, а не механічно засвоювати їх суму.

На зміну застарілої моделі спеціальної освіти з надмірністю знань, їх безсистемністю, недостатнім зв'язком із дійсністю та практичними досвідом прийшла нова компетентнісно орієнтована освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей.

Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно-орієнтованої освіти, яка сприяє становленню учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Окреслені освітні зміни щодо запровадження компетентнісного підходу відображено в Законі «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти, Типових освітніх програмах.

У навчально-методичному посібнику представлено науково-практичні здобутки відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті компетентнісного навчання учнів початкової школи.

Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах щодо інноваційного змісту, форм, методів та засобів навчання та психолого-педагогічного супроводу школярів з

інтелектуальними порушеннями, тривала дискусія щодо визначення переліку життєво необхідних ключових та предметних компетентностей для означеної категорії дітей.

У розділах посібника представлено дослідження, що дають цілісне бачення упровадженням компетентнісного підходу до формування змісту освітніх галузей та інтегрованих курсів, навчальних предметів, представлених у Типових освітніх програмах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Також висвітлюються особливості корекційно-розвивальної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями за провідними напрямками розвитку: соціально-побутове орієнтування, розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура. Авторами представлено інноваційний програмовий зміст корекційно-розвиткових занять, педагогічні технології та методики, рекомендації стосовно їх впровадження в практику.

Окремим розділом репрезентовано психологічний супровід школярів в контексті формування психологічної адаптації до шкільного навчання, представлено методичні прийоми формування батьківської компетентності щодо розвитку їхніх дітей на початковому етапі шкільного навчання.

Варто зазначити, що компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Він значно доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів в освіті дітей з особливими освітніми потребами, що допомагають педагогам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Сподіваємось, що представлені навчально-методичні матеріали сприятимуть підвищенню якості освіти школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, формуванню фахової компетентності педагогів

та батьків дітей з особливими освітніми потребами, виникненню нових ідей та розробок, практичних рекомендацій.

# I. ОСВІТА УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

## 1.1. Сучасні підходи до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах реформування освіти

Сучасні демократичні зміни у шкільній освіті, що передбачають запровадження Закону «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа»<sup>1</sup>, розвиток різних форм освіти як важливого чинника забезпечення права на освіту, обумовлюють сучасні тенденції та зміну підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

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

Концепція пояснює ідеологію змін в освіті, що закладаються в новому базовому законі «Про освіту» та обґрунтовує Формулу Нової школи, яка поєднує важливі ключові компоненти:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- педагогіка партнерства між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;

---

<sup>1</sup> Концепція «Нова українська школа» [https://mon.gov.ua > tag > nova-ukrainska-shkola](https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola)

- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків.

Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а майбутньому і професійних ситуаціях.

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

Теоретичні напрацювання зарубіжних та вітчизняних вчених доводять ефективність запровадження компетентнісного підходу до шкільного навчання завдяки своїй різноплановості, багатогранності, системності та комплексності, що сприяє ефективності освітнього процесу, наповнюючи його практичним змістом (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та інші). Автори наголошують на тому, що компетенція і компетентність є різними поняттями. Компетенція – це вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння й рефлексії учня, перетворюючись на компетентність. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи



діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях, з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини [4].

Формування життєвої компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на початковому етапі навчання відбувається, насамперед, на основі навчального матеріалу, який вивчається в початковій школі, в процесі аналізу якого можна створити умови і ситуації, життєві (для дітей з інтелектуальними порушеннями) та дидактичні (для педагогів), які актуалізують потребу в опануванні та практичному закріпленні учнями оптимальних засобів вирішення життєвих завдань, зміст яких відповідає їхнім можливостям.

У процесі компетентнісного навчання школярі повинні не лише засвоїти певні знання, оволодіти вміннями та навичками, а й навчитися застосовувати їх у повсякденній практичній діяльності. Компетентнісний підхід дає змогу учням одночасно вивчати новий матеріал, навчатися міркувати, практично діяти, шукати ефективні способи вирішення проблемних ситуацій, співпрацювати з однолітками.

Реалізація компетентнісного підходу визнано пріоритетом освітньої політики держави. Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей стало необхідним і новим концептуальним орієнтиром у шкільній освіті XXI століття, оскільки одним із основних чинників становлення особистості є сформованість життєвої компетентності як здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички у практичній життєдіяльності. Це, в свою чергу, зумовлює перегляд змістового та корекційно-розвивального забезпечення освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, наповнення умов її реалізації.

Отже, в основу змісту освіти дітей з інтелектуальними порушеннями покладено ідею максимально можливого їхнього

соціального, психічного і фізичного розвитку; корекцію їх пізнавальної, емоційної та вольової сфер з метою формування такого типу людини, яка позитивно ставиться до соціальних цінностей, інших людей та до самої себе і здатна до самокерованої поведінки, самостійної діяльності у доступних для неї сферах.

Основною метою початкової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) є всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів загальнонавчальних, соціально-адаптивних, життєво-необхідних умінь та навичок, формування навичок здорового способу життя. За роки навчання в початковій школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування, співпраці, самовираження у різних видах навчальної діяльності. Набуття загальнонавчальних та соціально-побутових умінь та навичок є фундаментом подальшого успішного навчання школяра.

Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. При цьому орієнтуються на зону ближнього розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які реалізуються на даний час завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому стануть надбанням самостійної життєдіяльності дитини.

Компетентнісні результати навчання учнів визначено у Типових освітніх програмах, Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже до ключових (життєвих) компетентностей школярів з інтелектуальними порушеннями віднесено:

- *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-трудова компетентність*, 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.

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.

Формування життєвих компетентностей у періоді шкільного навчання відбувається шляхом цілеспрямованого формування навчально-пізнавальної діяльності на уроках з основних предметів та корекційно-розвиткових заняттях. Саме через навчання відбувається становлення особистості школяра, який в процесі практичної діяльності вчиться розуміти умову завдання, засвоює способи їх вирішення, планує свої дії, досягає та оцінює результати своїх дій. Все це впливає на розширення соціально-адаптаційних можливостей до подальшого засвоєння загальноосвітніх завдань. Отже, досить важливо виокремити основні завдання корекційно-розвивального навчання і виховання на етапі шкільного навчання.

## Література:

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. Байбара // Початкова школа. – 2018. – № 5. – С. 46 – 56.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2018. – № 9. – С. 1 – 4.
3. Державний стандарт загальної початкової освіти // Початкова школа. – № 5. 2017.– С. 1– 17.
4. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: 1985. – 327с. – С.47.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.
6. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. - К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
7. Теоретичні та методичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями розумового розвитку / колективна монографія /авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І. В. Бобренко та ін.: За ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2017. – 260 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/708518>
8. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] (автори: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Ярмола Н.А., Бобренко І.В. та ін.) – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>; <http://lib.iitta.gov.ua/712585>
9. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] (автори: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Ярмола Н.А., Бобренко І.В. та ін.) –

- Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>;  
<https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/>;
10. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.  
<http://lib.iitta.gov.ua/707272/>
  11. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко та ін.: За ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 80 с. <http://lib.iitta.gov.ua/707790>
  12. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // О.В. Чеботарьова // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових праць. Вип. 9. – К., 2018. – С. 75-80.  
<https://lib.iitta.gov.ua/715998/1/>
  13. Чеботарьова О.В. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Чеботарьова // Збірник матеріалів V Міжнародної конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка)]. – Київ: Симоненко О. І., 2019 – С.234-237.  
<http://lib.iitta.gov.ua/717876>
  14. Чеботарьова О.В. Професійно-трудове навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасних умовах реформування освіти / О. В. Чеботарьова // Інноваційні підходи до

освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / Під ред. В.М. Синьова, К. О. Островської. – Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. – С. 116-119.  
<https://lib.iitta.gov.ua/716180/>

15. Чеботарьова О.В. «Азбука творчості» для дітей з особливими освітніми потребами/ О.В. Чеботарьова // Інноваційні арт-терапевтичні технології: матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф., 12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький / [за заг. ред.: В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля ] / Переяслав-Хмельницький (Київ. Обл.): Домбровська Я. М., 2019. –С. 149-153.

## **1.2. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту освіти учнів з інтелектуальними порушеннями**

В теорії та практиці спеціальної педагогіки та психології напрацьовано значний досвід корекційно-розвивального навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Методологічні підходи і теоретичні засади розробки проблеми навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях: В. Бондаря, І. Беха, Л. Виготського, Т. Власової, А. Висоцької, А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, О. Дьячкова, І. Єременка, С. Забрамної, Х. Замського, М. Кузьміцької, В. Липи, В. Лубовського, М. Малофєєва, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Н. Стадненко, М. Супруна, І.Татьянчикової, О. Хохліної, Г. Мерсіянової та ін.

Корекційно-виховний вплив на особистість учня з інтелектуальними порушеннями має бути цілеспрямованим, систематичним, всебічним. Запорука успішної соціалізації дітей цієї категорії передбачає формування у них поведінкових моделей, які охоплюють основні суспільні вимоги; у засвоєнні не лише суми різноманітних рольових очікувань, а самої сутності цих вимог; у розвитку кожного учня як особистості, котра набуває низку соціальних установок і ціннісних орієнтацій<sup>2</sup>.

Результати низки психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть розкривають особливості навчальної діяльності школярів з

---

<sup>2</sup>. Висоцька А. «Концептуальні засади змісту виховної роботи в спеціальних закладах освіти для розумово відсталих дітей дітей»



інтелектуальними порушеннями та корекційно-розвивальних засобів впливу на їхнє навчання (В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, С. Геращенко, І. Дмитрієва, І. Матющенко, С. Миронова, Г. Мерсіянова, І. Колесник, Н. Кравець, Н. Королько, І. Кущенко, І. Омелянович, Г. Піонтківська, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Хохліна, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, Д. Шульженко та ін.). Авторами наголошується на необхідності урахування психофізичних можливостей дітей певного віку з огляду на рівень їхнього розвитку, тобто визначити чому і як навчати; що це дасть для розвитку школяра та становлення як особистості.

Реалізація змісту корекційно-розвивального навчання учнів з інтелектуальними порушеннями відбувається на основі Державного стандарту початкової освіти, в якому окреслено зміст освітніх галузей та корекційно-розвивальних напрямів розвитку для дітей означеної категорії.

Корекційно-розвивальний вплив на психофізичний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями відбувається на уроках з різних предметів, де через предметно-практичний зміст діти 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 і діяльність у цілому (В. Карвяліс, С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Результативність корекційної роботи на уроках з основних навчальних предметів освітніх галузей, підготовка дітей до самостійного життя є умовою становлення у них позитивного ставлення до соціуму, праці, до себе (С. Мирський та ін.). Водночас дослідженнями Г. Дульнева, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, Н. Павлової, В. Синьова, О. Хохліної та ін. доведено, що навчання дітей з інтелектуальними порушеннями має важливе корекційне значення за умови спеціальної його організації.

Основними завданнями корекційно-розвивального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є формування та розвиток навчально-пізнавальної діяльності, навичок соціальної взаємодії, норм соціальної поведінки, комунікації, мовлення, сприяння становленню у дітей особистої культури, забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку учнів в цілому.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з ППР також забезпечується на основі проведення специфічних корекційно-розвиткових занять: *розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування.*

На цих заняттях здійснюється корекційно-розвивальне навчання з предметно-практичної, соціально-побутової, комунікативно-мовленнєвої, фізичної діяльності учнів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку. Намагаючись досягти максимально можливого розвивального ефекту в роботі зі школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, формування у них необхідних соціально-адаптивних умінь і навичок, педагоги проводять заняття, використовуюючи різноманітні корекційно-розвивальні технології.

Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з порушеннями інтелекту є багатоаспектними, варіативними та повинні використовуватися у роботі педагогів з урахуванням індивідуальних потреб дитини. Вони спрямовані на розвиток рухової, емоційно-вольової сфери, пізнавальної, мовленнєвої та комунікативної діяльності, особистості дитини в цілому.

Корекційно-розвивальні технології є ефективними в інтегрованому та комплексному їх використанні. Так, доцільним є використання ігрових, інформаційно-комунікаційних, комунікативних, інтерактивних, проектних, арт-педагогічних технологій навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

*Використання ігрових технологій у освітньому процесі* забезпечує розвиток пізнавальних здібностей, формування досвіду активної взаємодії, співробітництва учнів, використовуючи значний корекційно-розвивальний потенціал дидактичних ігор та вправ.

*Інформаційно-комунікаційні* технології сприяють активізації пізнавальної діяльності, творчих здібностей, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мислення дітей з ІІІ, що розглядається як сукупність ряду функціональних навичок і вмінь (планування структурних дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій тощо).

Реалізація *комунікативних* технологій створює ефективні умови розвитку мовлення, навичок спілкування, використання широкого спектру засобів допоміжної та альтернативної комунікації у навчанні, формування соціально активної особистості школяра.

*Інтерактивні технології* розширюють пізнавальні можливості учнів у отриманні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел, сприяють перенесенню засвоєних умінь, навичок на різні сфери їхньої життєдіяльності.

Використання *технологій творчих проєктів* сприяє формуванню в учнів умінь вирішувати поставлені завдання, презентувати власні результати.

*Квест-технології* сприяють активізації пізнавально-пошукової діяльності, організації навчання в ігровому, цікавому вигляді, що сприяє активізації мовленнєвих, пізнавальних і розумових процесів учасників. За допомогою таких технологій можна досягти освітньої мети: реалізувати проєктну та ігрову діяльність, ознайомити з новою інформацією, закріпити набуті знання, відпрацювати на практиці вміння дітей. Крім того, змагальна діяльність навчає дітей взаємодіяти в колективі однолітків, підвищує атмосферу згуртованості і дружби, розвиває

самостійність, активність та ініціативність. Квестові технології урізноманітнюють освітній корекційний процес, роблять його незвичайним, яскравим, цікавим, веселим, ігровим.

*Арт-технології*, які реалізуються на основі використання різних видів мистецтва (пісочної, музичної, театральної, образотворчої терапії, казкотерапії, лялькотерапії та ін.), допомагають здійснити корекцію психоемоційної сфери, пізнавальних процесів, поведінки, особистості в цілому.

*Здоров'язберезувальні* технології передбачають набуття дітьми необхідних знань щодо збереження й зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Отже, використання різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних технологій навчання школярів з інтелектуальними порушеннями на основі врахування психофізичних можливостей учнів сприятиме інтенсифікації та підвищенню якості освітнього процесу, підготовці школярів до самостійної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Означені технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями представлено у корекційно-розвивальних програмах занять з дітьми з інтелектуальними порушеннями, які розроблено відповідно до сучасних вимог реформування освіти.

Зміст комплексу програм спрямований на:

- визначення особливостей психофізичного розвитку дитини з ІІ;
- корекцію інтелектуальних порушень з опорою на найбільш збережені функціональні системи розвитку;

- попередження появи і корекцію вторинних порушень психофізичного розвитку;
- формування навичок соціальної адаптації та соціальної поведінки;
- формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети і соціальних норм поведінки;
- нормалізацію м'язового тону організму дитини на основі організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожного школяра.

Комплект програм за основними напрямками розвитку, зокрема, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування, ритміка, психосоціальний, розвиток розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової освіти.

Вперше розроблені в Україні корекційно-розвивальні програми для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями передбачають базовий зміст і авторські програми, які спрямовані на спектр порушень психофізичного та особистісного розвитку дітей, що сприятиме їхній максимальній соціальній адаптації та соціалізації.

Корекційно-розвивальний зміст занять охоплює важливі процеси пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової, психомоторної, особистісної сфер учнів з інтелектуальними порушеннями.

Корекційно-розвивальні програми розроблено відповідно до сучасних вимог змісту освіти, з урахуванням загальних і спеціальних принципів навчання дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку: науковості, системності, доступності.

До основних напрямів корекційно-розвивальної роботи, які реалізуються на заняттях з дітьми з інтелектуальними порушеннями, відносяться:

- розвиток пізнавальної діяльності;
- розвиток сенсорних функцій;
- розширення уявлень про навколишній світ;
- розвиток і корекція рухової сфери;
- корекція мовленнєвого розвитку;
- психокорекція особистісного розвитку учня.

Зокрема, колективом авторів розроблені авторські програми для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої для дітей з інтелектуальними порушеннями, які розкривають основні напрямки їхнього розвитку: «Розвиток мовлення»; «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг»; «Лікувальна фізкультура»; «Острівець здоров'я»; «Театральна логоритміка»; «Барабанотерапія»; «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів»; «Азбука творчості»; «Музичні краплинки»; «У світі ритмів»; «Соціально-побутове орієнтування»; «Лего-конструювання», «Цікавий світ Монтессорі».

Програми характеризуються спрямованістю на реалізацію принципу варіативності, який передбачає відбір корекційно-розвивального матеріалу відповідно важливих напрямів розвитку дітей.

Педагоги можуть використовувати авторські програми або елементи програм для посилення корекційного впливу в залежності від особливостей психофізичного розвитку дітей. Використання програм для корекційно-розвиткових занять сприятиме забезпеченню взаємодії всіх збережених функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечить умови їх соціальної адаптації, подолання труднощів у освітньому процесі. Види корекційних занять повинні бути психологічно обґрунтовані, педагогічно доцільними, мати корекційно-розвивальний ефект.

## Література:

1. Комплект програм з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями <http://www.mon.gov.ua/>
2. Комплект програм з корекційно-розвиткової роботи для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями <http://www.mon.gov.ua/>
3. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / В. М. Синьов. – Ч.1. – К., 2007. – 241с.
4. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна. –К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.
5. Чеботарьова О. В. Корекційно-розвивальні технології навчання школярів з інтелектуальними порушеннями // От идеи – к инновации : материалы XXV Юбилейной междунар. студ. науч.-практ. конф. (Мозырь, 26 апр. 2018 г.) - МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь. - С. 163-165. <http://lib.iitta.gov.ua/710842>
6. Чеботарьова О. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Азбука творчості» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями <http://lib.iitta.gov.ua/71142>
7. Чеботарьова О.В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями // Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник. - Дніпро: Інновація, 2018. - С.77 – 81.
8. Чеботарёва Е.В. Проектирование адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальными нарушениями: материалы V республиканской научно-практической конференции (с международным участием) «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы». – Гродно. - 2018. 148 <https://conf.grsu.by/soc2018/ru/obsuzhdenie-nauchnykh-statej/28-nauchnye-stati/78-e-v-chebotarjova>

## **II. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**(за навчальними предметами)**

### **2.1. Українська мова**

#### **Компетентнісний підхід у навчанні української мови школярів з інтелектуальними порушеннями**

Навчальна діяльність покликана не просто дати учням знання, уміння і навички, а й сформувати в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню. Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях як зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і вітчизняних. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та інші. У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини, яка уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.



Сучасна початкова школа не може залишатись осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині і в Україні. Впровадження компетентнісного підходу у школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти.

Основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й вміння ефективно застосовувати їх на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань. Компетентнісний підхід передбачає окреслення цілого кола компетентностей, тобто необхідного комплексу знань, навичок, ставлень та досвіду, що дає змогу ефективно виконувати певну діяльність чи функцію. Такий підхід якнайкраще сприяє формуванню ключових компетентностей школярів. Адже ключові компетентності – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні будь-якій людині.

Формування компетентностей реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту **мовно-літературної** галузі у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. В основу наукового обґрунтування змісту мовно-літературної галузі для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями покладено загально дидактичні, спеціальні та методичні принципи навчання. До загально дидактичних принципів належать: єдність навчання і виховання (виховне навчання); єдність навчання і розвитку дитини (розвивальне навчання), активність, свідомість, міцність засвоєння знань; науковість; наступність і перспективність навчання. До спеціальних: врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; індивідуалізація і диференціація

навчання; зв'язок навчання з життям; наочність; систематичність і послідовність навчання; повторність; доступність.

До методичних принципів відносять:

а) принцип комунікативної спрямованості навчання, що передбачає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом комунікації (спілкування);

б) принцип навчання мови як діяльності зумовлює практичну спрямованість процесу навчання рідної мови; розвиток її як засобу спілкування у різних видах діяльності;

в) принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового та мовленнєвого розвитку дітей. Мовлення спирається на сенсорні уявлення, які складають основу мислення, та розвивається у єдності з мисленням;

г) принцип забезпечення активної мовленнєвої практики на уроках і у повсякденному житті;

д) організація спостережень над мовним матеріалом із метою пізнання та усвідомлення дітьми мовної дійсності;

ж) принцип комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення передбачає засвоєння усіх рівнів мови у їх тісному взаємозв'язку. У процесі розвитку однієї зі сторін мовлення розвивають одночасно і інші, оскільки всі вони є частинами одного цілого – процесу оволодіння системою мови;

з) принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю, практичною діяльністю, розвитком творчих умінь;

ж) принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дитини.

Ці принципи відображують специфіку навчання української мови доповнюючи та взаємодіючи із системою загальнодидактичних принципів.

У проекті Державного стандарту загальної початкової освіти зазначається, що основна **мета мовно-літературної** галузі полягає у формуванні ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

З огляду на свою специфіку, навчальний предмет «*Українська мова*» спроможний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетентностей, як: *комунікативна, соціальна; загальнокультурна, уміння вчитись*.

Важливим є процес формування комунікативної компетентності, що передбачає опанування важливого у роботі та суспільному житті усного й письмового спілкування, оволодіння кількома мовами; полікультурної компетентності, що стосується розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; компетентності саморозвитку та самоосвіти, яка пов'язана з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті.

Для забезпечення комунікативної компетентності в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- мовою як засобом спілкування.

Соціальна компетентність передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови в учнів треба формувати здатність:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- виконувати різні соціальні ролі;
- брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетентності в процесі навчання української мови передбачає передусім формування:

- культури міжособистісних відносин;
- толерантної поведінки;
- моральних якостей, а також ознайомлення з:
- культурною спадщиною українського народу;
- найважливішими досягненнями національної науки й культури;
- визначними подіями та постатями в історії України.

Компетентність уміння вчитись виявляється у здатності учня організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетентність реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і здатності:

- організувати свою працю для досягнення результату;
- виконувати розумові операції й практичні дії;
- володіти вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетентностей, формування яких спроможний забезпечити цей предмет, можна визначити *предметні компетентності*. Їх ми виділяємо чотири, а саме: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна*.

***Мовленнєва*** компетентність включає:

- здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань;

- здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету;
- уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри;
- уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

**Мовна** компетентність передбачає володіння:

- доступним і необхідним обсягом мовних знань;
- здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

**Соціокультурна** компетентність покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає:

- знання про свою державу Україну;
- здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята;
- знання і використання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм;
- уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей;
- знання формул національного мовленнєвого етикету і вміле використання їх під час спілкування;
- дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;
- здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні та життєві проблеми.

*Діяльнісна* компетентність передбачає володіння загально-навчальними вміннями і навичками, які поділяються на чотири групи:

- навчально-організаційні – здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі);
- навчально-інформаційні – здатність самостійно працювати з підручником, вміння сприймати, слухати, розуміти інформацію в медіа текстах, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог;
- навчально-інтелектуальні і творчі – здатність аналізувати узагальнювати, встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію;
- контрольні-оцінні – вміння використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні та життєва.

Життєва компетентність, як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі інтегрування у соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті у процесі корекційного навчання, набуває інтегративного значення в

реалізації оновленого змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. **Метою навчання української мови** у початкових класах є забезпечення початкового рівня комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів, формування у них елементарних знань з мови і правопису та відповідних їм умінь, корекція недоліків психофізичного розвитку.

Для досягнення зазначеної мети, відповідно до зазначених предметних компетентностей, основними завданнями початкового курсу української мови є:

- створення позитивної мотивації до вивчення української мови;
- формування елементарних навичок і вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма), забезпечення їх гармонійного розвитку;
- формування елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих навичок і вмінь;
- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;
- сприяння розумовому, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості;
- формування вміння вчитися.

Водночас із розвитком основних видів мовленнєвої діяльності в початкових класах для дітей з інтелектуальними порушеннями розв'язуються й специфічні завдання, спрямовані на корекцію порушень у розвитку. Такими є: порушення процесів пізнавальної діяльності (сприймання, уяви, пам'яті, уваги, мовлення й мислення), недорозвиток емоційно-вольової сфери, недостатня розвиненість артикуляційної

моторики та координації рухів та ін.

Саме тому спеціальним завданням навчального курсу української мови визначено формування та корекцію зв'язного мовлення, що має відбуватися в тісному зв'язку з розвитком пізнавальної діяльності дітей, зокрема, сенсорики, предметно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного, абстрактного мислення, спостережливості, уваги тощо. Відтак зміст цього навчального предмета, з метою посилення його компенсаторно-корекційних та розвивальних функцій, має комунікативно-практичну спрямованість: містить фактичний матеріал, опанування якого має забезпечити формування комунікативних умінь, конкретизацію в слові чуттєвого і практичного досвіду учнів, розвиток основних пізнавальних процесів на предметно-практичній і вербальній основі.

Для забезпечення визначених предметних компетентностей і реалізації основних завдань початкового курсу української мови необхідно відібрати відповідне змістове наповнення навчального предмета *«Українська мова»*. Воно представлене чотирма змістовими лініями: *«Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації»*, *«Навчаємось читати»*, *«Взаємодіємо письмово»*, *«Навчаємось сприймати медіа»*.

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації»** спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, розуміти звернене мовлення, усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Надзвичайно важливо навчити дітей сприймати і правильно розуміти фактичний зміст сприйнятого висловлювання (тексту, завдання, пояснення, інструкції тощо). При цьому не завжди передбачається



виконання учнями якогось усного чи письмового завдання. Завданням, наприклад, може бути виконання доручення та дотримання інструкції вчителя про його виконання; виконання описаної в тексті дії; підбір предметів (малюнків, піктограм) до змісту тексту (альтернативні засоби комунікації).

Головна мета з розвитку усного мовлення (*говоріння*) – навчати школярів будувати власні висловлювання (у вигляді простих коротких речень); формувати у них елементарні навички діалогічного та монологічного мовлення. Слід також навчати учнів правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків, використовувати під час спілкування різні засоби: природні жести, міміку, інтонацію тощо. Необхідно залучати школярів до діалогу, до участі в колективних видах роботи (обговоренні прочитаного, побаченого; інсценуванні), до передачі змісту епізодів прочитаного тексту; залучати їх до спеціально створених ситуацій, які спонукали б їх висловлюватися, виявляти відповідні емоції.

Розширення словника дітей доцільно здійснювати на предметно-практичній основі у процесі живого спілкування, навчання, ситуація та умови якого є вирішальними для добору словесного матеріалу. Робота з лексикою має індивідуальний характер і зорієнтована на збагачення словника кожної дитини, оскільки, залежно від задатків, інтелектуальних можливостей, рівня підготовки дитини лексичний запас на початкових етапах навчання може суттєво різнитися.

Змістова лінія **«Навчаємось читати»** передбачає формування в учнів розуміння прочитаного, а також правильного вимовляння звуків і слів, наголошування слів, інтонуювання різних за метою висловлювання речень, дотримання пауз як у середині речень, так і між реченнями та частинами тексту. Варто також звернути увагу на добір мовленнєвого матеріалу (зокрема формулювання завдань), який повинен відповідати

можливостям дітей (знайомі слова, прості конструкції, адаптовані тексти тощо).

Так, з 2 класу з читання відведено спеціальні уроки, але й на уроках з української мови цьому виду мовленнєвої діяльності важливо приділяти належну увагу. Специфікою роботи з читання на уроках мови є те, що увагу дітей слід особливо привертати до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою, змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики та ін.

Змістова лінія **«Взаємодіємо письмово»** спрямована на формування в молодших школярів вміння виконувати вправи: списування, в тому числі вибіркоче, нескладних слів, речень, текстів; написання під диктовку (з навчальною, а не контрольною метою).

Змістова лінія **«Навчаємось сприймати медіа»** передбачає формування в учнів умінь сприймати, слухати, розуміти інформацію в медіа текстах (світлина, журнали, презентації).

Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку, водночас дії читання та письма для багатьох школярів з інтелектуальними порушеннями на початковому навчанні є занадто складними. У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей. Перераховані види медіапродуктів виступають також в якості альтернативних засобів комунікації для дітей з інтелектуальним порушеннями. Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі. Навчання дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя.

У цей період навчання немає потреби вводити термінологію та

давати визначення, що таке медіа текст, аудіо- чи відеопродукція, важливіше навчити сприймати прості медіапродукти (світлина, дитячі журнали, мультфільми), обговорювати, обмінюватися враженнями.

Реалізація зазначеного змісту потребує оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу. Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби. Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки **інформаційну, а й мотиваційну і розвивальну** функції.

Для виконання **інформаційної функції** навчальні засоби з української мови повинні містити передбачений навчальною програмою мовний матеріал, призначений для досягнення мовної компетентності, а також завдання, які передбачають розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма (забезпечення мовленнєвої компетентності).

З метою забезпечення **мотивації учіння**, в навчальних засобах мають бути використані:

- цікавий текстовий матеріал;
- ілюстрації;
- дидактичні ігри;
- вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання;
- завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів тощо.

Для реалізації **розвивальної функції** сучасні навчальні засоби мають містити систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів, а саме, на оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях. Крім того, компетентнісно орієнтовані

навчальні засоби повинні готувати дітей до самонавчання. З цією метою в них мають бути алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань і т. ін.

Навчальні засоби необхідно, щоб містили:

- цілісну систему завдань і вправ, доступних для учнів враховуючи психофізичні особливості;
- диференційований матеріал з урахуванням рівнів розвитку дітей;
- раціональне співвідношення завдань для тренування і творчого використання;
- завдання, що передбачають роботу в парі й групі, фронтальну та індивідуальну;
- завдання на вільний вибір тощо.

*Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності. Компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає застосування методів, які передбачають активну діяльність учнів. До таких належать:*

- *продуктивні* (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці);
- *евристичні* або *частково-пошукові* (окремні елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань);
- *проблемні* (учень шукає проблему і за допомогою знаходить шляхи її вирішення);
- *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожна дитина осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій,

використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості, дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками освітнього процесу.

Однак використання інтерактивних методів у початковій школі потребує від учителя ретельного попереднього їх аналізу на предмет доступності й доцільності застосування в початкових класах, а також прогнозування результатів. Враховувати при цьому потрібно той фактор, що використання інтерактивних методів потребує від учнів певної мовної, мовленнєвої і соціальної підготовки. Використання інтерактивних методів можливе за умови готовності учнів до виконання тих розумових і практичних дій, які передбачає той чи інший метод. Над формуванням такої готовності педагог повинен працювати заздалегідь. До інтерактивних методів навчання відносять презентацію, бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування, використання мультимедійних комп'ютерних програм та ін.

Упровадження інтерактивного підходу в процес навчально-пізнавальної діяльності учнів має необмежені можливості в досягненні практичної мети навчання української мови. Для того, щоб успішно навчатися, учні мають брати активну участь у освітньому процесі:

Мозковий штурм є чи не найбільш цікавою, захоплюючою і, головне, невимушеною формою інтерактивної діяльності. Уявімо, існує факт, явище, поняття, що учні їх не знають чи не розуміють повністю. Учителю шляхом питань, натяків, логічних висновків, висловлювань доводить їх до самостійного усвідомлення ідеї, факту, тобто заповнює «інформаційну прогалину».

Робота в парах. Учні не розділяються, а об'єднуються в групи та пари. Об'єднані в малі творчі колективи, учні згодом можуть бути здатними співпрацювати в команді. Найчастіше на уроках використовують такі види роботи в парах:

- Гра «Незнайко» (один учень читає, інший виправляє помилки);
- «Інтерв'ю» (узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого тексту, статті і т.д.);
- Гра «Кіт і мишка» (зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного);
- «Взаємні запитання» (запитати та дати оцінку один одному);
- «Щоденник подвійних нотаток» (проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент; сформулювати підсумок уроку чи серії уроків; дати відповіді на запитання учителя).

Для організації роботи в парах використовують такий алгоритм:

- запропонують учням завдання (запитання для невеличкої дискусії чи аналізу ситуації);
- об'єднують учнів у пари, визначають, хто з них говоритиме першим, і пропонують обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає досягти згоди щодо відповіді або рішення;
- по закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом (вчитель направляє та допомагає учням). За потреби це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

«Музей помилок». Форма роботи – де учні «музейні працівники». Умови подачі матеріалу: до учнів потрапляють якісь реліквії, але час наклав свій відбиток – зітерто частини речень, нечітко написані слова, відсутні розділові знаки, переплутано місцями слова, коли склеювали аркуш. Завдання – відтворити текст, пояснити помилки, виправити їх. А

ще іноді потрібно відредагувати текст-переклад з давньої мови, виконаний не досить грамотними дослідниками.

Ще однією з форм групової роботи є «рольова гра». За наявності ситуації, що максимально наближається до реального життя, необхідних базових знань та творчого підходу, рольова гра відтворює інтерактивність під час уроку. Гра – найбільш доступний вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності учня, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті. Але це не свідчить про те що всі уроки повинні проходити в формі гри. Гра – це тільки один з методів, і вона дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими: аудіюванням, бесідами, читанням та іншими.

Гра має велике значення для розвитку особистості. Успіх навчальної гри визначається психофізичними та мовленнєвими особливостями. Навчальна ділова гра має такі функції:

1. Розвиваюча – забезпечує під час навчальної діяльності розвиток творчого потенціалу учнів, їх самостійності в оволодінні методами отримання необхідних знань.

2. Комунікативна – реалізується через організацію спілкування, регулювання міжособистісних відносин, виникнення механізму саморегуляції поведінки.

3. Активізуюча – передбачає стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб.

Отже, у процес організації навчальної діяльності передбачає гнучкість у виборі прийомів, засобів та форм роботи, при цьому враховують навчальні потреби дітей, їх індивідуальні можливості.

Для реалізації компетентнісного підходу у навчанні вчитель повинен сприяти зацікавленості кожного учня в роботі класу за

допомогою чіткої мотиваційної установки, використовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності, стимулювати учнів висловлювати свої думки. Важливим також є вміння вчителя створювати на уроці такі ситуації, які дають можливість кожному учневі проявити ініціативу, самостійність. В цьому допоможе участь у проектній діяльності, яка сприяє розвитку ключових компетентностей учня, соціальної, полікультурної, життєвої компетентності в цілому. Метод проектів є дієвим засобом формування компетентності учнів. Проектна технологія використовує всі кращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, групову або колективну, яку учні виконують упродовж певного часу.

Найголовнішим вмінням, яким оволодіває учень у проектній діяльності, є вміння постійно вчитися, вчитися в процесі реалізації відповідної діяльності. Використовуючи технологію, вчитель допомагає зрозуміти учням, навіщо їм потрібні знання та де і як їх застосовувати. А це означає, що в майбутньому учні розвинуть здатність долати життєві труднощі, самостійно приймати рішення, тобто накопичать певний життєвий досвід. Першим кроком має стати включення дітей в дану систему діяльності. Це може бути розповідь учителя, відвідування заходів, де захищають свої проекти старші учні. Діти повинні зрозуміти, що саме вимагається від авторства – це пошук проблеми, створення якісно нового продукту, отримання результату.

Допоки діти не залучились до проектної діяльності, все, що говорить вчитель, для них – це знайома, але абстрактна інформація, котра ніяк не бажає перетворюватись в знання. Тому для учнів з особливими освітніми потребами необхідно створити опору для планування своєї діяльності.



Стосовно вибору проблеми – це найбільш складний і важливий момент, тому що не варто подавати проблему у готовому вигляді. Варто вчити «шукати» проблему, питання. Почувши із вуст дитини чудо-запитання, зупиніться, зробіть паузу, порадійте, зверніть увагу інших, покажіть його особливість, уточніть, похваліть творця запитання. У старших класах «народження» проблеми вчитель може стимулювати через обговорення на «круглому столі», «мозковому штурмі» і т.д. Збір та аналіз інформації, надзвичайно значимий момент, що потребує умінь їх класифікації. Ця робота, безперечно потребує допомоги дорослого, але ця допомога має бути дуже делікатною. Розробка власного варіанту вирішення проблеми на основі систематизації матеріалів теж має відбуватись на основі керівництва вчителя. Завершення роботи над проектом – це робота над портфоліо, захист – це обговорення з учасниками всього класу. Рефлексія – емоційний момент, підведення підсумків проведеної роботи. Позитивною рисою технології проектування є її універсальність: ця діяльність може бути реалізована в рамках уроку і в позаурочній діяльності.

Особливості проектної діяльності в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями полягають у:

- постійному супроводі дорослого;
- практичній спрямованості;
- співпраці всіх учасників процесу;
- використанні різнорівневих завдань.

В ході роботи над проектом, учні вирішують різні за складністю завдання, виходячи з індивідуальних можливостей дітей.

Ефективним у роботі з учнями є практикування скаффолдингу. **Скаффолдинг** – створення умов для підвищення успішності кожного учня. Для цього дитина має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, але поки що неможливо опанувати без

підтримки. Ніщо так не поліпшує мотивацію, як можливість впоратися із завданням і досягти успіху.

Скаффолдинг це – процес, який дає можливість дитині (у тому числі новачку) розв'язати проблему, виконати завдання або досягти цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль чи можливостей. Існують декілька видів підтримки дитини в цьому процесі:

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

- Підказки через міміку, жести, вказівки, рухи тіла.

- Фізична підтримка – скажімо, можна писати, малювати чи конструювати щось з учнем разом «рука в руці».

- Моделювання – демонстрація виконання завдання.

- Візуальний стимул –картинки, піктограми, символи, письмова мова.

- Маніпуляція символами – розташування об'єктів у певному порядку.

Отже, основна ідея проектної технології «все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де і як я можу ці знання застосувати» та застосування різноманітних форм і методів роботи, а також апробація на практиці з учнями дають можливість стверджувати, що проектна технологія може ефективно застосовуватись у освітньому процесі дітей з інтелектуальними порушеннями. За допомогою методу проектів для учнів створюються умови, що сприяють активізації активної освітньої діяльності. Вивчення та пошук шляхів вирішення певних питань чи проблем об'єднують інформацію з різних шкільних предметів, розширюючи при цьому кругозір дитини. Проектна діяльність допомагає школяру вчитися, спрямовуючи його пізнавальну діяльність, знаходити особистісний зміст, ставити цілі, планувати і організовувати свої дії,

набувати нові знання та життєво важливі компетенції. За допомогою проектів учні вчаться формувати в собі комунікативні та адаптивні якості, вміння працювати у співпраці, допомогати один одному, протистояти труднощам. Під час проектної діяльності школярі здатні робити для себе відкриття, чого б вони ніколи не зробили на традиційних уроках, тобто перебувають в ситуації успіху. Освітній процес перестає бути постійним сидінням за партами, сприяє руховій активності, самовираженню та формуванню характеру. Застосування методу проектів передбачає створення умов для розвитку в учнів широкого кола компетентностей в області засвоєння різних способів пізнавальної діяльності, комунікативних та організаційних, діяльнісних умінь і якостей, сприятимуть особистісно орієнтованому освітньому процесі.

#### Література:

1. Блеч Г.О. Навчання грамоти / Г.О. Блеч // Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, Н.А. Ярмола, І.В. Гладченко, Н.І. Королько, І.В. Дмитрієва, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, І.В. Голомозда, О.А. Чухліб. – 2018. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712585>
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком / С. Ньюмен – СПб., 2004. – 63 с.
4. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посіб. / О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Вид. 2, доп. – Харків: Основа, 2008. – 120 с.

## 2.2. Читання

### **Особливості розвитку навичок читання у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.**

Проблема освітніх інновацій у наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в підготовці гармонійної особистості, здатної ефективно функціонувати в сучасних постійно змінюваних умовах. Знання, на які традиційно була зорієнтована освіта, в наш час уже не вважаються головним критерієм підготовки спеціаліста. Адже завдяки науковим дослідженням вони постійно доповнюються або навіть кардинально змінюються. Тому в сучасному суспільстві цінуються не самі знання, а вміння їх самостійно добути та компетентно використати [4].

У процесі модернізації загальної середньої освіти якість початкового навчання пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який передбачає методологічну перебудову освітнього процесу на принципах гуманізації і демократизації, спрямовану на особистісний розвиток школярів, формування в них ключових і предметних компетентностей. Особлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра належить навчальному предмету «Літературне читання», який є важливою складовою освітньої галузі «Мови і літератури».

Розвинута навичка читання допомагає людині постійно розширювати свій кругозір, створює сприятливі умови для розвитку його розумових здібностей, уяви, сприяє творчій діяльності в різних областях.

Від уміння читати багато в чому залежить успіх навчальної діяльності учня і його психічний розвиток, у тому числі і учня з порушеннями інтелектуального розвитку. Впевнене володіння навичкою читання - одна з основних передумов успішної роботи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з усіх предметів і дисциплін.

Формування навички читання у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розпочинається у 1 класі в рамках інтегрованого курсу «Навчання грамоти». Даний курс є важливою складовою загального змісту початкової освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін.

З 2 класу розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, здійснюється на уроці «Літературне читання», який є складовою освітньої галузі «Мови і літератури». Його основною метою є формування ключових компетентностей, зокрема, вміння вчитися, загальнокультурної, комунікативної та інформаційної.

Читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду та ціннісних ставлень учнів, що набуваються у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета «Літературне читання».

Навчання читання дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає формування у них комунікативно-мовленнєвих умінь, володіння якими в подальшому допоможе їм реалізуватися в самостійному житті [9].

Особливого значення для формування життєвої самостійності набуває компетентнісна освіта – вихід за межі традиційної парадигми навчання, коли його результатом вважається система знань, умінь і навичок учня на такому рівні, що дозволяє йому успішно вчитися далі, застосовувати набуті знання і вміння у власному житті [11].

Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні є *добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності.*

Для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку використовуються ті ж *методи*, що і для навчання дітей з нормотиповим розвитком. Проте психофізичні особливості таких дітей обумовлюють інші способи застосування цих методів: методи навчання повинні бути корекційно-розвиваючими. Крім того, мають бути спрямовані не лише на формування знань, умінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на моральне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Вдалий добір та поєднання методів забезпечують формування вміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності в різних умовах, дозволяють дитині оволодіти досвідом послідовно і системно [1].

Розглянемо особливості застосування кожного методу, взявши за основу класифікацію методів навчання за джерелом передачі та характером сприймання інформації:

- словесні методи (пояснення, розповідь, бесіда, робота з друкованими текстами);

- наочні методи (демонстрація, спостереження, екскурсії);

- практичні методи (практичні вправи, дидактичні ігри).

*Вимоги до пояснення:*

- Робити паузу перед формулюванням правила чи поняття;
- Виділяти головні моменти виразними засобами мовлення, повторювати;
- Стимулювати дитину до наведення власних прикладів, самостійного пояснення;
- Поєднувати пояснення з бесідою, виконанням практичних завдань;
- Стимулювати дитину до порівняння, аналізу, логічних міркувань, формулювання висновків.

*Вимоги до розповіді:*

- Наукова правильність, достовірність фактів;
- Емоційна забарвленість;
- Відповідність за структурною будовою до художнього твору;
- Пов'язаність із подіями сучасного життя, інтересами дитини;
- Виділення фактів, що мають виховне значення;
- Демонстрація вчителем свого ставлення до матеріалу (емоції, виразність), наведення власних спостережень, вражень, прикладів тощо;
- Поєднання із наочними методами, елементами бесіди.

Розповідь доцільно застосовувати у першій половині уроку. Тривалість має бути орієнтовно 15 -25 хвилин та відповідати віковим та інтелектуальним особливостям дитини.

*Вимоги до бесіди:*

- Запитання мають бути чіткими, точними, логічно послідовними.

Вибірковість допускається лише при контрольній бесіді.

- Запитання повинні бути різноманітними за характером, стимулювати розумову діяльність дитини;
- Слід давати час на обдумування відповіді;
- Вчитель повинен реагувати на помилки, виправляти їх;
- Доцільно вимагати відповідей повними реченнями;
- Необхідно враховувати особливості дитини.

*Вимоги до роботи з друкованими текстами:*

- Навчання структурним елементам підручників;
- Формування умінь орієнтуватись у різних друкованих виданнях;
- Чітка постановка мети роботи з текстом;
- Використання різних видів роботи з текстом (відповіді на запитання, вибіркоче читання, аналіз тексту, словникова робота, переказ тощо);
- Індивідуальний добір завдань і текстів;
- Формування способів самоконтролю за виконанням завдань;

- Підведення підсумків роботи з друкованим текстом;
- Прищеплення інтересу до роботи з книгами.

*Вимоги до наочності:*

- Має слугувати розв'язанню основних навчальних завдань;
- Має містити найбільшу кількість ознак, що характеризують необхідний об'єкт;
- Кількість має бути обмеженою і пред'являтися послідовно;
- Має відповідати рівню сприймання та мислення дитини;
- Сповідувати принцип «від простого до складного», «від реальних предметів до символів»;
- Кілька видів наочності;
- Під час роботи з наочністю необхідно задіювати якнайбільше аналізаторів (зір, слух, дотик, смак, нюх);
- Стимулювати дитину до аналізу сприйнятого, його опису.

*Вимоги до спостереження:*

- Підготувати дитину до спостереження;
- Спостерігати разом з дитиною;
- Самостійно спостерігати;
- Завдання для спостереження формулювати чітко і конкретно;
- Поєднувати спостереження із практичними завданнями (замалювати побачене, записати висновок тощо);
- Систематично контролювати спостереження, надавати допомогу;
- Результати спостереження перевіряти, обговорювати, уточнювати, систематизувати.

*Вимоги до виконання практичних вправ та проведення дидактичних ігор:*

- Слід поєднувати усі види вправ;
- Вправи мають бути пов'язані із життям, практичною діяльністю дитини;



- Перед початком виконання обов'язково надати інструкцію (розгорнуту, скорочену, коротку, узагальнену).

Правильно організована робота сприяє формуванню причинно-наслідкових зв'язків, вчить порівнювати, формує читацьку та комунікативну компетентності.

Кожному методу відповідають ті чи інші **прийоми навчання**. Крім загальнодидактичних (пояснення, зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизація знань тощо), у практиці навчання використовують предметні прийоми, які визначені конкретною темою і навчальною метою конкретного уроку. Цінними є прийоми, що спонукають учнів до активної діяльності, пошуку шляхів розв'язання поставлених завдань чи проблем.

Компетентнісно-спрямоване навчання технологій вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють виробничу ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитися, виявити себе в комунікативному процесі. Найбільш цінними з точки зору компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах.

Дуже важливо, щоб використання тих чи інших методів, прийомів, форм навчання не було «даниною моді». Їх добір і використання слід підпорядковувати змісту й меті навчального предмета, ураховуючи при цьому вікові особливості учнів, їхні можливості і здібності.

Для виконання більшості завдань та успішної адаптації дитини з порушеннями інтелекту у сучасному суспільстві вкрай важливо навчити дитину читати усвідомлено. Це процес довготривалий та складний. Це основна якість, за допомогою якої дитина буде здатна досягти найкращого розуміння інформаційної, смислової сторін тексту. Провідну роль у розвитку цієї навички відіграють такі види занять[5,6]:

- Підготовка дитини до сприйняття тексту;

- Словникова робота;
- Виразне первинне читання твору вчителем;
- Вторинне читання тексту дитиною;
- Аналіз прочитаного при повторному читанні;
- Складання плану;
- Переказ з допомогою і без допомоги вчителя;
- Робота над засобами виразності твору;
- Характеристика героїв;
- Узагальнення прочитаного.

Але такі види роботи мають свою специфіку, а саме: підготовка до сприймання тексту проводиться поглиблено, часто необхідно створити наочну конкретну ситуацію, що лежить в основі тексту. Екскурсії, демонстрація натуральних предметів, малюнків, виготовлення макетів, аналіз ситуації мають першочергове значення для правильного розуміння тексту. Можна проводити підготовчу роботу у вигляді бесіди, у ході якої будуть встановлені зв'язки з уже вивченим матеріалом, поняттями, уявленнями та новим.

Дуже важливою для розуміння матеріалу є словникова робота, яку необхідно проводити на різних етапах уроку. При цьому слід пам'ятати, що необхідно відбирати не більше двох-чотирьох слів. Інакше дитина не зможе запам'ятати значення слів і час уроку буде витрачено даремно. Семантику слів, що несуть велике смислове навантаження в тексті і зовсім незнайомих дитині, необхідно пояснювати ще в процесі підготовчої роботи. Ряд слів та образних виразів треба проаналізувати у ході підготовчих вправ до правильного читання або після читання тексту вчителем. Значення інших слів і образних виразів розбираються під час читання тексту або його аналізу.

Необхідно залучати дитину до пояснення значень слів, самостійно вибирати з тексту незнайомі слова і запитувати у вчителя про їх значення.

Вироблення цих навичок вимагає від вчителя наполегливості та терпіння, бо діти з порушеннями інтелекту часто не помічають незрозумілі для них слова. Слід наполегливо працювати над розвитком самостійності дитини, бо це у свою чергу сприяє підвищенню рівня усвідомленості в роботі над текстом.

Практика засвідчує, що особливо складним для дитини з порушеннями інтелекту є аналіз образотворчих засобів художнього твору. Недорозвиток образного мислення, збіднений чуттєвий досвід дитини не дозволяють їй ясно і чітко уявити описане у творі, а загальне недорозвинення абстрактного мислення ускладнює перенесення ознак одного предмета чи явища на інший. Простого пояснення значення і ролі засобів виразності виявляється замало для подолання труднощів. Порівняння слів, ужитих у прямому і переносному значеннях, складання малюнквого плану, використання прийому замальовок сприяють подоланню труднощів та недоліків у розумінні образних виразів.

Первинне читання тексту відіграє майже вирішальну роль у правильному сприйнятті тексту, допомагає правильно відчувати дитині емоційний настрій твору без достатнього усвідомлення усіх зв'язків, що лежать у його основі.

Тому до того часу, коли у дитини виробляться стійкі навички, тексти читає вчитель, а дитина слухає, заклавши книгу. Тому що розгорнута книга відволікає увагу дитини, а при цьому темп читання вчителя не доступний дитині і вона не може стежити у підручнику; намагається знайти слово, прочитане вчителем – втрачає ідею розповіді, не бачить міміки і жестів учителя. До вироблення навичок усвідомленого читання текст необхідно аналізувати індуктивним методом, від часткового до загального. Дитині так легше. Зрозумівши окремі, істотно важливі моменти, дитині легше зрозуміти твір в цілому. Якщо ж головна думка

подана у творі у готовому вигляді, можливо застосування дедуктивного методу.

Переказування тексту для дитини із порушенням інтелекту є складним, тому вона швидко втрачає інтерес до нього. Тут вчитель має застосувати додаткові прийоми для активізації зацікавленості. Наприклад: використання плану для переказу, предметних малюнків, які фіксують зміст кожного речення тексту, серії сюжетних малюнків; розповідь ланцюжком або по черзі (вчитель – дитина), за окремими пунктами плану; розповідь у формі змагання; переказ окремих епізодів; впізнавання малюнка серед інших на основі розповіді автора цього малюнка тощо.

Заключною ланкою роботи над твором є узагальнююча діяльність по всьому твору. Слід запропонувати дитині творчу діяльність: виконання малюнків до тексту, виготовлення макетів, складання пазлів, альбомів, різних виробів, які стосуються змісту тексту. З метою полегшення розуміння змісту твору можна змінити його назву таким чином, щоб у заголовку відбивалася основна думка.

Результативними є додаткові стимули, які мобілізують увагу: часті виклики для відповіді, заняття в ігровій формі або з елементами гри.

Отже, робота, спрямована на розвиток у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку навичок правильного, швидкого, виразного та усвідомленого читання відбувається комплексно. Дитина перечитує текст частинами для детального аналізу; читає вибірково, відповідаючи словами автора на запитання вчителя; читає у ролях, про себе, відшукуючи відповідь на одне або декілька запитань тощо. Така послідовна робота сприяє повнішому розумінню тексту і одночасно розвиває техніку читання, чітку вимову звуків, складів, слів, скоромовок, коротких віршів.

Паралельно із роботою над текстом вчителів слід звертати увагу на артикуляцію звуків, вимову яких необхідно корегувати. Тут доречне скандоване читання. Речення із тексту твору можуть використовуватися для хорového читання, яке в свою чергу може супроводжуватися рухами.

Важливим та необхідним аспектом роботи на уроках літератури є артикуляційна гімнастика, яка сприяє постановці вимови звуків, покращення сприйняття значення слів, відтінків значення слів та виразів. Правильна вимова, темп дихання, відповідна поведінка під час роботи на уроці та ще багато важливих деталей дають змогу полегшити інтеграцію дитини, яка має порушення інтелекту, в суспільство, поліпшити її стосунки з ровесниками, бути у певній мірі конкурентоспроможною.

Реалізація зазначеного змісту потребує оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, тобто створення нових програм, підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо.

Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби.

Так, основою структурування предмету «Літературне читання» нової Типової освітньої програми (для 1, 2, 3 класів) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є оновлені змістові лінії: «Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації», «Формування й розвиток навички читання», «Коло читання», «Основи літературознавчої пропедевтики», «Робота з дитячою книжкою», «Досліджуємо медіа» [5,6].

Програма побудована з урахуванням дидактичних принципів доступності, послідовності, доцільності, достатності, системності, наступності у навчанні від простого до складного, зокрема подача нового матеріалу базується на вже відомому та в тісному зв'язку з ним.

Змістовий матеріал з читання пропонується, зважаючи на: відповідність інтелектуальних особливостей учнів, послідовне засвоєння (практичним шляхом) літературознавчих понять, системне розміщення матеріалу, чим забезпечується адекватність його сприймання, розуміння з подальшим усвідомленням для використання в особистій навчальній діяльності.

Для досягнення мети виконуються такі завдання:

- формування в учнів повноцінних навичок читання та слухання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики і жанрів; формування у дітей соціальних, морально-етичних, естетичних цінностей через зміст і художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою;
- розвиток мовлення учнів шляхом формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- формування у школярів вміння працювати з різними типами і видами дитячих книжок;

Специфікою роботи з читання є те, що увагу дітей слід особливо привертати до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою, змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики та ін.

На уроках читання значно підвищується рівень загального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, розширюються їхні уявлення про навколишній світ. Відбувається знайомство з новими словами, значення яких пояснюються і закріплюються в процесі неодноразового вживання. В процесі навчання розширюються і уточнюються значення вже відомих учням слів, відбувається активізація вже наявних мовленнєвих навичок.

У програмі передбачено читання коротких, сюжетно завершених текстів з подальшим переказом за запитаннями вчителя, по серії послідовно підібраних сюжетних картинок. Співвіднесення змісту тексту та ілюстрації. Вибіркове читання. Знаходження в тексті слів із заданим звуком, з певним значенням, відповідних ілюстрацій. Закріплення навичок правильного читання з дотриманням пауз в кінці речення.

Уміння і навички, індивідуальний досвід читацької діяльності – складники читацької компетентності, які формуються на уроках літературного читання, мають не лише предметний, а й загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, забезпечують їх подальше засвоєння у наступних ланках загальноосвітньої школи.

Формування читацької діяльності здійснюється в міру вивчення складових структур. Велика увага приділяється читанню за підручником, використання ілюстративного матеріалу для поліпшення розуміння читаного.

Коло читання охоплює доступні цій віковій групі учнів художні твори різних жанрів. Тематика творів сприяє розширенню світогляду дітей, поповненню їхніх знань, засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, вихованню найкращих почуттів: любові до рідної землі, мови, природи, шанобливого ставлення до батьків, людей старшого покоління, національних традицій свого народу та культури інших народів.

Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну і розвивальну функції. Для виконання інформаційної функції навчальні засоби з літературного читання повинні містити передбачений навчальною програмою мовний матеріал, призначений для реалізації змістових ліній, а також завдання, які передбачають розвиток чотирьох видів мовленнєвої

діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма (забезпечення мовленнєвої змістової лінії). З метою забезпечення мотивації учіння, в навчальних засобах мають бути використані:

- цікавий текстовий матеріал;
- ілюстрації;
- дидактичні ігри;
- вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання;
- завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів тощо.

Для реалізації розвивальної функції у сучасних навчальних засобах має бути система завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів, а саме, на оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях [13].

Крім того, компетентісно орієнтовані навчальні засоби повинні готувати дітей до самонавчання. З цією метою в них мають бути алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань і т.ін. Необхідно, щоб навчальні засоби містили:

- цілісну систему завдань і вправ, доступних для учнів певної вікової категорії;
- диференційований матеріал з урахуванням рівнів розвитку дітей;
- раціональне співвідношення завдань для тренування і творчого використання;
- завдання, що передбачають роботу в парі й групі, фронтальну та індивідуальну роботу.

Враховуючи вищесказане, підкреслимо, що читацька компетентність інтегрує в собі такі компоненти: когнітивний (знання); комунікативний (слухання, читання, говоріння); ціннісний (розуміння соціальних,



морально-етичних цінностей, оцінні судження і ставлення учня до прочитаного); діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності); особистісно-творчий (розвиток літературно-творчих здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви); здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури.

Когнітивний компонент читацької компетентності передбачає, що читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність учня, що охоплює смислове сприймання, мисленнєву обробку й інтерпретацію прочитаного, ознайомлення з біографічними відомостями майстрів художнього слова, володіння елементарними теоретико-літературними знаннями, розширення кола читання, формування свідомої мотивації до читання.

Комунікативний компонент читацької діяльності молодших школярів забезпечує мовленнєвий розвиток, який визначається: зв'язністю, змістовністю та образністю мовлення; влучністю та доречністю використання мовних засобів у створенні художнього образу; вживанням тропів та інтонаційних засобів виразності з метою передачі власних думок, почуттів; сформованістю умінь, необхідних для повноцінного спілкування з художнім твором; умінням вести бесіду про прочитане, створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), робити висновки, формулювати власну думку щодо прочитаного; відповідати на запитання за змістом прочитаного, уміти обґрунтовувати свою відповідь.

Ціннісний компонент читацької діяльності передбачає розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, відображених у літературі; сформованість системи моральних і етичних цінностей учня (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання та ін.); уміння визначати і обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати свої моральні позиції.

Діяльнісний компонент передбачає сформованість способів діяльності, володіння певними вміннями і навичками. Отже, діяльнісний компонент читацької діяльності молодших школярів охоплює: удосконалення навички читання, системи читацьких умінь; активне застосування теоретико-літературних знань; аналіз твору; уміння фантазувати, уявляти, нестандартно мислити, вступати в діалог «автор-читач», самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок, для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб.

Особистісно-творчий компонент читацької діяльності забезпечує розвиток мотивації до літературно-творчої діяльності, художніх здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури. У структурі читацької компетентності виокремлено такі складові: мовленнєва, яка передбачає формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок; літературознавча, яка передбачає формування основ теоретико-літературних знань і вміння ними користуватися; бібліотечно-бібліографічна – передбачає формування читацької самостійності учнів, розвиток інформаційної культури; літературнотворча розвиває і реалізує творчі здібності учнів; емоційно-ціннісна передбачає розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів, уміння висловлювати оцінні судження щодо прочитаного[3].

Отже, уміння і навички, індивідуальний досвід читацької діяльності – складники читацької компетентності, які формуються на уроках літературного читання, мають не лише предметний, а й загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, забезпечують їх подальше засвоєння у наступних ланках загальноосвітньої школи.

## Література:

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С.Выготский. – СПб: издательство «Лань». –2003. – 656с.
2. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі [Текст] /автор-укладач Л.В.Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 111. – (Серія «Психологічна служба школи).
3. Ілляшенко, Т.Д. Аномальна дитина в школі [Текст]: навчально-методичний посібник / Т.Д. Ілляшенко. – К. : ІСДО, 1995. – 120 с.
4. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання [Текст]: науково-методичний посібник / А.А.Колупаєва, Л.О. Савчук. – видання доповнене та перероблене, – К.:Видавнича група «АТОПОЛ». – 2011. – 273 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класу з порушеннями інтелектуального розвитку (авт. О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, Н.А. Ярмола, І.В. Гладченко та ін.).
6. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку (авт. О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, Н.А. Ярмола, І.В. Гладченко та ін.).
7. Матвєєва М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку [Текст] : навчально-методичний посібник / М.П.Матвєєва, С.П.Миронова. – Кам'янець – Подільський державний університет. – 2008. – 204с.
8. Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки [Текст]: навчальний посібник / Матвєєва М.П., Гаврилов О.В., Миронова С.П. /за заг. ред. С.П.Миронової. – Кам'янець – Подільський державний університет. – 2010. – 264 с.

9. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка [Текст] / В.М.Синьов. – К.: Ви-во НПУ ім.. М.П.Драгоманова. – 2009. – 224с.
10. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма – Матер. – 2006. – 464с.
11. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
12. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с. 16-25.
13. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
14. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – с. 63-74.

### 2.3. Я досліджую світ

Світоглядні зміни сучасного суспільства призводять до необхідності змін у системі спеціальної освіти, зокрема для осіб із інтелектуальними порушеннями на засадах гуманізму, демократії, взаємоповаги тощо. Вирішенню проблем модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами сприяє розробка та впровадження Державного стандарту початкової освіти, оновлення змісту навчання і виховання, визначення змісту корекційно-розвиткової роботи як в умовах системи спеціальної освіти, так і в умовах інклюзивного навчання.

Спрямування спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями на максимально можливий розвиток учнів, на можливості їхньої підготовки до самостійного життя, до праці у сферах матеріально-технічного виробництва та обслуговування зосереджує педагогічні зусилля на адаптації дітей у соціальному та природничому середовищі. Важливе місце у даному процесі набуває вивчення предметів інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що наразі забезпечується через природничу, соціальну, здоров'язбережувальну, громадянську та історичну освітні галузі. Вивчення змісту даного інтегрованого курсу дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає усвідомлення ними своєї належності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями, відповідно до вікових особливостей, різних видів соціального досвіду, морально-правових норм, традицій тощо. Багатоплановий зміст навчального курсу у початковій школі спрямований на всебічний розвиток особистості дитини з інтелектуальними порушеннями та створює передумови для впровадження сучасних педагогічних технологій. Вивчення даної дисципліни у початковій школі є пропедевтикою у вивченні таких навчальних предметів, як «Природознавство», «Географія», «Основи

здоров'я», «Фізика і хімія у побуті», «Історія України» тощо, що стане спадкоємним продовженням розпочатого вивчення.

Орієнтиром в удосконаленні змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, з огляду на Концепцію Нової української школи, стало надання учням такого обсягу знань, що забезпечили б становлення в учнів вміння користуватись ними, адекватно діяти у відповідних життєвих ситуаціях, сприяли б світоглядній спрямованості особистості. З огляду на це, необхідно окреслити напрямки удосконалення змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що передбачає передусім конкретизацію мети, завдань, принципів реалізації предмета, змістових ліній побудови матеріалу і власне змісту навчальної програми, а також визначення вимог до його засвоєння.

Метою вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є формування природознавчої, соціальної, здоров'язбережувальної компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, усвідомлення школярами своєї приналежності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями, відповідно до їх вікових особливостей, різних видів соціального досвіду, морально-правових норм, традицій; способів навчально-пізнавальної діяльності, формуванню орієнтирів у природоохоронній практиці.

Протягом вивчення змісту предметів інтегрованого курсу «Я досліджую світ» дитина набуває таких компетентностей:

- компетентності у галузі природничих наук, що передбачають пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження; прагнути самостійно шукати відповіді, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, робити висновки на основі проведених дослідів;

- екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи;

- громадянські і соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, розуміння і дотримання правил співпраці з іншими особами для досягнення спільної мети, поваги до прав інших осіб, уміння діяти у конфліктних ситуаціях, пов'язаними з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України;

- здоров'язбережувальні компетентності, що передбачають дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя.

Основна ідея змісту інтегрованого курсу полягає у розкритті й встановленні зв'язків між компонентами неживої й живої природи і рукотворними предметами, усвідомленні учнями належності людини до природи та суспільства; створення передумов щодо бережливого ставлення до власного здоров'я і навколишнього світу, у поясненні впливу трудової діяльності людей на всі компоненти природи.

Завданнями інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є:

- формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;

- формування практичних умінь і навичок поведінки у природі і соціальному середовищі;

- підвищення рівня готовності учнів до засвоєння природничо-географічного матеріалу в наступних класах шляхом уточнення,

розширення і систематизації уявлень про окремі явища природи, про життя і працю людей;

- розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування;

- забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю;

- засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою;

- оволодіння доступними способами пізнання об'єктів і явищ природи.

Вирішення цих завдань забезпечується відповідними змістовими напрямками побудови навчального матеріалу, як освітнього, так і корекційно-розвивального характеру. Так, освітня мета реалізується за допомогою наступних змістових ліній у навчальній програмі: «Людина», «Людина в суспільстві», «Людина і природа».

Змістова лінія програми «Людина» (пізнання людини) спрямований на формування у школярів з інтелектуальними порушеннями умінь орієнтуватись у своєму тілі та світі людей (а саме: у найближчому оточенні людей, їх статі і віку), уявлень про статево-рольові і культурні стандарти поведінки у родині, поваги до батьків та однолітків та здорового способу життя. Реалізація цього напрямку здійснюється через розвиток у дітей умінь орієнтуватись у біологічних ознаках людини (будові тіла, органах чуття, статі і віку), прищеплення навичок здорового способу життя, формування прагнення до самостійності, навичок самообслуговування та бажання брати участь у суспільному житті, виконуючи корисні посильні дії; родина – ця тема охоплює знання, які розкривають правила поведінки та взаємодії людей (у сім'ї, колективі, суспільстві) та спрямовується на формування вмінь учнів спілкуватися в



сумісній навчально-пізнавальній, ігровій і побутовій діяльності з дорослими та іншими дітьми.

Суспільствознавчий напрям програми «Людина в суспільстві» спрямований на формування у школярів знань про школу: учнів, вчителів, інших працівників школи, – передбачає ознайомлення і усвідомлення правил поведінки у школі, правил товаришування. Даний розділ програми спрямований на засвоєння елементарних уявлень про природу Рідного краю, міста, села, в якому живе дитина, про символи України, ознайомлення з національними традиціями, звичаями. Даний напрям представлений навчальними темами: Батьківщина, символіка країни, Рідний край тощо.

Природознавчий напрям програми «Людина і природа» спрямований на формування у школярів з інтелектуальними порушеннями уявлень про об'єкти та явища живої та неживої природи, формування навичок екологічної поведінки у природі. Напряму передбачає формування у дітей вміння орієнтуватися у різноманітностях рослинного і тваринного світу, впізнаючи їх найпоширеніших представників і розрізняючи групи рослин (дерева, кущі, трави; овочі, фрукти, ягоди) і тварин (звірі, птахи, риби, комахи; дикі та свійські); будові живих організмів, сезонних змінах у природі. Даний напрям представлений навчальними темами: об'єкти неживої природи, погода, пори року, частини доби, жива природа (рослини, тварини).

Відповідно до корекційно-розвиткової мети, матеріал будується за такими змістовими напрямами: розвиток позитивного ставлення до природи і праці людей; формування бережливого ставлення до об'єктів та предметів навколишнього світу; виховання працелюбності, любові та поваги до природи і людей праці; формування усвідомленості учбової діяльності та корекція складових психічного розвитку дитини.

Найвагомішими принципами у доборі навчального матеріалу інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є принцип **достатності** матеріалу для формування в учнів уявлення про світ навколо людини, усвідомлення своєї належності до природи, розуміння суті об'єктів неживої та живої природи, зв'язку між природою та трудовою діяльністю людини, та принцип **доступності** матеріалу для сприймання та засвоєння учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Зміст курсу побудований як за лінійним, так і за спірально-концентричним принципом, який передбачає систематичне розширення і поглиблення знань та повторення теоретичного і практичного матеріалу з метою усвідомлення та узагальнення сутності явищ та процесів відповідно до вікових та пізнавальних особливостей учнів. Рекомендовано спрямовувати учня на обов'язкове застосування набутих знань (догляд за рослинами, санітарно-гігієнічні вимоги, правила безпеки праці та ін.) у його повсякденній життєдіяльності. Також, в основу змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» покладено екологічний, фенологічний та сезонний принципи. Обов'язковим є врахування краєзнавчого принципу, який орієнтує вчителя на те, що вивчення будь-якої теми має пов'язуватися з місцевими природними та виробничими умовами.

Вивчення даної дисципліни вирішує спільні навчальні та виховні завдання, що сприяє всебічному розвитку особистості учня, корекції його пізнавальної та особистісної сфер (розвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення, збагачення уявлень). Особливості психічного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вимагають розв'язання корекційних завдань. Під час вивчення даного курсу важливим завданням є забезпечення чуттєвого пізнання природи, ознайомлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з характерними зовнішніми властивостями об'єктів природи. Такими

властивостями є колір, форма, розмір, вага, текстура, запах тощо. Опанування понять про зовнішні властивості об'єктів природи молодшими школярами порушеннями з інтелектуального розвитку є важливою та необхідною сходинкою на шляху удосконалення знань про навколишній світ. Засвоєння даних понять відбувається протягом вивчення майже всіх тем інтегрованого курсу, і потребує максимальної розгорнутості і мовленнєвого супроводу.

Даний етап роботи є вкрай важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки на основі вивчених ознак об'єктів і предметів навколишнього діти навчаються визначати істотні та неістотні ознаки, об'єднувати їх, класифікувати, робити елементарні висновки.

Природничий зміст курсу передбачає пізнання природних явищ у їх причинному зв'язку і постійній взаємодії, що сприяє розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення учнів та досягається за допомогою методів, які використовуються природничими науками: проведення спостережень, екскурсій, дослідів, практичних робіт, демонстрація натуральних об'єктів. Використання індивідуального диференційованого підходу сприяє досягненню корекційних ефектів розвитку дитини під час вивчення природознавства.

На уроках, під час екскурсій, прогулянок, практичних занять у куточку живої природи, на шкільній навчально-дослідній ділянці значна увага приділяється безпосереднім спостереженням учнів над природою. Змістом спостережень є зміни у неживій природі, температура повітря, стан неба, опади; сезонні зміни у розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей у різні пори року в саду, на полі, городі. Організовувати спостереження за погодою й сезонними змінами у природі необхідно щодня, оскільки вони сприяють накопиченню у дітей уявлень про навколишній світ, розвивають увагу, пам'ять.

Важливе значення для вивчення даного навчального курсу мають екскурсії до лісу, парку, в поле, на річку, тваринницьку ферму, у музей, під час яких предмети та явища вивчаються у природних умовах. Під час екскурсій необхідно проводити виховну роботу, в процесі якої розкриваються поняття багатства і краси рідного краю, звертається увага учнів на бережливе ставлення до природи, пояснюються правила поведінки в лісі, на річці, в парках, скверах тощо.

Під час вивчення змісту інтегрованого курсу використовується практична діяльність, яка допомагає школярам виділяти суттєві ознаки, об'єднувати і класифікувати предмети, знаходити у них подібні і відмінні риси, робити висновки та узагальнення. Практичні роботи допомагають учням використовувати набутий досвід. При організації практичної діяльності (проведення дослідницького практикуму, робота на пришкольній ділянці, посильна участь у справах дорослих, проведення свят, малювання, складання композицій з природничого матеріалу, сюжетно-рольова гра тощо) необхідно залучати учнів до самостійного пошуку знань, формувати у них прийоми навчальної діяльності, використовуючи при цьому завдання на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Поряд із індивідуальними та фронтальними формами роботи необхідно залучати молодших школярів до парної та групової діяльності із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів, електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм.

Під час проведення спостережень, екскурсій, практичних робіт вирішуються завдання розвитку мовлення дітей: активний словник учнів поповнюється лексикою, що позначає природничо-географічні об'єкти і соціальні явища, їх якості. Опановуючи зміст даного предмета, учні навчаються називати, описувати (усно і письмово) предмети, явища. Під

час бесід, спостережень дітей потрібно навчати висловлювати свої враження і судження, формулювати відповіді на запитання, ставити запитання, правильно будувати речення, зв'язано висловлювати думку.

Провідним для всього курсу «Я досліджую світ» є питання охорони природи. Учні повинні усвідомити, що життя людини тісно пов'язане з природою, що природу необхідно оберігати, примножувати її багатства. Не розкриваючи поняття про біологічну рівновагу в природі, дітям необхідно дати уявлення про те, що загибель одного природного об'єкта може призвести до загибелі інших.

Зміст теми «Батьківщина», «Рідний край» реалізується через вивчення державної символіки, історичного минулого і традицій рідного краю, свят України. Під час вивчення природи України відбувається ознайомлення з господарською діяльністю людей, народними звичаями, мистецтвом, культурними пам'ятниками, особливостями життя людей у різних регіонах України.

Теми, що вивчаються протягом опанування змісту курсу «Я досліджую світ», мають бути близькими до соціального і практичного досвіду дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та забезпечувати їхню соціалізацію й інтеграцію у природне та соціальне оточення.

При вивченні природознавчого матеріалу, чітко визначений перелік вимог до знань та умінь учнів, які необхідно засвоїти за рік навчання у повному обсязі не є головним, як це існує у ряді навчальних предметів, таких як математика, рідна мова, тощо. Головним критерієм у навчанні даного предмета є формування і розвиток уявлень про цілісність світу природи, засвоєння навички знаходити зв'язки між світом живої та неживої природи, між світом рослин, тварин та людиною, між наслідками діяльності людини і природою.

## Технології засвоєння змісту інтегрованого курсу

### «Я досліджую світ»

Зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, з огляду на концепцію Нової української школи, має надавати такий обсяг знань та уявлень, що забезпечить становлення в учнів вміння користуватись ними, адекватно діяти у відповідних життєвих ситуаціях, що стане підґрунтям світоглядної спрямованості особистості.

Пріоритетне завдання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку полягає в тому, щоб використовуючи існуючі у школярів уявлення та знання про навколишній світ, уточнюючи їх, вивчаючи нові об'єкти та явища, сформувати цілісне уявлення про природу, господарство, населення рідного краю.

Засвоєння природничих, соціальних понять, знань про себе розширює світогляд учнів, виховує зацікавленість та бережливе ставлення до навколишнього, розвиває спостережливість, пам'ять, уяву, мовлення, і головне, логічне мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та залежності. Головним критерієм засвоєння змісту предметів даного курсу є формування і розвиток уявлень про цілісність світу природи, опанування навички знаходити зв'язки між світом живої та неживої природи, між світом рослин, тварин та людиною, між наслідками діяльності людини і природою. Ефективному засвоєнню цих зв'язків сприяє використання методів навчання, притаманних природничим наукам: проведення спостережень, дослідів, практичних робіт, демонстрація натуральних об'єктів. На уроках природознавства не можна замінити вказані види роботи повідомленнями, поясненнями вчителя, заучуванням та повторенням, читанням оповідань.

Природознавство займає особливе місце проміж навчальних предметів початкової школи, оскільки пізнання дітьми світу природи не обмежується рамками уроку, це те, що завжди поруч з дитиною. Власне зміст навчального предмету являє собою системоутворюючий стрижень процесу пізнання дитиною навколишнього світу. Традиційно вивчення живої та неживої природи викликає інтерес школярів з інтелектуальними порушеннями, що пояснюється безпосередньо змістом та формою подачі учбової інформації: спостереження предметів та явищ природи, натуральних об'єктів та їх зображень, демонстрації різноманітної наочності, цікавих оповідань, різноманітних за формою та змістом вправ та завдань, використання власного досвіду учнів, виконання практичних робіт тощо. З іншого боку, природничо-науковий зміст є об'єктивно складними для учнів з інтелектуальними порушеннями, у зв'язку з великим вмістом абстракції, неможливістю завжди використовувати власний досвід, кількістю нових термінів, назв. Матеріал, який повинні засвоїти учні у відповідності до вимог програми часом складний для розуміння, запам'ятовування та відтворення, тому навчальна програма з природознавства побудована за концентричним принципом: зміст кожного року навчання розширює та поглиблює отриманні знання, додається новими повідомленнями.

У процесі підготовки до уроків природознавства, обираючи методи та прийоми навчання, підбираючи засоби навчання, завдання та вправи необхідно враховувати рівень знань учнів, їх готовність до сприймання учбового матеріалу, сформованість таких психічних процесів, як сприймання, пам'ять, увага, мислення. Це дозволить передбачити типові помилки, уникнути їх та сформулювати міцні та усвідомленні предметні зв'язки.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» у початковій школі містить три основних розділи при засвоєнні яких вивчаються природничі поняття: нежива природа, сезонні зміни, жива природа.

Головним завданням при вивченні неживої природи – пояснити дітям, спираючись на існуючі у них уявлення і знання, як організовано життя природи. Тут важливо не знайомство з окремими об'єктами та явищами, а засвоєння загальних закономірностей. Вочевидь, що причиною виникнення сезонних явищ у природі є зміни які відбуваються у неживій природі. Тому знайомство з природничими об'єктами: «сонце», «небо», «повітря», «вода», – відбувається на початку навчання (1,2 класи) в процесі вивчення тем «природа», «пори року». У наступних класах ці теми вивчаються більш детально, як окремі розділи змісту. Специфіка психічного розвитку дітей вимагає найбільш узагальнених, спрощених та доступних знань про кожний з об'єктів, що вивчаються, його якостях та призначені у навколишньому світі [3,4,6,7].

Формуючи перші уявлення про Сонце, вчитель спирається на ті знання, які вже є в учнів, пояснює його значення, як джерела світла та тепла, встановлює необхідні зв'язки між сонцем та сезонними змінами. У 1-му класі це будуть найбільш загальні уявлення, в 2-му та наступних класах вони розширяться. Досвіду спостережень та аналізу природних явищ в учнів ще немає, чи він недостатній, часом такий, що ґрунтується на казках, мультфільмах, тому «сонечко» уявляється дітям живим, яке розмовляє, посміхається. Дані емоційні образи можна використовувати у якості прикладів, які наочно зображують значення сонця для всього живого. Крім цього спеціально організовуються спостереження учнів за рухом сонця, його впливом на природу. Таким чином, головний висновок, яким повинні опанувати діти – сонце є джерелом тепла та світла, воно визначає перебіг сезонних змін [5].



При роботі над темою «вода», вчителю бажано використовувати ті знання, якими діти вже володіють. Вивчаючи річки, озера, моря, тощо дітям необхідно демонструвати малюнки, фотографії, фільми, які допоможуть учням пригадати об'єкти вивчення та правильно розказати що їм відомо. Якщо об'єкти недостатньо знайомі, чи невідомі учням, вчитель уточнює відповіді дітей, доповнює їх, надає нові відомості, організовує роботу з їх вивчення.

При вивченні властивостей води дітям так само надають можливість пригадати свої знання, зробити власні висновки. Наприклад, можна провести дослід: поставити перед дітьми дві склянки з водою та молоком (томатним соком), занурити у кожен ложку (розташувати за ними будь-який предмет), та запропонувати дітям пояснити, чому предмет за склянкою з водою видно, а за склянкою з молоком – ні. Таким чином, дітям надається можливість дослідити прозорість води. Якщо вони не зможуть самостійно назвати цю якість, тоді назву їм повідомляє вчитель.

Уявлення про повітря виявляється найбільш складним для розуміння учнів цієї категорії. Знайомство з повітрям необхідно починати з проведення дослідів які його виявляють: дихання людини, рух паперового папірця при дмуханні на нього. Вимірюючи температуру повітря (3 клас), спостерігаючи за рухом вогню свічки – дітей знайомлять із рухом повітря – вітром. Ці найпростіші знання необхідно доповнювати спостереженнями під час прогулянок, екскурсій [1,2, 5].

У подальшому пояснення про напрямок вітру слід проводити із врахуванням пізнавальних можливостей учнів класу. Деякі діти добре розуміють пояснення вчителя про різні сторони світу на глобусі, іншим дітям зрозуміти ці відомості за допомогою глобуса дуже складно, але вони мають уявлення про північні та південні країни, з казок, мультфільмів тощо. У таких випадках визначення «південь-північ»

умовно пов'язується з ілюстраціями, а назву їм пропонується запам'ятати. В будь-якому випадку діти досить часто чують ці слова, тому важливо, щоб їх сприймання та використання було свідомим [5].

Формуючи уявлення про сезонні зміни у природі необхідно на доступному для дитині рівні образно описати загальну картину і логіку явищ, що відбуваються в природі, простежуючи шлях від причини до слідства і від слідства до причини. Необхідно уникати формування уявлень дітей про сезонні зміни у вигляді розрізнених зовнішніх ознак, які діти повинні запам'ятати і потім колись узагальнити.

У першому класі (на прикладі осінніх змін) необхідно докладно пояснити, що існує в природі взаємозв'язок між положенням сонця і сезонними змінами, використовуючи розповідь учителя, спостереження на екскурсії, залучаючи досвід самих дітей.

Вивчення зимових змін у природі слід почати з аналогічного пояснення положення Сонця. Можна запропонувати дітям подумати і визначити, які ще зміни відбудуться в природі: чи стане більше або менше світла і тепла, чи збільшиться світловий день або зменшиться тощо. Слід постійно стимулювати учнів будувати припущення про те, як зміниться в зимовий період життя рослин, тварин, діяльність людини. Така робота повинна бути ретельно підготовлена учителем, питання якого допоможуть дітям осмислити логіку подій, що відбуваються. Після уроку, під час якого школярі міркують і думають, їх гіпотези перевіряються на екскурсіях, на подальших уроках із застосуванням наочних посібників. Кожен новий для учнів факт має органічно вбудовуватися в загальну картину світогляду .

Вкрай важливо, щоб вчитель надав можливість для роздумів саме учням, а не виконував роботу сам, пропонуючи в готовому вигляді весь матеріал, який дітям залишається тільки запам'ятати. Такий шлях не приводить до успішного засвоєння знань. Пояснення педагога

використовуються лише одного разу (див. тему «осінь»). При вивченні весняних та літніх змін, учням надається дедалі більша самостійність. Слід підкреслити, що діти з величезним бажанням і зацікавленістю включаються в цю роботу, стають не пасивними слухачами, а активними учасниками процесу навчання. При вивченні тем «вода», «вітер», наявність умінь міркувати дає можливість включати знайомі відомості в новий зміст, у загальну схему причинно-наслідкових залежностей. Вочевидь, що формуючи цілісне уявлення про навколишній світ, вчитель створює необхідну основу для успішного оволодіння багатьма географічними і природничо-біологічними поняттями в подальшому навчанні.

Вивчення рослин і тварин в різні пори року дозволяє, з одного боку, поглибити розуміння виявлених зв'язків, так як співвідношення їх з якимось конкретним фактом буде сприяти міцному запам'ятовуванню, з іншого боку, сприяє розширенню світогляду учнів і знайомству їх з великою кількістю об'єктів природи.

При вивченні сезонних змін необхідно включити повідомлення, що пов'язані з людиною та її діяльністю. Звертаючи увагу дітей на найбільш близькі і зрозумілі для них заняття, вчитель співвідносить їх з певною порою року, пояснює і фіксує у свідомості учнів зв'язок. Зміни в одязі, характер і зміст робіт в саду, городі пояснюються умовами сезону. Наприклад, аналізуючи особливості літнього періоду, слід визначити, який одяг і чому носять люди в цю пору року. Поняття «зимовий, літній, демісезонний одяг» стануть для дітей більш зрозумілими. Для закріплення отриманих знань важливо використовувати дидактичні ігри, практичні завдання, стосовно конкретних погодних умов: обирати одяг для ляльки, для самої дитини тощо. У таких іграх важливо не просто правильне виконання школярами завдання, а й пояснення ними свого

вибору. Вкрай важливо вчителю спільно з учнями, аналізувати умови діяльності, вибираючи найбільш сприятливі.

Необхідно ще раз підкреслити, що стрижнем всієї програми є розділ «Сезонні зміни», тому що саме він розкриває найбільш важливі причинно-наслідкові залежності, що існують у світі природи. Розуміння їх дозволить дітям усвідомити багато істотних особливостей життя рослин, тварин, людини. Основні труднощі, при вивченні даного розділу, виникають у першому класі в ході знайомства з новими відомостями, у другому класі учні в основному усвідомлюють більшість зв'язків, у третьому та четвертому класах проблем практично не виникає, більшість дітей засвоюють знання, вміють їх застосовувати. За словами К. Ушинського, «логіка природи є найбільш доступна і найкорисніша логіка для дітей». Саме ця логіка повинна розкриватися вчителем, і робити це необхідно образно, емоційно, запрошуючи дітей думати й міркувати [5].

Вивчаючи живу природу дітей знайомлять з відомостями про світ рослини та тварини. Вивчення рослин починається з самих загальних уявлень про них: зовнішній вигляд, впізнавання рослин, спостереження за їх зростанням, змінами, що відбуваються в різні пори року, з різноманітністю рослин (величина, колір, форми листя, стовбуру тощо). Все це необхідно як основа для подальшого спеціально організованого вивчення рослин, їхнього життя. Слід виявити наявні в учнів знання про рослини (чи вміють школярі знайти рослину на малюнках, у природі, чи знайоме їм саме слово «рослина», як вони його розуміють). Під час екскурсії слід запропонувати дітям знайти дерево, кущ, траву, квітку. На прохання вчителя його вихованці можуть назвати будь-яке дерево, квітку; якщо діти називають кілька видів, то слід поцікавитися тим, як вони їх відрізняють. Всі ці, та інші відомості допоможуть педагогу вірно визначити основні напрямки та особливості майбутньої роботи.

Огляд рослин північних та південних країн також має на меті виявлення уявлень учнів про світ рослин. Всі діти, за будь яких обставин, мають поняття про те, що таке пальма, банан тощо. Важливо з'ясувати, наскільки точні їх уявлення, для того, щоб закласти основу для подальшої роботи. Учні, у більшості випадків, розрізняють основні групи рослин – дерева, кущі, квіти, трави. Навіть якщо вони не знають слово «кущ», то на прохання показати, «де кущ, а де квітка», правильно їх визначають, тобто у свідомості дітей існує певний узагальнений образ рослини. Дитина може не знати назв порід дерев, квітів і трав, але, як правило, віна не назве квітку деревом. Наявний у дітей досвід, набутий ними в дошкільному житті, формує ці уявлення дослідно-практичним шляхом, тому на першому етапі вчитель користується термінами «дерево, кущ, квітка» лише для уточнення та конкретизації наявних відомостей.

Вивчаючи сезонні зміни, діти вже отримали деякі відомості про умови, необхідних для життя і росту рослин. Тому основне завдання вчителя полягає в закріпленні цих відомостей, їх конкретизації, на основі проведення дослідів або практичних вправ. Залишивши одну з рослин без поливу, учні наочно переконуються в тому, що для життя рослині необхідна вода, розмірковують про те, що б сталося зі світом рослин при відсутності води, визначають, як можна врятувати рослину. Необхідність наявності світла можна виявити, закривши одну з рослин щільним папером і через деякий час поспостерігати за тим, які відбулися зміни. Вчитель, разом з учнями, аналізують ситуацію, створюють заходи для «лікування» рослини. Надалі невелику гілочку занурюємо в холод і бачимо, що рослина загинула, її вже неможливо врятувати. Всі ці спостереження дозволяють зробити правильні висновки: рослинам для життя необхідні вода, світло, тепло. Це в підсумку пояснює багато явищ наприклад, що відбуваються в рослинному світі в різні сезони: загибель рослин від заморозків, пристосування флори до кліматичних умов, ареал

розповсюдження тієї чи іншої рослини. Учителю не слід вживати незнайомі дітям терміни. Проте, плануючи бесіду, необхідно активізувати наявні знання та з їх допомогою організувати процес засвоєння нових. Наприклад, вчитель запитує про те, де, в яких країнах багато сонячного світла, тепла вологи. Учні згадують, що це теплі країни. Можливо, вони зможуть перерахувати деякі особливості рослинності теплих країн: багато зелені, велике листя на деревах тощо. Учитель активно допомагає учням, після чого ставить нову проблемну задачу: «Що ж відбувається в холодних країнах, де мало тепла і світла, вологи? Як ви думаєте? Чи є там рослинність?».

Організовуючи таким чином діяльність учнів, вчитель направляє їх пошук, підводить до правильного висновку. Після знайденої відповіді узагальнюються і закріплюються отримані знання, діти переконуються у правильності свого висновку, називають особливості рослин, які ростуть на півночі.

На наступному занятті вчитель пропонує іншу проблему, він повідомляє, що на Землі є такі місця, де не буває дощів (деякі діти назвуть пустелю), тому там дуже мало вологи. І питає, чи є у таких місцях рослини. Необхідно дати дітям можливість висловлювати свої припущення, після чого йде розповідь учителя. Якщо дозволяють інтелектуальні можливості учнів, то не слід обмежуватися вказівкою на одну рослину (кактус), можна навести ще декілька прикладів. Можна розповісти про рослини, яким потрібно багато води – вони називаються вологолюбними. Це допоможе підвести учнів до розуміння того, що певні рослини можна знайти тільки в місцях, де є необхідні умови для їх зростання. Наприклад, волошка росте в полі, не в лісі, а конвалія мешкає в самих затишних і вологих куточках лісу, Калужниця та очерет зустрічаються тільки в низьких місцях, залитих водою. Правила догляду

за кімнатними рослинами визначаються умовами, необхідними для життя рослин, вони зрозумілі дітям, а тому легко запам'ятовуються.

З першого класу дітей знайомлять з деревами, кущами, травами. У другому класі формуються поняття про ці групи рослин, оскільки учні вже досить підготовлені до сприйняття цього матеріалу.

У програмі для третього класу пропонується вивчення органів рослин, для того, щоб познайомити дітей із їх призначенням. Дітям пропонують різноманітні корінці, стебла та листки, що зустрічаються в природі. При формуванні понять «плоди, насіння» необхідно розглядати процес утворення плодів і насіння як підсумок дозрівання рослини в сприятливий для нього період, що дасть можливість найбільш точного і міцного засвоєння даних понять [1, 5, 7, 8].

Знайомство дітей з світом тварин, так само, як і із світом рослин, слід починати з виявлення існуючих у учнів уявлень, уточнюючи і доповнюючи їх.

На початкових етапах навчання пропонуються найбільш елементарні уявлення про різноманітність світу тварин. Виділяються групи звірів (савців), птахів, риб, комах, але ознаки відмінностей між ними не аналізуються, а лише співвідносяться. У самому загальному вигляді учні знайомляться з представниками фауни південних та північних країн, з'ясовуючи особливості їхнього зовнішнього вигляду, способу життя, викликані пристосувальними властивостями до певних умов життя.

Формування понять про диких і домашніх тварин передусе вивченню окремих представників цих груп. Визначивши з учнями, що існують звірі, здатні жити самостійно, не користуючись турботою та доглядом людини, вчитель переходить до розповіді про те, що є тварини, які не можуть жити без цієї опіки. Спочатку порівнюються найбільш подібні пари: кішка – тигр, собака – вовк. Відзначаються головні умови

існування всієї фауни – наявність тепла, світла, води, повітря, їжі; далі виявляється схожість у зовнішньому вигляді, деяких звичках, способу життя. Встановлюються і відмінності зовнішнього вигляду, звичок, способу життя, середовища. Тобто для учнів має стати очевидною ідея єдності всього світу тварин, а також роль людини, яка приручила диких тварин, та створює нові породи, ретельно піклується про їх розведення та охорону. Таким чином, розглядаються:

1. Дикі тварини (птахи, риби, комахи) – зовнішній вигляд, харчування, звички, спосіб життя, пристосування до зміни пір року.

2. Домашні тварини (птиці) – зовнішній вигляд, харчування, звички, догляд за цими тваринами, використання їх людиною.

Дуже важливо сформувати уявлення про взаємозв'язок диких тварин з оточуючим їх світом, про доречність тих чи інших ознак у представників тваринного світу.

Всі ці, та інші відомості необхідно пропонувати учням у доступному вигляді, в цікавій формі, з використанням різноманітної наочності, дитячої літератури, матеріалів дитячих енциклопедій - вони допоможуть вчителю у підготовці до уроків. Крім того, існує ціла серія оповідань про тварин українських та зарубіжних письменників.

Провідним у вивченні природознавства є питання охорони природи. Учні повинні усвідомити, що життя людини тісно пов'язане з природою, що природу необхідно оберігати, примножувати її багатства. Не розкриваючи поняття про біологічну рівновагу в природі, дітям необхідно дати уявлення про те, що загибель одного природного об'єкта може призвести до загибелі інших [1, 5, 7, 8].

На кожному уроці необхідно організувати діяльність учнів таким чином, щоб вони не пасивно слухали яскраві й барвисті розповіді вчителя, а брали найактивнішу участь у роботі з отримання і засвоєння знань. Учителю потрібно залучати дітей до міркувань над тим чи іншим



питанням, спонукати їх включатися у вирішення навчального завдання, вчитися робити висновки. Питання, які ставить педагог, повинно ретельно обмірковувати, спрямовувати на активне включення дитини в розумову діяльність: «Як ви думаете, чому заєць влітку сіренький, а взимку біленький?», «Що станеться з конем, коровою, якщо людина перестане про них піклуватися? Чому?»

Питання, що спонукають дитину до розмірковування, повинні бути застосовані на всіх етапах уроку – при сприйманні знань, їх осмисленні, контролі. Такі прийоми роботи, коли учень, прослухавши пояснення вчителя, щось замальовує або записує, корисні на узагальнюючому етапі, але вони менш ефективні з точки зору розвитку мислення, уяви дитини, тому що обмежують його участь у самому процесі отримання знань.

Необхідно пам'ятати, що, вивчаючи будь-яку тему, вчителю бажано знайти такий шлях, який забезпечить максимально можливий результат. Аналіз змісту уроку, розуміння завдань, які необхідно реалізувати на конкретному уроці, визначають ті методи і прийоми, які дозволять вирішити поставлені завдання, отримати очікуваний результат.

### ***Методи та прийоми навчання природознавству дітей з інтелектуальними порушеннями***

Ефективність навчання дітей з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежить від застосування адекватних предмету вивчення та доступних для сприймання методів, прийомів та засобів навчання. Зміст природознавства передбачає організацію пізнання природних явищ у їх причинному зв'язку та постійній взаємодії, що сприяє розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення учнів. Результативність навчання визначається методами, які є характерними для природничих наук: проведення спостережень, екскурсій, дослідів, практичних робіт, демонстрація натуральних об'єктів.

Спостереження як метод вивчення об'єкта має відповідати певним вимогам. Проведенні дослідження (Є. Руденко, Л. Співак) доводять, що діти з інтелектуальними порушеннями не вміють проводити спостереження самостійно. Педагог повинен наполегливо привертати увагу учнів до визначеного для спостереження об'єкта. Відповідно до мети навчання розробляти план спостереження. Багаторазові вправи у сприйманні (спостереженні) різних властивостей об'єктів за чітко сформульованою схемою, планом сприяють формуванню в учнів навичок самостійно спостерігати. Обов'язковою умовою спостереження є обробка здобутих даних, їх аналіз, на основі якого робляться висновки. Необхідно підвести учнів до підсумку спостережень. Саме цей, заключний етап є найскладнішим для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отже, спостереження складається з таких етапів: чітку мету, план, об'єкти спостереження, якісна обробка здобутих даних. Виокремимо наступні етапи уроку, присвяченого спостереженню за об'єктом:

1. Вчитель формулює мету спостереження: «Подивіться на цю (малюнок, муляж) тварину та опишіть її зовнішній вигляд за планом». Учні повинні усвідомлювати, з якою метою проводиться спостереження та як потрібно відтворювати його результати.

2. Педагог дає час для доступного та зручного вивчення об'єкта.

3. У процесі бесіди вчитель коригує та уточнює інформацію, яку мають сприйняти учні. Їхні відповіді свідчать про якість спостережень. У процесі бесіди вчитель звертає увагу дітей на характерні особливості об'єкта, що вивчається, уточнює відповіді, наводить цікаві факти. Бесіду бажано проводити так, щоб на одне запитання відповідало кілька учнів. Якщо дитина помиляється, слід повторно привернути її увагу до об'єкта спостереження для отримання правильної відповіді.

4. Складається опис об'єкта, узагальнюється інформація, здобута у процесі спостереження. Даний об'єкт треба віднести до узагальненої групи: морква – овоч, голуб – птах тощо. Слід пояснити (продемонструвати) учням, як сумуються дані спостереження і складається достатньо вичерпний опис об'єкта. Надалі, під контролем учителя, учні намагаються самостійно робити спостереження, за що отримують заохочувальні оцінки.

При самостійному обстеженні педагог акцентує увагу дітей на меті та підсумку (перший та четвертий етапи). Звісно, що самостійні спостереження діти з інтелектуальними порушеннями можуть проводити при наявності достатнього досвіду даної роботи під керівництвом педагога і на матеріалі, подібному до вивченого в класі. Під час вивчення нового матеріалу вчитель має більше часу відводити на детальне розглядання об'єкта, уточнення спостережень, узагальнення (другий, третій, четвертий етапи). При закріпленні вивченого матеріалу найбільш значимими є перший, другий, четвертий етапи [11].

Змістом спостережень можуть бути зміни у неживій природі (температура повітря, стан неба, опади), сезонні зміни у розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей у різні пори року в саду, на полі, городі.

Організувати спостереження учнів за погодою та сезонними змінами у природі треба щодня, що сприятиме нагромадженню в дітей уявлень про навколишній світ, розвиватиме їхню їх увагу, пам'ять.

Для усвідомленого вивчення природознавства доцільно проводити екскурсії до лісу, парку, річки, в поле, на тваринницьку ферму, в музей, бібліотеку, магазин, де школярі розглядатимуть предмети і явища у об'єктивних умовах. Це дасть змогу вчителю звернути увагу учнів на багатства і красу рідного краю, необхідність дбайливо ставитися до природи, а також пояснити правила поведінки.

Використання дослідів сприяє активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей на уроках з природознавства. Дослід – це демонстрування властивостей будь-якого природного об'єкта у штучних умовах. Він значною мірою зацікавлює учнів з предметом дослідження. Під час досліду діти бачать істотні перетворення, що вивчаються, властивості предмета, які не можна одноразово чуттєво сприйняти, а також вчать логічно міркувати: порівнювати та аналізувати факти, з метою їх узагальнення.

Дослід потрібно ретельно підготувати, розрахувати час його проведення (не більш як 5-10 хв). Тривалі досліді (15-20 хв) учні з інтелектуальними порушеннями не можуть повною мірою усвідомити. Облаштування, за допомогою якого проводиться дослід, має бути простим, а сам дослід – зручним для спостереження, й уточнювати вже вивчений матеріал. Для досягнення бажаних результатів дослід готується завчасно, оскільки помилки під час його виконання відволікають учнів. Усі інші засоби наочності на час проведення досліду прибираються з метою максимальної концентрації уваги учнів на об'єкті дослідження.

Дослід проводиться за чітко визначеною метою. Перед учнями ставиться проблемне запитання чи пізнавальне завдання. Вчитель протягом досліду керує сприйманням учнів, спрямовує їхню увагу на зміни що відбуваються, підводить їх до висновків. Це досягається за допомогою низки завчасно підготовлених запитань, які підводять учнів до самостійних висновків. Наприкінці досліду вчитель проводить опитування декількох учнів. Специфіка демонстрування полягає в етапності, скрупульозному поясненні незначних змін з урахуванням особливостей сприймання дітей з порушеннями інтелекту та сприяє корекції і розвитку їхньої пізнавальної діяльності. Наприкінці досліду висновки фіксуються усно, на дошці, у зошитах. Систематичне

проведення дослідів сприяє розвитку пізнавальної зацікавленості дітей з інтелектуальними порушеннями. [11].

Організовуючи практичну діяльність (робота на пришкільній ділянці, посильна участь у справах дорослих, проведення свят, малювання, складання композицій з природничого матеріалу, сюжетно-рольова гра) слід залучати учнів до самостійного пошуку знань, формувати у них прийоми навчальної діяльності, з використанням при цьому завдань на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Цілеспрямована практична діяльність на уроках допоможе школярам навчитися виділяти істотні ознаки, поєднувати і класифікувати предмети, знаходити в них спільні і відмінні риси, робити висновки та узагальнення, а також використовувати набутий досвід.

Демонстрування натуральних об'єктів – один із наочних засобів, який можна використовувати на уроках природознавства. Натуральна наочність – це живі об'єкти, які найбільш повно і точно дають уявлення про величину, форму, індивідуальні особливості об'єкта, що вивчається, а також муляжі, чучела, моделі, колекції. Можливі різноманітні умови демонстрування натуральної наочності: в одному випадку об'єкт знаходиться лише в учителя, який скеровує сприймання учнів; у іншому – об'єкти демонстрування роздаються кожному учню, що надає можливість сприймати їх безпосередньо.

У першому випадку вчитель готує ряд чітких, конкретних запитань, які допоможуть йому спрямувати увагу учнів на об'єкт, що вивчається. Діти мають самостійно описувати його, а вчитель виконує лише функцію організатора. Робота проводиться фронтально: на одне порізне сформульоване запитання, відповідає кілька учнів. Система запитань відповідає логіці пізнання об'єкта.

У процесі вивчення відповідної теми на уроці можлива демонстрація тварин, які є у живому куточку. Вчитель визначає порядок запитань: від загальних ознак (тварина, звір) – до індивідуальних характеристик (величина, частини тіла, чим укрите тіло, органи чуття) чи навпаки, від опису окремих властивостей даного об'єкта – до узагальнення. Запитання бесіди мають бути у формі завдань, спрямованих на виявлення якісної характеристики об'єкта, що вивчається.

В іншому випадку демонстрування натурального об'єкта відбувається в індивідуальному порядку. Завдання вчителя – організувати цілеспрямоване сприймання предмета кожним учнем з урахуванням специфічних особливостей його пізнавальної діяльності. Важливу роль мають чіткість і конкретність формулювання завдань. Учень повинен знати спосіб виконання завдання і форму звіту. Наприклад, під час вивчення будови рослини пропонується наступне завдання: «Кожному з вас на парту покладуть рослину. Ви повинні уважно роздивитися її й виокремити її частини; визначити форму, колір, величину. Поміркуйте, навіщо потрібні рослині органи? Діти отримують натуральні зразки та уважно розглядають їх. Необхідною умовою даного етапу роботи є використання максимальної кількості аналізаторів (слухового, зорового, шкірного, нюхового) з метою відтворення повноцінного чуттєвого образу. Спеціально підготовлені вчителем запитання коригують недоліки сприймання кожного учня. Підсумком роботи є розповідь, опис педагога, який узагальнює інформацію, що сприймалась. У процесі розглядання натурального об'єкта в учнів формуються навички його аналізу, вміння всебічно сприймати предмет. [11].

Під час проведення спостережень, екскурсій, практичних робіт розв'язуються і завдання розвитку мовлення дітей: їхній активний словник поповнюється лексикою, що позначає природничо-географічні об'єкти і соціальні явища, їх якості. Опановуючи зміст природознавства,

учні вчать називати, описувати (усно і письмово) предмети, явища. У ході бесід, спостережень потрібно навчати дітей висловлювати свої враження і судження, формулювати відповіді на запитання, ставити запитання, правильно будувати речення, зв'язано висловлювати думку.

#### Література:

1. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / Под ред. Т.А.Власовой и В.Г.Петровой. –М.: Просвещение, 1981. – 176с.
2. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. / В.Н. Синев, Л.С. Стожок – К: Рад.шк, 1997. – 85с.
3. Методические рекомендации для учителя 0-IV классов школы VIII вида /М.Б.Ульянцева, Н.Б. Матвеева, М.Ю. Рау, А.К.Щербакова - М.: МИПКРО, 2000. – 73с.
4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Б.П.Пузанов,Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; под ред Б.П. Пузанова. –2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 152-173.
5. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: Навчально-методичний посібник / Н.Б. Адамюк, Л.Є. Андрусишина, О.О. Базилевська та ін.; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, Н.О. Макарчук, В.І. Шинкаренко. – Київ, 2014. – 336 с.
6. Трикоз С.В., Блеч Г.О. «Природознавство» [Електронний ресурс] / С.В. Трикоз, Г.О. Блеч // Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (за ред. Колупаєвої А.А., Макарчук Н.О.) – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

## 2.4. Математика

Одним із напрямів реформування освіти в Україні є реалізація компетентнісного підходу щодо навчання школярів початкової школи, який спрямований на розумовий розвиток учнів і формування вмінь застосовувати набуті знання у житті.

Для української освіти у зв'язку з цим окреслились чотири основні виклики часу, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку. Це:

- глобалізація (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці і володіння джерелами енергії);
- демографічна криза (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік здібної молоді) вимагає пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього і виробничого потенціалів;
- інновації в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо) зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті і методиках навчання; формування у людей здібності навчатися впродовж життя;
- швидкість і частота комунікацій у різних сферах суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і зокрема освітній простір країни.

Очевидно, що розв'язання цих глобальних проблем розвитку країни тісно пов'язані з якістю людського потенціалу, а отже з якістю шкільної освіти, коренем якої є початкова ланка.

Отже, зосередженість на потребах людського розвитку, виховання і формування інноваційної людини зумовлює впровадження компетентнісної освіти, яка буде інструментом поєднання «освіти для всіх» з «освітою для кожного» та «освітою протягом життя». Це передбачає оволодіння кожного учня навчальними досягненнями на



такому рівні, що дозволяє йому успішно вчитися далі, застосовувати набуті знання і вміння у власному досвіді.

З якими ж внутрішніми викликами зіткнулася початкова школа у 21 столітті? По-перше, змінився світ дитинства, до школи приходять інші діти, (більш інформовані, розкуті, але нерідко непідготовлені до навчання і спілкування з ровесниками, з ослабленою увагою, здоров'ям тощо), яких вчити і виховувати значно складніше, ніж попередні покоління. На вчителя тисне стереотип сприймання молодшого школяра, який хоче в усьому слухатись учителя; сучасних психологічних знань діагностичних матеріалів і умінь йому бракує. По-друге, початкова школа працює в умовах постійних змін, які запроваджено «зверху» через модернізацію програм і нових нормативних документів або зніщено «знизу» школами, творчими педагогами.

Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів досліджується відомими педагогами та методистами О. Савченко, Н. Бібік, Т. Байбарою, А. Тихоненко.

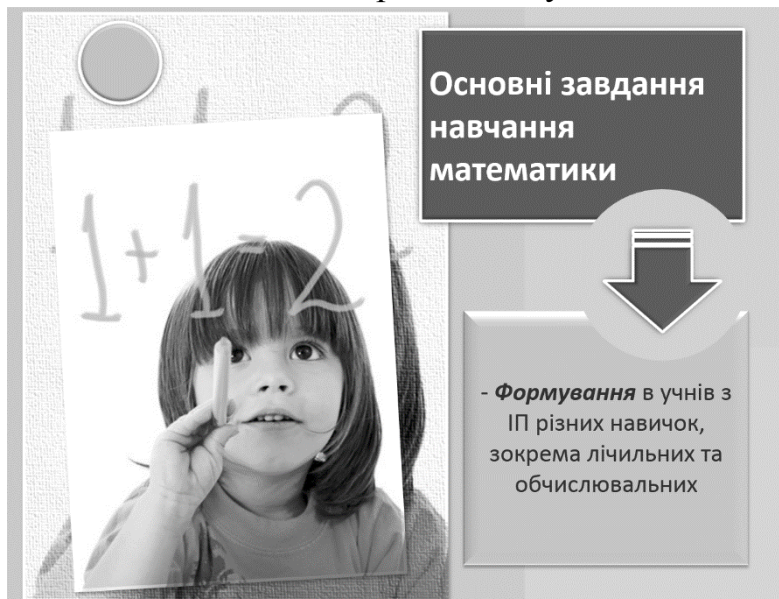
Соціально-практична значущість компетентнісного підходу до навчання школярів початкової ланки набуває актуальності в сучасній методиці математики.

Д. Ельконін і В. Давидов також очолювали експериментальну лабораторію. Вони запропонували модель розвивального навчання, в основу якої була покладена побудова курсу математики за сходженням від абстрактних понять до конкретних. Припускалося, що розвивальний ефект навчання математики повинен досягатися через актуалізацію практичного досвіду молодших школярів.

Дослідження педагогів і методистів сучасності свідчать, що компетентнісний підхід до навчання математики є більш результативним тому, що відбувається зв'язок отриманої теорії із життям, школярами

набуваються вміння жити і користуватися своїми знаннями в побуті й подальшому навчанні.

Аналіз наукової літератури дає нам можливість визначити основні поняття щодо реалізації учителем компетентнісного підходу до



навчання молодших школярів математики. У проекті Державного стандарту загальної початкової освіти зазначається, що мета освітньої галузі «Математика» полягає у формуванні в учнів

математичної і ключових компетентностей. У програмі з математики чітко зазначено, що навчання цьому предмету має забезпечувати формування у молодших школярів ключових компетентностей, з-поміж яких основною є вміння вчитися. Відповідно до структури цього вміння з урахуванням специфіки засвоєння математичного змісту учні мають навчитися: сприймати та визначати мету навчальної діяльності; зосереджуватися на предметі діяльності; організовувати свою діяльність для досягнення суб'єктно чи суспільно значущого результату, добирати й застосовувати потрібні знання для розв'язування навчальної задачі, використовувати здобутий досвід у конкретній навчальній або життєвій ситуації; висловлювати ціннісні ставлення щодо результату і процесу власної діяльності; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

Компетентність розглядається як особистісне надбання практичного досвіду, інтегрований результат освіти.

Наводимо ключові компетентності: уміння вчитися, соціальна компетентність, загально-культурна компетентність, компетентності з інформаційних і комунікативних технологій, здоров'язбережувальна компетентність, громадянська, предметні, знання, вміння, навички, вміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах [4, с. 67].

З поняттям компетентності тісно пов'язане поняття компетенції, як наперед заданої соціальної норми освітньої підготовки учня, одиниці навчальної програми.

Предметні компетенції визначаються змістом навчальної дисципліни. Математична компетенція пов'язана з формуванням в учнів математичної моделі процесів навколишнього світу.

Аналіз шкільної освітньої практики показує, що компетентнісний підхід до навчання молодших школярів математики є інновацією, тому для вчителя потрібна додаткова цільова установка.

На уроках математики учні відшуковують пояснення для слів глибина (спрямованість вниз), наводять приклади використання слова «товщина» у значенні малої ширини (товстий стовбур дерева, тонкий олівець), у значенні малої висоти (товста книжка, тонкий зошит).

Із  
зацікавленням  
учні  
встановлюють  
між  
предметами

**Підвищення рівня адаптаційних можливостей та самостійності**

- сформувати в учнів кількісні, просторові та часові уявлення;
- навчити виконувати арифметичні дії;
- ознайомити з найпростішими величинами та одиницями їх вимірювання;
- сформувати вміння розв'язувати арифметичні задачі;
- креслити прямі лінії, відрізки, будувати прості геометричні фігури, розпізнавати їх властивості;
- навчити застосовувати набуті знання й уміння під час розв'язування арифметичних задач

співвідношення: довший – коротший, ширший – вузчий, вищий – нижчий, товщий – тонший, далекий – близький. Допомагають в цьому знання із співвідношень між одиницями вимірювання довжини.

Учні краще засвоюють співвідношення між одиницями довжини, якщо вони зможуть руками показувати довжину одного метра, дециметра, сантиметра. Довжину одного міліметра учні показують на шкільній лінійці, тому що розмір дуже маленький. Відстань в один кілометр учні проходять на місцевості (на шкільному подвір'ї, в парку).

Таким чином формується уява про одиниці вимірювання довжини, а потім учням пропонуються цікаві питання та завдання.

Поняття довжини і одиниць вимірювання учням стає більш зрозумілим, якщо пізнавальні завдання на порівняння за довжиною розв'язувати практично, відклавши розміри на дошці, на стіні.



Найбільша змія анаконда має довжину 12 м, а жовтобрюхий полоз – 2 м. На скільки метрів змія довша від полоза? У скільки разів полоз коротший від змії?

З метою формування життєвого досвіду учнів треба спочатку провести бесіду про таких плазунів. Змія анаконда живе в басейні річки Амазонки, а Жовтобрюхий полоз живе в нашій місцевості. За допомогою рулетки в класі відкладається на стіні спочатку розмір 12 м, а потім розмір 2 м. Учні уявляють довжину кожного плазуна. Відповідь на питання щодо порівняння довжини тіла плазунів знаходиться обчисленням, а потім вимірюванням.

Під час перельоту ластівка може здійматися на висоту 4 км, а стриж – на висоту 3 км. На скільки кілометрів вище здіймається ластівка, ніж стриж?

Ластівки добре знайомі учням пташки, але не всі знають, що восени ластівки відлітають у Африку. Про ластівку люди говорять: «Ластівка день починає, а соловейко закінчує». Про користь стрижів свідчить те, що вони поїдають комах.

Щоб учні краще уявили собі порівняння висоти польоту птахів можна використати масштаб.

Пошук методичних прийомів дає можливість учителеві замінити формальне запам'ятовування учнями чисел логічними міркуваннями, які за умов свідомого сприйняття залишаються в пам'яті учнів на все життя і будуть використані в разі потреби. У ході реалізації компетентнісного підходу до навчання лабораторні роботи на уроках математики набувають

**Труднощі при засвоєнні математичних уявлень**



Специфічні, складні та стійкі порушення обчислюваних операцій

Обумовлені недорозвитком усіх нервово-психічних функцій та вищих форм пізнавальної діяльності

Це ускладнює процес адаптації дитини з ІП до школи, розвиток її особистісних якостей, та в цілому, негативно впливає на загальну успішність у навчанні

актуальності для розв'язування питань та завдань, які мають практичну і життєву орієнтацію. Наприклад, на уроках математики учні навчаються визначати свій зріст. Значення зросту вони

записують у щоденник, позначають середній зріст школяра такого ж віку. Кожен учень вимірює свій зріст на початку і в кінці навчального року. Є можливість визначити збільшення зросту і зробити здоров'язбережувальний висновок про необхідність зайнятися спортом.

Дослідження з методики вивчення теми «Довжина, одиниці вимірювання довжини» доводять, що навчальна дисципліна «Математика» має багатогранні зв'язки із життям, а текстові задачі за своїми фабулами відображають оточуючий світ у його різноманітності.

Для здійснення компетентнісного підходу до навчання молодших школярів математики вчителю потрібна цільова установка на реалізацію крім дидактичної, розвивальної, виховної мети, формування компетентності учнів.

Якщо узагальнено визначити найцінніший результат початкової школи в особистісному вимірі: це здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя, це учень, який вміє вчитися з різних джерел, відповідально ставитися до себе і життя інших людей,, усвідомлює себе громадянином Української держави.

Для досягнення цього найважливішого результату початкової освіти, який має особисте і соціальне значення, потрібно модернізувати методику викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створювати сучасне навчально-розвивальне середовище, комфортне для дитини.

Курс математики початкової школи логічно продовжує реалізацію завдань математичної освіти учнів, розпочатої в процесі дошкільного періоду навчання, розширюючи і доповнюючи ці завдання відповідно до вікових і пізнавальних можливостей школярів. В основу побудови змісту та організації процесу навчання математики покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання предмета є сформовані певні компетентності, як здатності учня

застосовувати свої знання в навчальних і реальних життєвих ситуаціях, максимально повноцінно брати участь в житті суспільства, нести відповідальність за свої дії.

Нині людина живе і працює у світі, що постійно змінюється. Для того, щоб учень став активним учасником створення нового і прогресивного в майбутньому, навчання і виховання мають спрямовуватися на формування творчої особистості, здатної до самовдосконалення. Завдання вчителя не доносити істину, а вчити її знаходити. Дитину спочатку потрібно зацікавити, навчити хотіти й прагнути, а вже потім – знати й уміти. Процес навчання є своєрідним процесом самостійного «відкриття» учнем уже відомих у науці знань. Під час навчання математики необхідно систематично розвивати та зміцнювати пізнавальний інтерес учнів. Важливим завданням вчителя є формування в учнів стійких компетентностей на уроках математики та в позаурочний час. Це має вагомим освітнє та виховне значення. Навчання математики має зробити певний внесок у формування ключових компетентностей.

Відповідно до чинних нормативно-законних актів України передбачено обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного



**Методична  
скарбничка**

**ВАЖЛИВО!**

- викликали пізнавальний інтерес до вивчення математичного матеріалу,
- сприяли вихованню розумової активності, формуванню необхідних знань і уявлень





**ФАКТОРИ ВІДБОРУ :**

- відповідність загальними завданнями навчання, змістові досліджуваного матеріалу, рівневі підготовленості дітей до оволодіння відповідним матеріалом
- обов'язкове урахування психофізичних особливостей розвитку учнів з ІП

віку. Таким чином, на законодавчому рівні створюється необхідне підґрунтя до створення готовності дітей до навчання у школі і реалізації наступності між дошкільцем та початковою школою.

Особливе місце у підготовці до школи належить оволодінню так званими шкільними знаннями і навичками, наприклад лічбою, читанням, письмом тощо – створення спеціальної готовності. Резерви підвищення готовності дитини до школи, за даними Л. Венгерата Т. Бабаєвої приховуються у засвоєнні майбутніми школярами нових способів розв'язування інтелектуальних і практичних задач в різних видах діяльності, оперування моделями. Вагомість наочно-схематичних засобів підкреслюється при переході дітей від наочних дій до теоретичного змісту навчального матеріалу підкреслюється в роботах П. Гальперіна, Т. Кудрявцева, Л. Обухової. В роботах У. Ульєнкової показана роль формування у дошкільників здатності до наукованості як найбільш загальної здібності до засвоєння знань, у дослідженнях З. Михайлової визначено Вплив самостійної математичної діяльності на якість підготовленості дітей до навчання в школі, Є. Дьоміною вивчено особливості розумового розвитку дітей у процесі формування математичних уявлень і понять.

Вітчизняними та зарубіжними вченими досліджено різні аспекти формування в дітей елементарних математичних уявлень, зокрема, логіко-математичних понять (А. Столяр, А. Зак, С. Татарінова та ін.), ознайомлення з елементами теорії ймовірностей і стохастики (В. Боровик, Я. Бродський, Л. Ващенко, Б. Гнеденко, В. Дзямко, В. Селютин, О. Соловійов, О. Павлов, А. Пишкало, В. Якиляшек та ін.), створено ефективні методики формування в дошкільників операцій лічби, особливостей сприйняття геометричних фігур і форм, формування поняття величини (О. Белошиста, О. Брежнева, Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, О. Конобеева та ін.), приділено увагу ігровій діяльності на



математичному матеріалі, в тому числі досліджено особливості взаємодії дітей у процесі ігрової діяльності з математичним змістом (З. Богуславська, Л. Венгер, О. Грибанова, М. Касабуцький, В. Колечко, З. Пігулевська, О. Смирнова, Г. Соболев, А. Столяр, Т. Чеботаренко, О. Усова та ін.), визначено шляхи реалізації індивідуально-диференційованого підходу під час формування елементарних математичних уявлень у дітей (Н. Баглаєва, Г. Дикопольська, Г. Дикопольська, Т. Кондратенко, В. Кортило, С. Ладивір, Т. Степанова), наступності між закладом дошкільної освіти та початковою школою з навчання дітей математики (Т. Ільїна, Я. Коломінський, О. Конобєєва, І. Накова, Ф. Сохіна, О. Сухова, В. Ядешко та ін.).

Між тим, питання необхідності систематичного навчання дітей математичних уявлень є дискусійним (Л. Артемова, Н. Баглаєва, О. Белошиста, Н. Гавриш, В. Ждан, О. Кононко, З. Плохій, О. Проскура, В. Старченко, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.).

На нашу думку зміст математичної підготовки дітей дошкільного віку має бути узгоджений із фахівцями початкової освіти з метою забезпечення, з одного боку готовності дитини до шкільного навчання та її успішної адаптації до нових умов життєдіяльності, а з іншого – задля реалізації наступності між дошкільням та початковою школою. Виходячи з цього визначення змісту дошкільної математичної підготовки з точки зору вимог подальшого вивчення математики в початковій школі є досить актуальним питанням.

Наведемо основні характеристики старшого дошкільника за наступними напрямками:

- Ознаки предметів. Форма. Геометричні фігури: визначає в довкіллі форму предметів виділяє їх основні ознаки; може зіставити різні частини свого обличчя, тіла, одягу з різними геометричними фігурами

(кругом, квадратом, прямокутником, чотирикутником, кубом, кулею тощо); передає цю схожість на рисунку, схемі.

- Взаємне розташування на площині та у просторі: добре орієнтується в просторі; орієнтується у місті проживання найближчих родичів.

- Прийоми розумових дій: порівнює предмети між собою, класифікує; здійснює серіацію за величиною, розташуванням, віддаленістю; порівнює рідних, знайомих, чужих за сукупністю ознак; порівнює себе із іншими людьми за різними ознаками, групує їх; класифікує свої особливості.

- Характеристики мислення: робить з приводу членів своєї родини, педагогів та товаришів певні припущення; доводить правильність свого міркування; відносно самостійно встановлює відношення між причиною та наслідками вчинків; намагається самостійно діяти.

- Характеристики математичного мовлення: вживає вирази, що означають положення предметів в просторі, його віддаленість від себе та напрям; вживає в оповіданнях про свою родину, близьких, знайомих та чужих кількісні та порядкові числівники, назви днів, місяців, пів року тощо; розповідаючи про себе використовує назви днів тижнів, місяців року, положень об'єктів у просторі, їх віддаленості від себе, напряму відносно себе, часу; вживає кількісні та порядкові числівники.

- Характеристики мотиваційної сфери: виявляє інтерес до сприймання, запам'ятовування математичних понять; отримує задоволення від математичної діяльності та схвалення її батьками та педагогами.

- Робота із множинами: оперує із множинами.

- Лічба: вимірює кількість; вживає кількісні та порядкові числівники.

- Числа та цифри: записує знайомі цифри, знаки.

- Арифметичні дії додавання та віднімання: здійснює найпростіші усні обчислення, пов'язані із соціальним середовищем.

- Величини: усвідомлює принцип збереження кількості незалежно від форми, величини предметів, відстані між ними, просторового розміщення; вміє вимірювати предмети за допомогою умовних та загально прийнятих мір; орієнтується в часі; має уявлення про співвідношення одиниць часу, визначає час за допомогою годинника (з точністю до півгодини); вміє користуватися календарем; вимірює довжину, ширину, висоту, масу, об'єм, час; вміє вимірювати свій зріст, окружність голови та тіла сантиметром та умовною міркою; активно користується годинником та календарем, вживає назви днів, місяців, пів року тощо.

- Задачі: складає та розв'язує прості арифметичні задачі; може скласти задачу про себе та свою сім'ю.

Враховуючи те позитивне, що напрацьовано щодо набуття дошкільниками логіко-математичної компетентності та виходячи із необхідності створення підґрунтя для успішного навчання математики в



1-му класі, вважаємо доцільним спеціальну підготовку здійснювати по наступних напрямках:

- Формування прийомів розумових дій: навчання виділенню ознак предметів (форма, розмір, колір, матеріал тощо); навчання виділенню загальних і відмінних ознак в предметах; навчання визначенню істотних

ознак групи предметів; формування прийомів розумових дій: порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації.

- Розвиток словесно-логічного мислення: навчання вживанню логічних сполучників: і, або; розуміння понять: кожен, один з, хоч би один, все, деякі, і тому подібне; робота з умовиводами: істинні та хибні умовиводи.
- Формування уміння слухати і виконувати інструкцію дорослого.
- Розвиток дрібної моторики, тактильного, слухового, зорового сприйняття.

Формування прийомів розумових дій.

**СЕРІЯ МЕТОДІВ:** предметного рахунку, дії з числами (цифрами), рухового (моторного) образу цифри, конструювання цифри

**Ефективність!**  
 - Взаємодія кінестетичного, слухового, зорового аналізаторів;  
 - можливість використання довільного рівня мовлення (вербальна форма запису операцій, називання цифри, сприйняття її найменування на слух)

**Формування**  
 навички рахунку та запам'ятовування графічного зображення цифри

З п'яти років при ознайомленні із предметом дитина починає виділяти істотні ознаки (В. Зинченко, Ван-Чжи-Цин, В. Тараканов, А. Прессман). Н. Богатирьова досліджувала вікові особливості розуміння й використання слів й виділила, що п'ятирічні діти об'єднують в групи предмети за спільною ознакою, вільно володіють відповідними термінами; успішно справляються із завданнями на позначення групи предметів одним словом (узагальнення); аналіз предметів стає більш глибоким, предмет розглядається всебічно, перед усім виділяються характерні ознаки предмету, і лише потім його призначення; виділення й називання ознак предметів йде через порівняння. За даними автора діти п'яти років можуть узагальнювати

групи предметів за спільним істотним ознакам, навіть якщо ці ознаки мають абстрактний характер; з'являються перші ознаки ієрархії понять.

Формування прийомів розумових дій відбувається на математичному матеріалі. Так, навчання визначення ознак предметів, спільних та відмінних, а також істотних ознак, здійснюється через співставлення геометричних фігур або геометричних тіл. Діти на пропедевтичному рівні знайомляться із геометричними поняттями: круг, трикутник, чотирикутник, в тому числі й квадрат та прямокутник, п'ятикутник тощо; піраміда, куб, циліндр тощо.

Діти впевнюються, що ознаки предметів – це те, чим предмети схожі та відрізняються один від одного, – це, ніби, прикмети, за якими можна впізнати предмет. На матеріалі роботи із певними множинами геометричних фігур діти вчать: визначати ознаки; з'ясовувати закономірність, відповідно якої змінюються одна або кілька ознак в ряду геометричних фігур; об'єднувати фігури у сукупність за спільною ознакою, розбивати сукупність на кілька частин за відмінними ознаками; добирати до групи фігур ту, що має з ними спільну ознаку з певного переліку тощо.



### Розвиток словесно-логічного мислення.

Поряд із наочно-дієвим мисленням у учнів починає розвивається наочно-образне мислення та елементи логічного, що виявляється при встановленні дітьми різноманітних зв'язків між предметами або явищами. Дж. Брунером доведено, що у процесі розвитку пізнавальної сфери дітей відбувається оволодіння все більш досконалішими способами презентації минулого досвіду, починаючи із рухомого і закінчуючи наочним, а потім й символічними уявленнями. Завдяки розвитку презентації світу за допомогою символів дитина оволодіває більш складними методами для переробки інформації. Як тільки діти оволодівають потужнішими засобами символічного подання інформації в них змінюються стратегії – послідовності етапів розв'язування, які обирають діти, намагаючись вивести деяке поняття.

Також у дослідженнях Л. Венгера показано, що наочне мислення дітей на певному етапі розвитку набуває схематизованого характеру. Дослідження Р. Говорової, О. Дяченка, М. Вайсблат довели наявність схематизованої форми образу в явній формі у дітей, починаючи з п'ятирічного віку.

За даними А. Лурії перехід до вербально-логічного мислення в умовах спеціально організованого навчання здійснюється у дітей п'яти-шести років.

Розвиток дедуктивного мислення дитини пов'язаний із розвитком причинності. Результати, що одержані А. Венгером, свідчать про те, що істотний перелом у розумінні причинності відбувається приблизно у п'ять років (відсутність пояснення причини падає до 4,6 %, а неадекватність пояснень до 11,8%). На рівень розуміння причинності як і успішність розв'язання силогізмів впливає близькість явища досвіду дітей.

Розвиток мислення забезпечується збагаченням й ускладненням його практики й засвоєнням способів розумової діяльності.

Розвиток логічного мислення можна здійснювати на матеріалі завдань типу:

Учням пропонують: синій Квадрат; синє коло; зелений Квадрат; червоний трикутник, і вимагають: викласти окремо предмет у якого синій колір і квадратна форма; викласти окремо всі предмети, які мають синій колір або квадратну форму; викласти окремо всі предмети, яких є або синій колір, або квадратна форма.

Учні отримують по чотири предмети двох різних видів: червоні кружечки, зелені квадрати. Парта, або якийсь майданчик, ділиться на дві половини. Учням пропонуються завдання: зробіть так, щоб праворуч були всі червоні кружечки; зробіть так, щоб ліворуч були не всі зелені квадрати; зробіть так, щоб праворуч були тільки червоні кружечки, зробіть так, щоб праворуч були не тільки червоні кружечки; зробіть так, щоб праворуч були тільки всі червоні кружечки, зробіть так, щоб праворуч були не тільки усі червоні кружечки; зробіть так, щоб праворуч були всі ці предмети, крім червоних кружечків.

Знання про навколишній світ поділяються на безпосередні і опосередковані.

Безпосередні знання – це результат прямої дії предметів на органи чуття. Це так звані очевидні знання. Опосередковані, або вивідні знання, це знання здобуті за допомогою виводу на основі готових,

#### СЕРІЯ МЕТОДІВ:

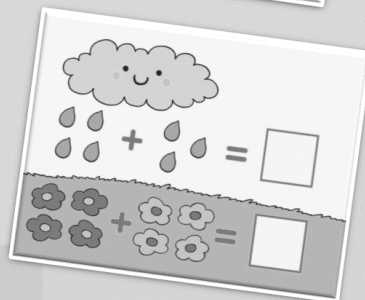
переказу сюжетних картинок і текстів,  
складання плану до переказу,  
серії картинок,  
складання розповіді



Формування навички планування діяльності

#### Сутність!

- В складених математичних оповіданнях описується кількісна характеристика предметів, явищ складається в нерозривному зв'язку з предметом;
- спосіб перетворення математичної розповіді в арифметичну дію (приклад, вираз, рівність) являє собою низку програм, систему операцій, які дитина поступово може засвоїти



зафіксованих у судженнях, перевірених досвідом життя знань.

Логічною формою вираження опосередкованих знань є судження, а формою здобуття – умовивід. Умовивід – це форма мислення, в якій з одного чи кількох суджень виводять нове судження. На початковому етапі учні на конкретних предметах поступово знайомляться з поняттями «рівно», «більше», «менше», «не рівно».

Так, вимірюючи палички, риски за довжиною способом накладання, учні засвоюють, що якщо перший предмет рівний другому, то й навпаки: другий рівний першому. Аналогічно, на підставі порівняння довжин трьох паличок способом накладання, отримуємо такий умовивід: якщо синя паличка дорівнює червоній, а червона паличка дорівнює жовтій, то синя паличка дорівнює жовтій.

Уміння робити правильні висновки треба формувати використовуючи для цього доступні дітям знання. Для цього можна застосовувати такі, наприклад, завдання:

- Якщо зима, то дерева стоять без листя. Ви побачили дерево без листя. Чи можна стверджувати, що зараз зима?
- Якщо йде дощ, то тротуари мокрі. Зараз тротуари мокрі. Чи можна стверджувати, що йде дощ?

Формування уміння слухати і виконувати інструкцію дорослого. Накопичення словникового запасу, засвоєння досить складних





граматичних структур, вміння слухати й розуміти інших й самому побудувати потрібне речення – необхідна умова розвитку математичного мислення.

А. Лурія відмічав, що з п'яти років дитина стає здатною підкорювати свої дії програмі, контролювати їх виконання.

За даними Л. Виготського та А. Лурії у п'ятирічних дітей з'являється здатність до організації діяльності за зовнішньою програмою. Ведучим видом діяльності дітей п'яти років є сюжетно-рольова гра, яка сягає найбільш високого рівня розвитку. Порівняно з дітьми з



Шляхи включення Нумікону до різних змістових блоків формування математичних уявлень

- При формуванні уявлень і понять про розміри можна показувати різницю між великими і маленькими об'єктами, порівнюючи форми Нумікону за розміром

• В процесі розвитку просторових уявлень можна використовувати завдання з конструювання та орієнтування на білій дошці



порушеннями інтелектуального розвитку п'яти-шести років, у дітей 7-8 років зростає кількість ігор за правилами з певним сюжетом з 20% до 39%, без певного сюжету з 7% до 48%.

Очевидно, що виконуючи запропоновані вище завдання в дітей формується вміння слухати завдання, виконувати інструкцію вчителя.

Розвиток дрібної моторики, тактильного, слухового, зорового сприйняття. Практика навчання свідчить, що найбільші труднощі у першокласників викликає виконання графічних вправ (письмо цифр, продовження малюнку по клітинках тощо). Причини цього полягають у: нерозвиненості грон рук, відсутність досвіду виконання графічних рухів (не сформованість графічної навички); низький рівень мотивації графічної діяльності. Вченими встановлено, що у дітей, що вступають до 1-го класу недосконала нервова регуляція рухів слабо розвинені дрібні м'язи руки, не закінчено окостенілість зап'ястя і фаланг пальців, низька витривалість до статичних навантажень. Між тим, недостатня зрілість дрібної моторики може бути викликана індивідуальними спадковими особливостями розвитку, неправильним вихованням у ранньому віці, недоліками організації дитячої діяльності, а також деякими порушеннями функціонального та органічного характеру.

Під час виконання зазначених типів завдань діти працюють з наборами геометричних фігур різного розміру (визначають їх ознаки, викладають рядок геометричних фігур, змінюючи одну чи кілька ознак, перелічують

кількість геометричних фігур тощо), таким чином відбувається вплив на розвиток дрібної моторики і тактильного сприймання.



- При формуванні часових уявлень можна використовувати настінні годинники, доповнені формами Нумікону
- Під час ознайомлення з арифметичними діями Нумікон дозволяє ілюструвати додавання і віднімання

$2 + 1 = 3$ 
 $5 - 4 = 1$

- При формуванні образу числа можна використовувати прийом представлення кожного числа максимальною кількістю прикладів, які відображають його сутність або ж асоціюються з ним. Наприклад, число 3 – це трикутник, три поросяти, квартира № 3, триколісний велосипед, жовта форма Нумікону тощо

Багато завдань пропонуються дітям в усній формі, що позитивно впливає на слухове сприймання.

Також для розвитку дрібної моторики, підготовки дітей до письма корисні завдання на продовження візерунку, в тому числі й під диктовку. З метою розвитку сприймання та уваги корисні зорові диктанти, коли діти кілька хвилин спостерігають рядок геометричних фігур, а потім по пам'яті викладають такі фігури на парті із дотриманням порядку їх розташування. Під час виконання зазначених завдань діти навчаються орієнтуватися у просторі та на площині, в них формуються поняття «праворуч», «ліворуч», «зверху», «знизу», «правий верхній кут» тощо.

Таким чином, нами зазначено напрями роботи з формування математичної компетентності в дітей з порушеннями інтелектуального

Умови ефективності  
формування і розвитку  
математичних уявлень



- Оптимальне поєднання практичних, словесних і наочних методів навчання для активізації розумової діяльності учнів в процесі навчання;
- комплексний підхід до вирішення оздоровчих, виховних та освітніх завдань в умовах збагаченого предметно-просторового розвивального довкілля;
- взаємодія з різними суб'єктами освітнього процесу (педагоги – учні – батьки)



розвитку на початковому етапі навчання, що мають на меті створення спеціальної – математичної готовності до навчання в 1-му класі школи. Наступним кроком має бути розробка конкретних порад щодо реалізації визначених напрямів у практичній роботі.

**Індивідуалізація та диференціація навчання як умова формування життєвої компетентності учнів на уроках математики.**

Формування змістового компоненту математичної компетентності здійснюється на основі індивідуально – диференційованого підходу. Індивідуалізація – організація процесу навчання на основі врахування індивідуальних особливостей учнів. Диференціація – організація процесу навчання за декількома різними навчальними планами, програмами, завданнями в формі окремих груп, створених на основі врахування будь-яких узагальнених індивідуальних особливостей школярів. Види диференціації:

- Рівнева
- Профільна

У основній школі головним видом диференціації є рівнева.

Рівнева диференціація виражається у тому, що навчаючись в одному класі, за однією програмою та підручником, школярі можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки.

Індивідуальні завдання дозволяють учням:

- достатньо оволодіти навичками розв'язування типових задач з теми;
- проявити власні здібності;
- здійснювати саморозвиток;
- поліпшити рівень знань з теми.

Профільна диференціація припускає навчання різних груп школярів за програмами, що відрізняються глибиною викладання матеріалу, обсягом відомостей і навіть номенклатурою питань, що вивчаються.

Формуванню життєвої компетентності сприяє залучення учнів до:

- самостійного виконання завдань, участь в математичних заходах (тижні, конкурси тощо);
- відвідування додаткових занять;
- впровадження диференційованих домашніх завдань та спеціальних прийомів навчання.

Прикладні завдання в шкільному курсі математики.

Сутність прикладної спрямованості шкільного курсу математики полягає в орієнтації цілей, змісту і засобів навчання математики у напрямку:

- здійснення цілеспрямованих змістових і методологічних зв'язків математики з практикою;

- набуття учнями у процесі математичного моделювання знань, умінь і навичок, які будуть використовуватись ними у повсякденному житті, в майбутній професійній діяльності.

Прикладні задачі – один із дієвих і ефективних засобів для формування в учнів вмінь і навичок застосовувати набуті в шкільному курсі математики знання і вміння в нестандартних ситуаціях. Прикладна задача повинна відповідати таким вимогам:

- питання задачі формулюється так, як воно зазвичай формулюється у житті;

- розв'язок задачі демонструє практичне застосування математичних ідей у різних галузях;

- зміст задачі повинен викликати в учнів пізнавальний інтерес;

- дані та шукані величини задачі мають бути реальними, узятими з життя.

Варіативним методом реалізації прикладної спрямованості шкільного курсу математики є метод математичного моделювання. Реальним об'єктам простору зіставляються математичні абстракції, які відображають певні властивості реальних фізичних об'єктів, – точки, відрізки, прями й інші пласкі та просторові геометричні фігури. Математична модель – це опис якогось реального об'єкта або процесу умовою математичних понять, рівнянь тощо, що є природним. Процесу розв'язування будь-якої прикладної задачі властиві всі етапи математичного моделювання:

- переклад задачі з природної мови тієї галузі, де вона виникла на мову математики (побудова математичної моделі);

- розв'язування отриманої математичної задачі (дослідження математичної

- записування математичного розв'язку з мови математики на мову тієї галузі, де вона виникла (інтерпретація розв'язку).

#### Література:

1. Григорович Л. К вопросу о готовности детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. – 1995. – №4. – С.68-70.
2. Эльконин Д.Б. К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей. // В кн.: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С.282-294.
3. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее обучение: теоретические основы преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологи. – 1997. – №1. – с. 18.
4. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст) // Психология дошкольника. Хрестоматия. / Сост. Н.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997. – С. 351 – 356.
5. Ульенкова У.В. Индивидуально-типические особенности овладения структурой учебной деятельности у детей шестилетнего возраста (с разными уровнями обучаемости) // Воспитание обучение и психические развитие: тезисы научных сообщений советских психологов на VI всероссийском съезде Общества психологов СССР. / Ред. Б.Ф.Ломов. – Ч.2. – М., 1983. – С. 306-308.
6. Каданкова Н.Н. Психологические особенности детей при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту. Феномен пяти лет: Дис. канд. психол. наук. – М., 2000. – 151 с.
7. Павлик О. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання в контексті неперервної мовної освіти: суть, проблеми та перспективи / О. Павлик // Рідна школа. – 2010. – № 7-8.– С. 66 – 69.

8. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / М. М. Русинова, С. Л. Налесная, Ю. В. Трофименко ; под ред. А. В. Тихоненко. – Ростов н/Д, 2008. – 349 с.

9. Тихоненко А. В. О развитии ключевых компетенций младших школьников при выборе рациональных способов решения геометрических задач / А. В. Тихоненко, Ю. В. Трофименко // Начальная школа. – 2007. – No 4. – С. 41 – 47.



## 2.5 Трудове навчання

### Основні підходи до змісту трудового навчання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

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 з інтелектуальними порушеннями. 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 [1, 2].

В основу наукового обґрунтування змісту освітньої галузі «Технології» для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями 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 [3; 4; 5;6].

Метою технологічної освітньої галузі для загальної середньої освіти є формування у школяра здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних трудових технологій, до використання технологій для власної самореалізації, культурного й національного самовияву.

Відповідно до окресленої мети, головними завданнями технологічної освітньої галузі у початковій школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є:

- залучення учнів до різних видів трудової діяльності, формування вмінь для створення виробу від творчого задуму до його втілення в готовий результат;
- формування в учнів культури праці та побуту, навичок раціонального ведення домашнього господарства, задоволення власних потреб та потреб інших, відповідальності за результати власної діяльності;
- формування вміння ефективно використовувати природні матеріали з турботою про навколишнє середовище;
- створення умов для практичного і творчого застосування традицій і сучасних ремесел.

Зміст освітньої галузі «Технології» для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку реалізується через навчальний предмет «Трудове навчання».

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-трудоного навчання.

Метою «Трудового навчання» в початковій школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 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.

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

*До загальноосвітніх завдань відносяться:*

- 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;
- розвиток пізнавальних здібностей, формування елементів графічної грамоти;
- набуття досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками для оволодіння в основній школі доступними основами технологій;
- виховання в учнів ціннісного ставлення до себе як суб'єкта предметно-перетворювальної діяльності, шанобливого ставлення до людей праці та їх професії, трудових традицій українського народу та інших народів світу.

*Корекційно-розвивальні завдання спрямовуються на забезпечення:*

- пізнавального розвитку (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);

- мовленнєвого розвитку (на основі використання техніко-технологічної термінології у процесі розвитку зв'язного мовлення, формування умінь давати вербальний звіт про власну діяльність у вигляді фіксуєчого, супроводжуючого та плануючого мовлення);

- сенсомоторного розвитку (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);

- особистісного розвитку (формування позитивного ставлення до праці, готовності доводити виконання трудового завдання до завершення; усвідомленої навчально-практичної діяльності, цілеспрямованості, організованості, охайності та інших важливих для праці якостей особистості).

Зміст технологічної освітньої галузі в початкових класах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку структурується за такими змістовими лініями: **«Світ технологій»**, **«Світ ремесел та декоративно-ужиткового мистецтва»**, **«Основи конструювання»**, **«Основи побуту»**.

Змістова лінія **«Світ технологій»** має на меті формувати в учнів здатність планувати власну діяльність у процесі вивчення різних видів матеріалів та опанування техніко-технологічними операціями у процесі виконання робіт з пластичними, природними, текстильними матеріалами, папером. Учні навчають розпізнавати конструкційні матеріали, добирати для створення виробу, виконувати найпростіші способи їх обробки. Важливою умовою засвоєння цієї лінії є формування в учнів здатності розуміти і дотримуватися послідовності у виготовленні виробів.

У процесі роботи з різними видами матеріалів школярі навчаються опановувати провідні техніко-технологічні операції (розминання, ліплення, різання ножицями, склеювання тощо).

Організаційно-педагогічними умовами є наявність конструкційних матеріалів, технологічних карток (схем), необхідних для виготовлення виробу, інструментів та пристосувань, довідникових посібників (книжки з ілюстраціями до творів, набори малюнків тощо); проведення екскурсій, перегляд відео-фрагментів, презентацій.

Змістова лінія **«Світ ремесел та декоративно-ужиткового мистецтва»** має на меті формувати в учнів ставлення до творів декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини українського народу, а також вміння створювати та оздоблювати прості вироби за зразком та допомогою педагога чи власним задумом, із застосуванням традиційних ремесел або технік декоративно-ужиткового мистецтва. У процесі роботи провідними операціями будуть: різання ножицями, склеювання, зв'язування, ліплення тощо.

Пропоновані умови: демонстрація наочних зразків, виробів, виготовлених традиційними та сучасними ремеслами; матеріалів, інструментів та пристосувань, каталогів, фотографій тощо. Перегляд та обговорення фільмів (мультфільмів), у яких висвітлюються технології традиційних та сучасних ремесел. Відвідування (реально чи віртуально) майстерень народних умільців, музеїв декоративно-ужиткового мистецтва.

Змістова лінія **«Основи конструювання»** спрямована на залучення учнів до творчої діяльності у процесі конструювання та моделювання під час самостійної або колективної роботи з конструктором. Процес конструювання з готових деталей (моделей) конструктора має на меті сприяти розвитку просторової уяви, мислення учнів, через зіставлення малюнків, наочних зразків, за якими учні складатимуть конструкції. Учні вчаться конструювати

з різних видів конструкторів за зразком та інструкцією, з використанням дидактичних ігор та вправ.

Пропоновані умови: наявність різних видів конструкторів, відповідних наочних зразків конструкцій; матеріалів для виготовлення та оздоблення виробу.

Змістова лінія «**Основи побуту**» має на меті формувати практичні навички організації власної життєдіяльності, розв'язувати практичні завдання у власному побуті, планувати та реалізовувати найпростіші трудові дії (організація робочого місця, догляд за рослинами, домашніми тваринами; приготування елементарних страв та сервірування столу; догляд за одягом та взуттям).

Пропоновані умови: наявність побутових матеріалів, інструментів та пристосувань; об'єктів (іграшок, книжок тощо). Перегляд та обговорення фільмів (мультфільмів), у яких висвітлюються найпростіші дії щодо самостійності в побуті.

Трудове навчання базується на практичній діяльності учнів. На кожному занятті передбачено виконання практичної роботи. Об'єкти праці для виготовлення педагог добирає, спираючись на можливості та інтереси учнів.

Основоположна роль у трудовому навчанні відводиться формуванню життєвої компетентності учнів, яка розглядається як здатність застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації [7;8].

Добір змісту трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється з урахуванням компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів достатності (необхідності) для навчання праці і корекції порушень розвитку у дітей

означеної категорії з метою їх підготовки для самостійного життя та доступності для сприймання і засвоєння цією категорією дітей [9].

Ознайомлення учнів з елементами комп'ютерної грамоти має наскрізний характер і передбачає первинне ознайомлення з основними частинами комп'ютера (ноутбука) у процесі вчительської презентації до уроку, демонстрації на комп'ютері виробів з різних матеріалів, використання фотографій та малюнків об'єктів праці. Це сприятиме формуванню первинних уявлень про комп'ютер (ноутбук) та створить підґрунтя для вивчення курсу інформатики у основній ланці школи.

Засвоєння навичок самообслуговування відбувається у процесі дотримання під час уроків з трудового навчання санітарно-гігієнічних норм та вимог, правил організації робочого місця. Базові навички самообслуговування відпрацьовуються під час виховних годин, на уроках соціально-побутового орієнтування, починаючи з підготовчого класу.

Зміст навчання, перелік трудових операцій, об'єктів виробів з трудового навчання є орієнтовним і може варіювати та змінюватись учителем залежно від пізнавальних можливостей учнів з інтелектуальними порушеннями, матеріально-технічного забезпечення школи, регіональних традицій.

Змістом трудового навчання передбачено систематичне повторення як теоретичного, так і практичного матеріалу з метою його закріплення. Рекомендується спрямовувати учня на обов'язкове застосування набутих знань (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.

Програмне забезпечення трудового навчання реалізується з урахуванням принципів доступності, достатності, послідовності, науковості, системності навчання.

Розподіл навчальних годин за темами, добір об'єктів праці вчитель визначає самостійно, враховуючи умови навчання та педагогічну доцільність.

### **Методичні основи трудового навчання**

Методичні основи трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями ґрунтуються на наукових дослідженнях І. Беґа, В. Бондаря, Г. Дульнєва, 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 [9; 10].

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; сформувати навички розв'язання практичних завдань.

#### ***Методика трудового навчання 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 для дітей з інтелектуальними порушеннями; результатів психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть стосовно особливостей навчальної діяльності школярів та корекційно-розвивальних технологій їх навчання (Г. Дульнев, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна, О.Чеботарьова та ін) [10; 11; 12].

Трудове навчання в спеціальних закладах загальної середньої 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. Дульнєва, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, Н. Павлової, О.Хохліної та ін. довели, що трудове навчання має важливе корекційне значення за умови спеціальної його організації [13].

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 загальної

середньої освіти є підґрунтям методичних основ трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями (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 інтелектуальними порушеннями передбачає врахування психофізичних можливостей учнів з різним ступенем ураження інтелектуальної сфери (легким та помірним), 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 загальної середньої освіти відповідно до нових виробничих технологій.

Методикою трудового навчання учнів з порушеннями інтелекту передбачено забезпечення компетентнісного навчання з урахуванням провідних принципів спеціальної педагогіки та психології – корекційно-розвивального, індивідуального та диференційованого навчання. Зокрема, йдеться про врахування в освітньому 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.) [14].

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 у закладах дошкільної освіти 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.

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 уміння 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 інтелектуальними порушеннями, 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.

Молодші школярі у початковій школі 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. Дульнєв, К. Турчинська, Г. Мерсіянова, О. Хохліна та ін.).

### ***Реалізація спеціальних принципів та методів трудового навчання***

Освітні та корекційно-розвивальні завдання навчання школярів з інтелектуальними порушеннями 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 освітнього процесу у спеціальному закладі загальної середньої освіти 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 інтелектуальними порушеннями у спеціальних закладах загальної середньої освіти та у закладах із інклюзивною формою навчання має велике значення для їх подальшої соціально-трудової адаптації. Сприяє цьому врахування на уроках трудового навчання *принципу корекційно-розвивальної 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, пропонований 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 закладах загальної середньої освіти реалізують, ураховуючи вимоги принципу *доступності*, який передбачає навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на рівні їх реальних можливостей.

Відомо, що навчальні можливості цих дітей досить різні, що пояснюється неоднорідністю та різним ступенем прояву основного та супутнього 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.

Відомо, що для учнів з інтелектуальними порушеннями 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 інтелектуальними порушеннями 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 освітньому процесі інтелектуальних можливостей кожного учня, особливостей емоційно-вольової сфери та розумової працездатності, з метою забезпечення відповідного розвитку, корекції та формування знань і практичних умінь, визначених змістом навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Стосовно методів навчання, застосовуваних на уроках праці, то спеціальної класифікації щодо трудового навчання не існує. Це стосується як загальноосвітньої масової школи, так і спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

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 інтелектуальними порушеннями найбільш результативними є методи навчання за видами джерел, з яких учні набувають знання та уміння. Саме такі методи навчання визначені в роботах Г. Дульнєва, 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 інтелектуальними порушеннями 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 інтелектуальними порушеннями 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, 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 інтелектуальними порушеннями легкого ступеня 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 вчителів слід урахувати, 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 інтелектуальними порушеннями 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; буди 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 інтелектуальними порушеннями та усвідомленості виконання ними практичних завдань необхідно навчити учнів, починаючи з початкових класів, користуватися різними видами інформації (словесною, графічною, предметною, малюнковою), і зокрема тими, що вміщені у підручниках з трудового навчання для учнів цих шкіл. 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, з практики роботи школи та літературних джерел відомо, що робота з підручником протягом усіх років навчання є складним видом діяльності для учнів з інтелектуальними порушеннями, 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 недоліків. 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.

### ***Основні методичні прийоми роботи з трудового навчання***

Ефективність виконання школярами з інтелектуальними порушеннями практичних завдань на уроках з трудового навчання можлива, коли вони засвоюють алгоритм загальнотрудових дій: аналіз об'єкта праці, планування його виготовлення, доцільну організацію процесу власної діяльності та самоконтроль.

Навчання аналізувати предмети здійснюється на уроках на основі явного розкладання предмету діяльності на частини, визначення

послідовності дій. Школярі вчатьяся 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 відобразатимуться найістотніші ознаки виробу.

Школярі з інтелектуальними порушеннями навчаються аналізувати за умови спеціально організованої допомоги. При цьому необхідно враховувати, що таким учням 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 [15].

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 до освітнього процесу 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.

Планування способу виконання завдання та послідовності дій у дітей з інтелектуальними порушеннями 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 інтелектуальними порушеннями 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 інтелектуальними порушеннями 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 загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями комплект підручників з трудового навчання для підготовчого, 1-4 класів (автори: О. Чеботарьова, В. Гнатенко), розроблено відповідно сучасних інноваційних технологій трудового навчання, з урахуванням вікових та психофізичних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями. 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) [14; 15].

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 (трудова вправа, дослід, 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.

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, методичні основи трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями забезпечуються на основі компетентнісного підходу 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 закладах загальної середньої освіти методика трудового навчання сприятиме удосконаленню системи трудової підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями, забезпеченню ефективної соціалізації та інтеграції таких школярів у суспільство.

У процесі навчання вчитель використовує сучасну програму з трудового навчання, адаптуючи зміст відповідно індивідуальним психофізичним можливостям кожного учня. 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.

#### Література:

1. Бондар В.І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навч. посіб. / В. І. Бондар, К. В. Рейда. – Київ : «МП Леся», 2010. – 167 с.
2. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с
4. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: психолого-педагогическое исследование / Г.М. Дульнев. – М.: Просвещение, 1969. – 216 с.
5. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й умінями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1971, – 136 с.
6. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. шк., 1972. – 130 с.



7. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх закладах для розумово відсталих дітей: посібник. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80 с.
8. Мерсіянова Г.М. Основні теоретичні засади методики трудового навчання розумово відсталих школярів (початкова ланка) // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково- методичний збірник. – Вип. 11. – К.: Наук. світ. 2009. – С. 180-184.
9. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
10. Супрун М.О. Соціалізація підлітка з особливостями інтелектуального розвитку як соціальна та психолого-педагогічна проблема // Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях: Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Засенка – Київ: Фенікс, 2014.- С. 10-15.
11. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О.П. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.
12. Хохліна О.П. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи / О.П. Хохліна, Г.М. Мерсіянова, О.П. Глоба. – Луганськ: видавництво ЛДПУ ім. Тараса Шевченка «Альма-матер», 2002. – 60 с.
13. Чеботарьова О.В. Удосконалення змісту трудового навчання в учнів спеціальної школи // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.В.Засенка. – Вип. 11. – К.: Наук. світ, 2009. – С. 291-295.
14. Чеботарьова О.В. Трудове навчання: Підготовчий клас: підр. для спец. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Чеботарьова, В. С. Гнатенко. – К.: Либідь, 2015. – 112 с.:

- 15.Чеботарьова О.В. Трудове навчання: Перший клас: підр. для спец. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Чеботарьова, В. С. Гнатенко. – К.: Либідь, 2015. – 112 с.

## 2.6. Фізична культура

Сучасна стратегія спеціальної освіти – особистісно-орієнтований освітній процес, що забезпечує всебічний розвиток особистості учня, сприяння реалізації його потенційних можливостей. Дослідження психолого-педагогічних умов підвищення ефективності корекційно-розвивального впливу освітнього процесу в 1 – 4-х класах дітей з порушеннями інтелектуального розвитку становить одне з нагальних питань, що стоять перед українською спеціальною педагогікою. Концептуальні положення змісту і організації фізичної культури молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку базуються на засадах Законів України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Указу Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року» та Державного стандарту спеціальної освіти. Вдосконалення змісту фізичної культури молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку – одна з важливих ланок його вирішення.

У психолого-педагогічній літературі питання забезпечення корекційно-розвивального впливу фізичної культури школярів із порушеннями інтелектуального розвитку (легкого і помірного ступенів) представлено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. На різних етапах цій проблемі приділили увагу Ю. Бріскін, Ю. Вісковатов, Т. Вісковатова, І. Гладченко, Н. Деделюк, О. Дмитрієв, С. Євсєєв,

Р. Карпюк, М. Козленко, Т. Круцевич, В. Мозговой, О. Начинова, І. Омелянович, Ю. Петришин, Г. Презлята, С. Раку, А. Саміличев, О. Соколенко, Л. Харченко, Т. Чернікова, Р. Чудна, Л. Шапкова, Б. Шеремет, С. Юровский та ін.

Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт», **фізична культура** це – «діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя»<sup>3</sup>.

Фізична культура (ФК) це :

- органічна частина (галузь) культури суспільства і самої людини; основу її специфічного змісту становить раціональне використання людиною рухової діяльності як фактор фізичної підготовки до життєвої практики, оптимізації свого фізичного стану і розвитку (Л.П. Матвеев, 1983);
- це частина загальної культури особистості і суспільства, що представляє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, створюваних і використовуваних для фізичного вдосконалення людей (Б. А. Ашмарин, 1999);
- це елемент культури особистості, специфічний зміст якого становить раціонально організована, систематична діяльна активність, використовувана людиною для оптимізації стану свого організму (В.П. Лук'яненко, 2003).

«Фізична культура» – органічна складова *освітньої галузі «Здоров'я та фізична культура»*<sup>4</sup>, важлива складова загального змісту початкової ланки освіти школярів з інтелектуальними порушеннями

• <sup>3</sup> Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24.12.1993 № 3808-ХІІ [редакція від 2017-09-27] - С. 3.

• <sup>4</sup> Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011 № 1392 [редакція від 2013-08-21]

легкого та помірного ступеня, оскільки є не тільки окремим навчальним предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості дитини в процесі опанування всіх інших навчальних дисциплін, практичній діяльності, формуванні життєвої і здоров'язбережувальної компетентностей учнів. І молодший шкільний вік постає основним періодом набуття важливого соціального досвіду, особливо, орієнтації на здоровий спосіб життя.

ФК має власну структуру. З певною мірою умовності фізичну культуру можна поділити на ряд великих розділів, які за своїм відповідають особливостям різних напрямків і сфер її використання у суспільстві. Кожен розділ [4] включає види й різновиди:

- базова (освітня) ФК (фундаментальна частина фізичної культури, спрямована на придбання основного фонду життєво важливих рухових умінь і навичок, яка включена в систему освіти і виховання (наприклад, ФК в дитячому саду та школі);
- спорт (змагальна діяльність і підготовка до неї, засновані на використанні фізичних вправ з метою досягнення найвищих спортивних результатів);
- туризм (різні види туризму носять як оздоровчий, так і професійно-прикладний чи пізнавальний характер);
- професійно-прикладна ФК (ППФК) (планомірно організований процес спеціально спрямованого використання фізичної культури для формування рухових умінь і навичок, що сприяють освоєнню визначеної професії). Включає:
  - професійно-прикладна фізична підготовка (наприклад, ППФП льотчика);
  - ФК на виробництві (ввідна гімнастика, фізкультпаузи тощо);
  - оздоровчо-реабілітаційна ФК (процес спеціально спрямованого використання фізичних вправ в якості засобів лікування і відновлення

функцій організму, порушених або втрачених внаслідок захворювань, травм та інших причин). Включає:

- лікувальна фізична культура (ЛФК) (використовує широкий комплекс засобів і методів, спеціалізованих залежно від характеру захворювань, травм тощо);
- адаптивна фізична культура (АФК) (спрямована на максимально можливий розвиток життєздатності людини, що має стійкі відхилення в стані здоров'я (у тому числі людей (дітей) з особливими освітніми потребами).
- спортивно-реабілітаційна ФК (спрямована на відновлення функціональних і пристосувальних можливостей організму після тривалих періодів напружених тренувальних і змагальних навантажень);
- фонові види ФК (надає оперативне вплив на поточний функціональний стан організму, нормалізуючи його і сприяючи створенню сприятливого функціонального фону життєдіяльності). Включає:
- гігієнічна ФК (різні форми ФК, включені в рамки повсякденного побуту (наприклад, ранкова гімнастика);
- рекреативна ФК (зазвичай представлена в режимі розширеного активного відпочинку, наприклад, фізкультурно-спортивні розваги).

Відповідно до положень Закону України «Про фізичну культуру і спорт» *адаптивну фізичну культуру* можна розглядати, як фізкультурно-оздоровчу чи фізкультурно-спортивну реабілітацію чи систему заходів, розроблених із застосуванням фізичних вправ для відновлення здоров'я особи з особливими освітніми потребами та спрямованих на відновлення й компенсацію за допомогою занять фізичною культурою і спортом функціональних можливостей її організму для поліпшення фізичного та психологічного стану.

Наведемо ще кілька визначень даного поняття.

- Адаптивна фізична культура (АФК) – це вид (область) фізичної культури людини з відхиленнями в стані здоров'я, включаючи інваліда, і суспільства. Це діяльність і її соціально і індивідуально значимі результати зі створення всебічної готовності людини з відхиленнями в стані здоров'я, включаючи інваліда, до життя; оптимізації його стану і розвитку в процесі комплексної реабілітації та соціальної інтеграції; це специфічний процес і результат людської діяльності, а також засоби і способи вдосконалення і гармонізації всіх сторін і властивостей індивіда з відхиленнями в стані здоров'я (фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, естетичних, етичних та ін.) за допомогою фізичних вправ, природно-середовищних і гігієнічних факторів (С.П. Євсєєв, 2005);
- «розглядається як органічна частина загальної культури особистості і суспільства, сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створюються і використовуються суспільством для соціалізації людей з особливими потребами»<sup>5</sup> (Р.П. Карпюк, 2010);
- «соціальний феномен, головною метою якого є соціалізація людей з обмеженими фізичними можливостями, а не тільки їх лікування з допомогою фізичних вправ і фізіотерапевтичних процедур»<sup>6</sup> (Н.А. Деделюк, 2014);
- «частина загальної культури, підсистема фізичної культури, одна з сфер соціальної діяльності, що спрямована на задоволення потреби осіб з обмеженими можливостями в руховій активності, відновленні, зміцненні й підтримці здоров'я, особистісного розвитку, самореалізації фізичних і

---

• <sup>5</sup> Карпюк Р.П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – С.14.

• <sup>6</sup> Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів / Н. А. Деделюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – С. 49.

духовних сил з метою поліпшення якості життя, соціалізації та інтеграції в суспільстві»<sup>7</sup> (О.І. Соколенко, 2015).

АФК характеризуємо як:

- ✓ активну корекційно-розвивальну діяльність в галузі освіти, науки, соціальної діяльності;
- ✓ науку, що ґрунтується на даних і підтримує постійний міжпредметний зв'язок з фізичною культурою, медициною, фізіологією, патологічною фізіологією, спеціальною педагогікою, спеціальною та медичною психологією, соціологією;
- ✓ компоненти (види) адаптивної фізичної культури:
  - адаптивне фізичне виховання;
  - адаптивний спорт;
  - адаптивна рухова реабілітація;
  - адаптивна фізична рекреація.
  - *Адаптивне фізичне виховання (АФВ)* розглядається як:
    - «напрямок науки, який вивчає фізичне виховання неповносправних людей, які втратили на довгий час або назавжди ті, чи інші функціональні можливості, серед них рухові»<sup>8</sup> (Р.В. Чудна, 2003);
    - вид адаптивної фізичної культури, що задовольняє потребам індивіда з відхиленнями в стані здоров'я в його підготовці до життя, побутовій і трудовій діяльності; у формуванні позитивного і активного ставлення до здорового способу життя [16] (С.П. Євсєєв, 2005);
    - «процес покращення фізичних і психічних здібностей людини з особливими потребами, розвитку її фізичних якостей, формування у неї

• <sup>7</sup> Соколенко О.І. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для магістрантів спеціальності «Фізичне виховання» / О. І. Соколенко; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка» – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. – С. 5.

• <sup>8</sup> Чудна Р. В. Обґрунтування структури та змісту навчальної дисципліни «Адаптивне фізичне виховання» в системі вищої фізкультурної освіти : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Р.В. Чудна ; НУФВіСУ. – Київ, 2003. – С. 2.



рухових умінь та навичок, необхідних для адаптації до навколишнього середовища та інтеграції в сучасний соціальний і культурний простір»<sup>9</sup> (Р.П. Карпюк, 2010);

➤ «наука, що вивчає процес різних аспекти фізичного виховання людей, які втратили на тривалий час або назавжди будь-які функціональні можливості, в тому числі рухові»<sup>10</sup> (Н.А. Деделюк, 2014);

➤ «компонент (вид) адаптивної фізичної культури, що задовольняє потреби індивіда з відхиленнями у стані здоров'я у його підготовці до життя, побутової трудової діяльності; у формуванні позитивного і активного відношення до адаптивної фізичної культури»<sup>11</sup> (О.І. Соколенко, 2015).

Кожен компонент АФК має власне призначення і, водночас, перебуває у взаємозв'язку з іншими. АФВ – найбільш впорядкований вид АФК, що охоплює всі періоди життя людини, тому є основним каналом залучення до цінностей АФК.

*Предметом АФК виступають принципи, методи та методичні прийоми навчання рухових дій при заняттях.*

### ***Принципи АФК***

Науковці виділяють три основні групи ***принципів АФК***: соціальні, загально методичні і спеціально методичні [ 11, 13].

*Соціальні принципи*: гуманістичної спрямованості, соціалізації, безперервності фізкультурної освіти, інтеграції, пріоритетної ролі мікросоціуму тощо.

---

<sup>9</sup> Карпюк Р.П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2010. – С.15.

<sup>10</sup> Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів / Н. А. Деделюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – С. 49.

<sup>11</sup> Соколенко О.І. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для магістрантів спеціальності «Фізичне виховання» / О.І. Соколенко; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка» – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. – С.42.

Загально методичні принципи: науковості, свідомості й активності, наочності, доступності, систематичності, міцності.

Спеціально методичні принципи: діагностування, диференціації та індивідуалізації, корекційно-розвивальної спрямованості, компенсаторної спрямованості, урахування вікових особливостей, профілактичної спрямованості, адекватності, оптимальності та варіативності.

Принципи є складовою частиною методології та являють собою базові теоретичні положення, об'єктивно відображають сутність, фундаментальні закономірності навчання, виховання, всебічного розвитку особистості, ставлення суспільства до цього процесу, міру взаємодії педагога й тих хто займаються [21]. Принципи служать орієнтиром для конструювання практики, професійного вибудовування технологій у відповідності з метою АФК.

*Соціальні принципи* відбивають педагогічні детермінанти культурного і духовного розвитку особистості і суспільства в цілому, включаючи осіб з інвалідністю та осіб з обмеженими функціональними можливостями, а також існуючі протиріччя.

*Принцип гуманістичної спрямованості.* Сучасні тенденції гуманізації фізкультурної освіти припускають зміну орієнтирів загальнодержавної політики від «підготовки здорового і фізично розвиненого населення» на підготовку персонально кожної особистості. Відповідно до нової парадигми освіти інтереси розвитку особистості первинні, а суспільства – вторинні, але чим більше розвинена особистість, тим вище інтелектуальний потенціал всього суспільства.

Принцип гуманістичної спрямованості в АФК означає:

– створення рівноправних умов на заняттях фізичними вправами;  
визнання цінності кожної особистості незалежно від фізичних і розумових здібностей, відставання в розвитку, характеру особистості;

– суто індивідуальне тілесне вдосконалення, орієнтовано на розкриття потенційних можливостей фізичного, психічного, духовного розвитку і саморозвитку особистості;

– свободу вибору доступних форм рухової активності в процесі навчальної, трудової, спортивної і побутової діяльності в колективних, індивідуальних, сімейних, самостійних заняттях, що орієнтують на здоровий спосіб життя.

Реалізація цього принципу для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями здійснюється наступними педагогічними підходами:

– орієнтацією на особистісний розвиток, тобто формування цілей, мотивів діяльності, що спонукають до задоволення потреб пізнавальної, рухової, естетичної діяльності, емоційної безпеки на заняттях фізичними вправами;

– етикою взаємовідносин, демократичним стилем керівництва й спілкування, проявом довіри, уваги, чуйності, співпереживання, віри в духовні й фізичні сили;

– варіативністю педагогічних впливів відповідно до індивідуальним фізичним і психічним можливостями, урахуванням стану особистості «тут і зараз» [14].

#### *Принцип безперервності фізкультурної освіти*

У структурі АФК безперервна фізкультурна освіта означає збереження потреби в руховій активності спочатку в сім'ї, потім у обраних установах (дошкільних, шкільних).

Біологічною основою безперервної фізкультурної освіти особистості є механізм адаптації [1, 8]. Це властивість – головне в забезпеченні життєздатності організму, його виживання і саморозвитку при безупинно мінливих впливах чинників зовнішнього середовища, а також при мінливих станах самого організму. При виникненні

патологічних станів адаптація відіграє істотну роль у розвитку різних компенсаторних змін в організмі, захисних механізмів, що протидіють хворобі.

Процес безперервних систематичних занять фізичними вправами надає тренуючий вплив не тільки на біологічні структури і функції організму, але й на соціальну та психічну адаптацію, що б означала пристосування особистості до умов соціального середовища і творче її перетворення.

Поряд із прямим позитивним ефектом систематичні, заняття фізичними вправами знижують вплив ряду негативних факторів: сприяють зниженню рівня травматизму, простудних захворювань, підвищенню стійкості до агресивних факторів зовнішнього середовища [15, 19, 20].

#### *Принцип соціалізації*

Принцип соціалізації знаходиться в тісному взаємозв'язку з принципом безперервності фізкультурної освіти і має загальну аргументацію: соціалізація починається з народження і триває все життя, без тілесного здоров'я як головної людської цінності неможливо освоєння ніяких інших культурних цінностей.

#### *Принцип інтеграції*

Необхідно розрізнати два поняття: соціальна інтеграція та педагогічна інтеграція.

Соціальна інтеграція припускає активне включення осіб з особливими освітніми потребами в культурне, соціальне, трудове життя суспільства разом з людьми з номотиповим розвитком.

Педагогічна інтеграція передбачає навчання дітей і дорослих із особливими освітніми потребами в установах системи освіти – в спеціальних закладах загальної середньої освіти та у складі інклюзивних класів, груп.

### *Принцип пріоритетної ролі мікросоціуму*

Вада за своєю суттю явище біологічне, але його результат завжди соціальний, так як впливає не тільки на долю дитини, але й рідних [1]. Із появою дитини з особливими освітніми потребами життя сім'ї різко змінюється, виникають проблеми етичного, психологічного, морального, матеріального характеру, звужується коло спілкування. Формується мікросоціум, від якого повністю залежить життя і здоров'я дитини [18]. Так і у спеціальному закладі загальної середньої освіти для учнів із інтелектуальними порушеннями, де дитина перебуває тривалий час, має бути створене середовище, у якому виховується дитина. Передача різного роду відомостей, пізнання навколишнього світу, становлення моторики, формування духовного і емоційно-психічного розвитку здійснюється переважно через гру.

### *Загально методичні принципи*

Процес неспеціальної фізкультурної освіти школярів з особливими освітніми потребами підпорядкований загальним дидактичним закономірностям, що однаково важливі для вирішення завдань виховання, навчання, розвитку особистості. Успіх педагогічної діяльності визначається не тільки моральними, правовими, етичними категоріям, але головне – професійною компетентністю, науковою обґрунтованістю навчальних програм, особливо авторських.

Принцип науковості передбачає:

- знання теорій, концепцій, основних законів, стратегічних ідей і тенденцій, методології, проблем АФК;
- знання біологічних і психологічних закономірностей функціонування організму з патологічними порушеннями, а також практики і досвіду педагогів, які працюють з даною категорією учнів;
- вміння застосовувати знання на практиці, забезпечуючи обґрунтований вибір змісту, форм і методів, спираючись на закони і

принципи навчання, виховання та розвитку, домагаючись максимальної ефективності педагогічного процесу.

*Принцип свідомості й активності*

Коли народжується дитина з порушеннями у розвитку, то реалізація цих принципів починається з батьків як найбільш зацікавлених у здоров'ї своїх дітей, а продовжується педагогами, що працюють у закладах освіти. Для забезпечення усвідомленого ставлення до рухової діяльності необхідно в кожному віковому періоді дитини цілеспрямовано формувати потреби і мотиви, що стимулюють оволодіння теоретичними знаннями і руховими вміннями, що формують у школярів з інтелектуальними порушеннями потребу самостійно користуватися технологіями та програмами здорового способу життя. У практичній діяльності це забезпечується [14]:

- постановкою мети і проміжних завдань на кожному етапі неперервної фізкультурної освіти;
- стимуляцією позитивних мотивів, змістовних орієнтацій та потреби в руховій активності;
- добір адекватного змісту, методів і організаційних форм АФК на основі індивідуально-особистісних можливостей з опорою на збережені функції;
- організацію психологічної підтримки шляхом оцінювання результатів діяльності, заохочення за найменші успіхи, позитивного настрою;
- формуванням уміння аналізувати власний стан, якість рухів тощо;
- формування навичок самоконтролю, самоспостереження.

*Принцип наочності* передбачає комплексне використання всіх органів чуття та активізацію збережених функцій в процесі виконання фізичних вправ. Під час занять фізичними вправами учнів з інтелектуальними порушеннями принцип наочності реалізується через

комплексне сприйняття всіх органів чуття з домінуючою спрямованістю на кінестетичні й проприорецептивні відчуття.

Ефективність реалізації принципу наочності вимагає знання та врахування:

- стану основних органів чуття, індивідуальних особливостей чуттєвого сприйняття (домінування зорового, слухового, тактильного та інших аналізаторів);

- вад сенсорної системи, ступеня порушення й стану залишкової функції;

- можливостей компенсації вади за рахунок інших органів чуття та активізації збережених;

*Принцип доступності.* Доступність залежить, з одного боку, від труднощів, що виникають у процесі виконання завдань: координаційної складності, тривалості та інтенсивності фізичних вправ, методів, що застосовуються; труднощів спілкування, умов зовнішнього середовища, пристосованості спортивних споруд, інвентарю, обладнання тощо; з іншого – від рухових можливостей тих, хто займається, лімітованих індивідуальними психофізичними особливостями учнів.

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, варто дотримуватися таких правил:

- педагогічний вплив повинен відповідати індивідуальним фізичним, психічним, інтелектуальним можливостям дітей;

- їх реалізація повинна здійснюватися на основі гнучкої індивідуалізації, визначення міри доступних всіх компонентів педагогічного процесу;

- індивідуально підібраний ступінь подолання труднощів має стимулювати особистісний розвиток учня.

*Принцип систематичності й послідовності* спрямований на поступове, але систематичне формування переконання в необхідності

фізичних вправ для особистого здоров'я, впевненості у своїх силах. Вимоги систематичності й послідовності зберігаються на кожному занятті, що дозволяє контролювати педагогічний процес і керувати ним. Це означає своєчасний початок і тривалість розучування одних рухових дій і перехід до інших, забезпечення спадкоємності, доцільний порядок і черговість фізичного навантаження, її направленість, координаційну складність, величини і динаміки з урахуванням індивідуальних можливостей учнів.

У сучасній педагогіці цей принцип означає не просто заняття без невинувачених пропусків, а організований педагогічний процес, в якому викладання й освоєння йдуть в певному порядку, системі і охоплюють діяльну сторону як педагога, так і учнів [3, 6, 9].

*Принцип міцності* означає не тільки надійне освоєння знань, рухових умінь, розвиток фізичних якостей і здібностей, але й тривале збереження придбаного рухового досвіду. Особливо важливим є цей принцип для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Це довгостроковий процес, але вирішуються ці завдання на кожному занятті при будь-яких формах рухової активності.

Для міцного засвоєння навчального матеріалу і позитивного ставлення до нього осіб з інвалідністю та обмеженими функціональними можливостями необхідно дотримуватися таких правил:

- враховуються тяжкість і характер рухових порушень, особливості формування рухової сфери, вікові і статеві відмінності, природні можливості інваліда;
- спиратися на збережені функції;
- індивідуалізувати педагогічні впливи, орієнтуючись на особистісні інтереси і реальні можливості тих, хто займається;
- не поспішати переходити до вивчення нових рухових дій, закріплювати досягнуті успіхи систематичним повторенням вивченого;



- не допускати перевтоми, регулювати навантаження за рахунок варіативності, тривалості, інтенсивності фізичних вправ, пауз відпочинку, переходу на інші види діяльності; проведення дихальних вправ, вправ на розслаблення тощо;
- створювати доброзичливий клімат на занятті, стимулювати рухову активність позитивною оцінкою, схваленням;
- забезпечувати яскраву образну подачу матеріалу і емоційний фон сприйняття (враховуючи при цьому психоемоційний стан учнів);
- активізувати пізнавальну діяльність, використовуючи межпредметні зв'язки;
- формувати знання про ФК, про себе і свої можливості, що ініціюють заняття фізичними вправами в доступній учню формі.

#### *Спеціально-методичні принципи*

Ці принципи АФК побудовані на основі інтеграції принципів суміжних дисциплін і законів онтогенетичного розвитку.

Принцип діагностування означає врахування особливостей психофізичного розвитку, терміну порушення, медико-педагогічного чи реабілітаційно-педагогічного прогнозу, показань і протипоказань до занять фізичними вправами, а також облік супутніх захворювань і вторинних відхилень.

Практична діяльність педагога вимагає поглибленого знання діагностики психічного стану, так як рух тісно пов'язаний з діяльністю вищих психічних функцій [18]. Вчитель ФК не проводить діагностику нейропсихічного стану, він повинен уміти використовувати її результати як інструмент для розуміння суті психофізичного порушення і вибору правильної стратегії навчання і розвитку дитини. Через рух в силу цілісності організму відбуваються зміни і психічних процесів.

#### *Принцип диференціації та індивідуалізації*

Диференційований підхід в АФВ означає об'єднання дітей у відносно однорідні групи. Первинну диференціацію здійснює медико-психолого-педагогічна комісія, що формує типологічні групи дітей, подібні за віком, клініці основного дефекту, показниками соматичного розвитку. Однак фізична підготовленість, руховий досвід, готовність до навчання, якісні та кількісні характеристики рухової діяльності в цих групах (класах) надзвичайно варіативні, тому для проведення уроків фізичного виховання потрібна більш тонка диференціація учнів, яку здійснює вчитель фізичної культури.

Індивідуальний підхід означає врахування особливостей, властивих одній дитині. Ці особливості стосуються статі, віку, статури, рухового досвіду, властивостей характеру, темпераменту, вольових якостей, стану збережених функцій – рухових, сенсорних, психічних, інтелектуальних. Сутність індивідуалізації педагогічного процесу в фізичній культурі полягає в тому, щоб, спираючись на конкретні здібності і можливості кожної дитини, створити максимальні умови для її зростання [11, 15, 19, 21]. При індивідуальній формі занять принцип реалізується повністю і залежить від професійної компетентності й методичної майстерності вчителя.

Один з напрямків реалізації принципу – визначення індивідуальних освітніх завдань, що орієнтовані на унікальність і своєрідність особистості у всіх її проявах. В АФВ такий підхід передбачає розробку алгоритмів навчання, виховання, корекції, розвитку з метою фізкультурної освіти кожної окремої особистості.

*Принцип корекційно-розвивальної спрямованості педагогічного процесу.*

Висунутий Л. Виготським в 30-і роки, цей принцип і на сьогодні є провідним у спеціальній педагогіці. Сутність принципу полягає в тому, що педагогічний вплив повинен бути спрямований не тільки на

подолання, згладжування, вирівнювання, ослаблення фізичних і психічних недоліків дітей аномального розвитку, а й на активний розвиток їх пізнавальної діяльності, психічних процесів, фізичних здібностей і моральних якостей.

В АФК корекційно-розвиваючі завдання спрямовані на забезпечення повноцінного фізичного розвитку, підвищення рухової активності, відновлення й вдосконалення психофізичних здібностей, профілактику і попередження вторинних відхилень.

Практика показує, що порушення в розвитку приводять в першу чергу до розладу координації рухів [14, 16, 21]. Стійкість вертикальної пози, збереження рівноваги і впевненої ходьби, здатність порівнювати і регулювати свої дії в просторі, виконуючи їх точно, вільно, без напруження та скутості – це ті властивості, що необхідні дитині для нормальної життєдіяльності. Існування відставання від однолітків без психофізичних порушень спостерігаються і в розвитку фізичних якостей: сили основних м'язових груп тулуба і кінцівок, швидкості рухів, витривалості, швидко-силових якостей, рухливості в суглобах. Відставання у фізичному розвитку може становити від 1 до 3-х років. Саме тому в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, корекційно-розвиваюча спрямованість АФВ займає пріоритетне місце серед інших принципів і є його сутнісною основою.

*Принцип компенсаторної спрямованості педагогічних впливів.*

Принцип полягає у компенсації недорозвинених, порушених або втрачених функцій за рахунок перебудови або посиленого використання збережених функцій і формування обхідних шляхів. Таким чином, сенс принципу компенсаторної направленості педагогічних впливів полягає в тому, щоб за допомогою спеціально підібраних фізичних вправ, методів і методичних прийомів стимулювати компенсаторні процеси в

пошкоджених органах і системах за рахунок активізації збережених функцій, створюючи з часом стійку довготривалу компенсацію.

*Принцип урахування вікових особливостей*

Рухова функція людини характеризується етапністю розвитку систем рухів людини, коливальним характером цих систем, періодів прискореного розвитку, високим ступенем індивідуальності рухових проявів.

Процес АФВ, спрямований на всебічний розвиток особистості кожної дитини, повинен спиратися на ці закономірності:

1) Єдність генетичного ходу розвитку

Дитина з порушеннями у розвитку проходить усі стадії онтогенетичного розвитку, що й здорова дитина. Відмінності полягають в темпах фізичного і психічного розвитку, кінцевому результаті і способах його досягнення. Розвиток особистості дитини, її фізичних здібностей та пізнавальної діяльності залежить від основного психофізичного порушення і вимагає більшого часу, інших засобів і методів.

2) Максимальне використання сенситивних періодів розвитку, процес індивідуального розвитку відбувається нерівномірно й не одночасно. Періоди стабілізації і плавного розвитку психічних, фізіологічних, рухових функцій змінюються прискореннями. Ті вікові періоди, в які організм найбільш чутливий до певного роду впливам, мають назву сенситивні, або критичні, оскільки вони справляють істотний вплив на подальші етапи розвитку та увесь життєвий цикл. Так для навчання рухових дій сенситивним періодом вважається вік 5–10 років, а віковий інтервал від 7 до 10–12 років переважно для розвитку всього спектру фізичних якостей і координаційних здібностей. Цей же час є оптимальним для формування усвідомленої мотивації для тілесного розвитку та вироблення звички піклуватися про своє здоров'я .

Біологічний вік молодшого школяра з інтелектуальними порушеннями, як правило, відстає від паспортного. Рівень її психічних і фізичних здібностей суто індивідуальний, як індивідуальні й сенситивні зони; важливо їх не пропустити, на них орієнтуватися і максимально використовувати для розвитку і особистісного зростання.

### 3) Облік зони найближчого розвитку

При розробці проблеми взаємного навчання та розвитку для дітей нормального розвитку і з порушеннями Л. С. Виготський ввів поняття «зона актуального розвитку» і «зона найближчого розвитку», під якими мається на увазі в першому випадку така підготовка учня, що надає йому можливість діяти самостійно, у другому – можливість виконувати завдання за допомогою вчителя (асистента вчителя) те, що самостійно зробити поки не вдається.

Зона найближчого розвитку визначає не тільки психічний, а й фізичний розвиток, що знаходяться в процесі дозрівання, надає уявлення про потенційні можливості розвитку, що, у свою чергу, дозволяє робити науково обґрунтований прогноз і практичні рекомендації про оптимальні терміни навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Виявлення актуального і потенційного рівнів фізичного розвитку, зони найближчого розвитку може бути основою нормативної вікової діагностики для різних нозологічних груп.

*Принцип адекватності, оптимальності та варіативності педагогічних впливів.*

Ці принципи випливають із визнання постулату: рух, рухова активність для дітей з особливими освітніми потребами – це об'єктивна і життєво необхідна умова гармонізації існування, підтримки «залишкового» здоров'я, розвитку індивідуальних можливостей.

Принцип *адекватності* означає вимогу, щоб вибір засобів, методів, методичних прийомів відповідав стану тих, хто займається.

Функціональний стан організму і реальні можливості вирішення конкретних педагогічних завдань визначаються безліччю постійно діючих факторів, що лімітують рухову активність і впливають на процес адаптації.

Принцип адекватності передбачає врахування наступних чинників: тяжкості основного психофізичного порушення; характеру супутніх захворювань і вторинних порушень, вікові особливості, індивідуальні темпи розвитку, стан рухової функції, особливо локомоторної; збереження сенсорних систем, інтелекту, здатність до навчання, наявність рухового досвіду схильність, інтерес і природні задатки до тих чи інших видів фізичних вправ.

Принцип *оптимальності* означає розумно збалансовані величини психофізичного навантаження, доцільну стимуляцію адаптаційних процесів, що визначаються силою і характером зовнішніх стимулів. Як стимули виступають фізичні вправи, різні за характером, спрямованістю, складні за координацією, а також фізичному навантаженні, що повинна відповідати оптимальним реакціям організму.

Принцип *варіативності* означає різноманіття змісту і можливостям руху. Сенс варіативності полягає не тільки в тому, щоб уникнути монотонності, звикання до одноманітного фізичного навантаження [14, 16, 21]. Особливого значення при цьому набуває ігрова діяльність.

У практичній діяльності принцип виражається в варіюванні фізичних вправ і умов їх виконання, методів і методичних прийомів словесного і звукового впливу, показу, сенсорних відчуттів, способів регулювання емоційного стану тих, хто займається. Вибір можливих поєднань перерахованих ознак варіативності обумовлений віком, індивідуальністю тих, хто займається, конкретними педагогічними

завданнями і повинні відповідати принципам адекватності й оптимальності.

### **Функції АФК**

Функції АФК впливають з її сутності й відображають її структуру [6, 11, 14]. Виділені дві групи функцій: педагогічні, властиві тільки їй і реалізуються в процесі занять фізичними вправами, і соціальні як результат спільної діяльності з іншими соціальними інститутами.

#### 1. Педагогічні функції:

1.1. *Корекційно-компенсаторна функція.* Є провідною для всіх видів АФК. Різноманіття корекційних завдань дозволило виділити наступні основні напрямки:

– корекція, профілактика та розвиток сенсорних функцій – зорової, слухової, кінестетичної, тактильної, вестибулярної тощо;

– корекція психічних порушень – уваги, пам'яті, мови, уявлень, сприйняття, емоційно-вольової сфери, поведінки, мотивації, особистісних установок;

– корекція соматичних порушень: постави, плоскостопості тощо;

– корекція координаційних здібностей: узгодженості рухів окремих ланок тіла, точності тонкої моторики рук, орієнтування в просторі, рівноваги, розслаблення тощо;

– корекція порушень фізичної підготовленості цілеспрямоване «підтягування» тих, хто відстає у розвитку фізичних якостей, що обмежують рухову активність;

– корекція техніки основних рухів – просторових, тимчасових, динамічних, ритмічних характеристик в ходьбі, бігу, стрибках, метанні тощо;

Даний розподіл носить теоретичний характер, в практичній роботі таких розмежувань немає. Одна вправа одночасно може вирішувати кілька завдань.

### *1.2. Профілактична функція.*

Для всіх учнів з метою боротьби з негативними наслідками гіподинамії профілактична функція полягає в очевидній доцільності всіх доступних видів рухової активності, а також гігієнічних і природних чинників загартовування організму.

### *1.3. Освітня функція.*

У широкому сенсі являє частину освітньої діяльності людини, пов'язану із задоволенням потреби в специфічних знаннях, уміннях, навичках і якостях в галузі фізичної культури. Це безперервний процес фізичної освіти особистості протягом усього життя – в сім'ї, в закладах загальної середньої освіти, лікувальних установах, в процесі самоосвіти.

У вузькому сенсі освітня функція представляє формування знань і рухових умінь на оптимальному для життєдіяльності кожної дитини рівні [1, 9, 11]. Ця функція пронизує всі види АФК, але особливо яскраво виражена в АФВ та адаптивному спорті.

### *1.4. Розвиваюча функція.*

Порушення фізичного розвитку і фізичної підготовленості є закономірними для всіх нозологічних груп, тому розвиваюча функція АФК полягає в цілеспрямованому впливі на розвиток м'язової сили, швидкості, витривалості, спритності, координаційних здібностей учнів. Їх розвиток відбувається за рахунок перебудови і вдосконалення регуляції фізіологічних функцій, мобілізації резервних ресурсів, активізації захисних сил організму, адаптації всіх систем і функцій організму, вольових зусиль.

### *1.5. Виховна функція.*

На виховання особистості людини з особливими освітніми потребами впливають: середовище, сім'я, вчителі та наставники, лікарі, психологи, друзі однолітки, природа, мистецтво, освіта та інші чинники. Мета виховання – усебічний гармонійний розвиток особистості,



розкриття її потенційних можливостей при звужених сенсорних, моторних, інтелектуальних функціях, дисгармоничному розвитку і дезадаптації.

Педагогічні завдання:

1. Виховання адекватної оцінки власних фізичних і психічних можливостей, подолання комплексів невпевненості, неповноцінності;
2. Виховання усвідомленого і активного ставлення до тілесного здоров'я, систематичних занять фізичними вправами;
3. Формування позитивної мотивації, стійкого інтересу і потреби до фізкультурної діяльності;
4. Виховання гуманного ставлення до себе і оточуючих, формування комунікативних відносин;
5. Виховання відповідальності, ініціативи, цілеспрямованості, творчості, наполегливості в подоланні труднощів;
6. Виховання дисципліни, вміння управляти своїми емоціями, підкорятися загальним правилам і нормам соціальної поведінки;
7. Формування навичок самовиховання: самоорганізації, самодисципліни, самопостереження, самооцінки, самоконтроля, самообмеження, самонавіювання, самопобудження, саморегуляції, самореабілітації та ін.

#### *1.6. Ціннісно-орієнтаційна функція.*

Цінності АФК початкової ланки освіти пов'язані з освоєнням, вдосконаленням, підтриманням, відновленням, самореалізацією фізичних і духовних сил дитини. Саме в цій єдності діяльності реалізується культурно-духовні потреби, формуються вміння і навички, здібності, самовиховання, комунікативні відносини, самовизначення в суспільстві.

#### *1.7. Лікувально-відновлювальна функція.*

Ця функція є головною у фізичній реабілітації. Лікувальне застосування фізичних вправ ґрунтується на педагогічних, психологічних

і фізіологічних закономірностях формування рухів і управління ними. Кінцева мета – відновлення людини як особистості, прискорення відновних процесів після травм, захворювань, запобігання або зменшення інвалідизації.

Її досягнення в спеціальній загальноосвітній школі забезпечується реалізацією таких положень:

- застосуванням обґрунтованих методів патогенетичного медико-педагогічного втручання;
- диференціацією завдань і напрямів впливу фізичних вправ;
- раннім активним використанням відновлюваного втручання.

### *1.7. Професійно-підготовча функція.*

Актуальність цієї функції обумовлена тим, що після закінчення закладу загальної середньої освіти перед учнем з інтелектуальними порушеннями постає проблема зайнятості, конкурентоспроможності на ринку праці, задоволення потреби в діяльності, економічної незалежності.

Формування професійної орієнтації у дітей з інтелектуальними порушеннями починається з раннього віку в сім'ї, у закладі дошкільної освіти, потім у закладі загальної середньої освіти, і включає:

- заохочення до доступних видів праці в ігровій формі, заохочення інтересів і схильностей дитини, створення стійких соціальних установок;
- корекцію і компенсацію основного психофізичного порушення за рахунок використання збережених функцій;
- розвиток рухових навичок, умінь, фізичних і психічних здібностей;
- розвиток мови та мовлення, комунікативних навичок, що сприяють соціальній адаптації.

### *1.8. Творча функція.*

Полягає в розкритті творчих здібностей школярів з інтелектуальними порушеннями в різних видах фізкультурної діяльності.

Наприклад, фізична рекреація часто будується на принципах самоорганізації [13]. Ця діяльність вимагає спеціальних знань, вигадки, ініціативи, творчості в організації та використанні фізичних вправ, модернізації обладнання, місць занять, освоєнні територій, що задовольняють рухові і емоційно-естетичні потреби різних вікових груп дітей. Найбільший розвиток творча функція отримує в креативних (художньо-музичних) тілесно-орієнтованих практиках. Для молодших школярів вибираються такі форми креативних тілесно-орієнтованих практик, в яких вони можуть розвинути і продемонструвати свої максимальні здібності та фантазію, характер і особистісні якості.

### *1.9. Рекреативно-оздоровча функція.*

Розгортається в видах рухової діяльності, що доставляють радість, захоплення. Наприклад, при проведенні рухливих ігор, ритмопластичних вправ [1, 2]

### *1.10. Спортивно-змагальна функція.*

Активно розвивається в даний час адаптивний спорт, включає в себе 3 різновиди: паралімпійський, спеціальний олімпійський рух і дефлімпійський рух. Для дітей з інтелектуальними порушеннями легкого і помірного ступеня тренувальний процес і участь у змаганнях вимагають індивідуальної програми, постійного контролю і є дієвими способами фізичної, психічної, соціальної адаптації.

## 2. Соціальні функції:

*2.1. Гуманістична функція.* Ідея гуманізму полягає у визнанні людини найвищою цінністю у всій її тілесній і духовній неповторності. Гуманістична функція у сфері АФК передбачає орієнтацію на особистісний розвиток:

– формування усвідомленого ставлення й потреби до будь-яких форм рухової активності як необхідної умови життєзабезпечення;

– формування знань, рухових умінь, фізичних якостей і здібностей для створення передумов до повноцінного самотійного життя, навчальної, професійної та іншим видам діяльності;

– формування інтелектуальних, валеологічних, моральних, етичних, естетичних цінностей ФК, що сприяють створенню умов рівної особистості, свободи самовияву, самореалізації та самоактуалізації.

*2.2. Соціалізуюча функція.* Під соціалізацією розуміється процес включення людини в життя суспільства, засвоєння досвіду соціального життя, зразків поведінки, соціальних норм, ролей і функцій, входження в соціальне середовище і соціальні групи (Н. І. Пономарьов, 1996). Соціалізація – складне багатогранне явище, для осіб з відхиленнями у стані здоров'я, виступає в якості мети, оскільки рівноправне входження людини в творче суспільне життя висуває високі вимоги до всебічного розвитку особистості [13]. Саме тому АФК для дітей з інтелектуальними порушеннями виступає як фундаментальна основа підготовки до самотійного життя та необхідна умова життєзабезпечення, духовного та фізичного розвитку.

### *2.3. Інтегративна функція.*

Інтегративна функція розкривається у включенні різних категорій людей з порушеннями психофізичного розвитку в соціальні системи, , активну участь в основних напрямках життя і діяльності суспільства, самореалізацію і розкриття особистісних здібностей. Школярі з інтелектуальними порушеннями через меншу мобільності мають обмежені можливості спілкування, складність спілкування полягає в тому, що багато з них мають відхилення в розвитку мовлення. Найчастіше зустрічаються: дизартрія, заїкання, а також обмеженість мислення, утруднення в читанні і письмі, відхилення в емоційно-вольовій сфері.

### *Видовищна та естетична функції.*

Видовище розглядається як особливий вид реалізації потреби у специфічній діяльності, пов'язаній з естетичним, емоційним задоволенням, співпереживанням. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це відбувається в процесі сюжетних занять, рухливих ігор, пальчикової гімнастики, ритмопластичних вправ.

**Фізичне виховання** є головним напрямом впровадження фізичної культури і становить органічну частину загального виховання, покликану забезпечити розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок дитини.

ФК особистості молодшого школяра з інтелектуальними порушеннями можна тлумачити як сукупність рис людини, яких набувають у процесі ФВ і які виражаються в учнівській активній діяльності, спрямованій на усебічне вдосконалення фізичної природи та ведення здорового способу життя.

ФВ – це педагогічний процес, вид виховання, специфічним змістом якого є навчання рухам, виховання фізичних якостей, оволодіння спеціальними знаннями, формування усвідомленої потреби в заняттях фізичними вправами [1, 8].

АФВ молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено у сучасній науковій і методичній літературі, але наразі недостатньо розроблені засоби та методи його практичного впровадження. Існує протиріччя між необхідністю його впровадження в практику спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів із інтелектуальними порушеннями з метою збереження та зміцнення здоров'я школярів і браком розроблених **здоров'яформуючих і здоров'язберігаючих технологій** з ФВ.

Вирішення завдання здоров'яформування та здоров'язбереження в школі можливе не тільки шляхом виховання і розвитку навичок здорового способу життя, але й переконань, усвідомленого ставлення до

його формування шляхом здоров'язбережувальної поведінки (В. М. Оржеховська, Г. С. Оніщенко, В. П. Неділько).

Використання здоров'язбережувальних технологій в закладах загальної середньої освіти досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями, виявлено функціонування небагатьох шкіл сприяння здоров'язбереженню для підтримки здоров'я школярів (Л. П. Качанова, О.Д. Дубогай, О. А. Мишковець, О. Є. Горошко, С. В. Кириленко, І.В.Поташнюк та ін.). Проблема використання педагогічних технологій в системі фізичного виховання розглядалась (Сутула В.О., Власов Г.В., Булгаков О.І. тощо)

Серед існуючих педагогічних технологій, які використовуються в системі шкільної освіти, широкого розповсюдження набули і педагогічні технології, спрямовані на вирішення основних завдань системи шкільного фізичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (освітніх, оздоровчих, корекційних, виховних), які розробляються на таких же засадах що і інші організаційно-педагогічні технології.

У зміцненні здоров'я й забезпеченні всебічного, гармонійного розвитку, успішного навчання та виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, виняткову роль мають правильно організовані та професійно здійснені систематичні заняття з ФК.

ФК є складовою частиною багатоступінчастої системи розвиваючих, компенсаторних і коригуючих засобів, які базуються на сучасних науково обґрунтованих методологічних засадах і сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, що створює необхідні передумови для оптимальної абілітації та соціальної адаптації школярів.

**Метою ФК** початкової ланки освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є: формування умінь і навичок здорового способу життя, гармонізація психофізичного розвитку учня та корекція його порушень,

всебічний розвиток особистості, забезпечення оптимальної адаптації школярів до фізичних і соціальних умов довкілля [2].

Мета ФК реалізується вирішенням наступних взаємопов'язаних **завдань** (освітніх, оздоровчих, корекційно-розвивальних, виховних):

- зміцнення здоров'я, сприяння гармонійному психофізичному розвитку учнів;
- розвиток функціональності та компенсаторних можливостей аналізаторів і міжаналізаторних зв'язків;
- попередження та корекція вад психофізичного розвитку, вторинних порушень;
- формування достатнього рівня практичних умінь і навичок;
- розвиток рухових якостей (витривалості, гнучкості, спритності, сили, швидкості), розвиток відчуття темпу та ритму;
- мовленнєвий розвиток, збагачення та конкретизація активного та пасивного словника;
- формування основ знань про особисту гігієну, здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення, як невід'ємні складові загальної культури людини;
- формування потреби до занять фізичною культурою і спортом, здорового способу життя;
- формування позитивної соціальної поведінки учнів: виховання морально-вольових якостей, комунікативних навичок, культури спілкування; формування адекватної самооцінки тощо.

Відзначимо, що формулювання завдань ФК є лише необхідною спрямованістю педагогічного процесу. Успіх їх розв'язання визначається професіоналізмом, компетентністю, майстерністю педагога.

Реалізація завдань ФК залежить від відповідності комплексу використаних засобів фізичного виховання та дотримання гігієнічних принципів при організації освітнього процесу індивідуальним

особливостям психофізичного розвитку дітей, у зв'язку з тим, що кожен з учнів має свою динаміку та потенційні можливості розвитку.

*Засобами* АФВ є фізичні вправи (основний засіб), гігієнічні та природні чинники:

- фізичні вправи: гімнастичні, спортивно-прикладні та ігри;
- гігієнічні чинники: дотримання гігієни тіла, рухової активності та відпочинку тощо;
- природні чинники: сонячне опромінення в процесі фізичного виховання та сонячні ванни як чинник загартування; аерація під час занять та повітряні ванни як чинник загартування; загальні та часткові обтирання.

Природні та гігієнічні чинники застосовуються як самостійно, так і з метою оптимізації впливу фізичних вправ на організм дитини. Важливість забезпечення оптимальних санітарно-гігієнічних умов проведення занять пов'язана з чутливістю дитячого організму до впливу чинників довкілля [20]. Підвищення вологості, вмісту бактерій та температури повітря; збільшення вмісту органічних речовин і погіршення іонного складу повітря в приміщенні, зміна рівня освітлення все це зумовлює погіршення психоемоційного стану учнів, їх самопочуття та працездатності.

Навчальною програмою [2] передбачено проведення наступних форм організації занять з ФК молодших школярів:

- уроки з фізичної культури;
- режимні фізкультурно-оздоровчі заходи: гімнастика до уроків, фізкультурні хвилинки, фізичні вправи на великих перервах, фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань, фізкультурні заняття у другій половині дня.
- позакласні форми занять фізичною культурою та спортом: ранкова гігієнічна гімнастика; заняття у фізкультурно-оздоровчих гуртках і



фізкультурно-спортивних секціях; участь у фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах.

Навчальним планом передбачено проведення двох уроків фізкультури на тиждень, щоденних фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі дня та позакласної фізкультурно-масової роботи.

Відповідно до Інструкції про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, затвердженої наказом МОЗ та МОН від 20.07.2009 № 518/674, учні розподіляються на основну, підготовчу та спеціальну медичні групи. Учні, віднесені за станом здоров'я до підготовчої групи, виконують програму основної, за винятком індивідуально протипоказаних вправ. Учні, віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, займаються за спеціальною програмою лікувальної фізичної культури та мають два додаткових заняття (див. рис. 2). Оцінювання навчальних досягнень цих учнів здійснюється за параметрами «зараховано» чи «не зараховано».

Специфіка занять фізичною культурою зумовлена особливостями психофізичного розвитку дітей, викликаними враженням центральної нервової системи, різними ступенями інтелектуальних порушень (як легкого ступеня, так і помірного) [1, 14, 16, 21]. Процес навчання ускладнюється наявністю крім основних, інших вад: порушення опорно-рухового апарату, зниження зору, порушення мови та мовлення, наявність психопатоподібних станів тощо. Такі поєднання ведуть до ще більш вираженої своєрідності психофізичного розвитку учнів.

Потрібно відзначити, що контингент спеціальних шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку неоднорідний за віком, станом здоров'я, особливостями психофізичного розвитку, наявністю та якістю дошкільної підготовки та здатністю до навчання. Корекційно-розвивальна спрямованість освітнього процесу визначається наявністю індивідуальних психофізичних порушень дітей. Все це зумовлює потребу в здійсненні

індивідуального та диференційованого навчання. В процесі проведення корекційно-розвивальної роботи вчитель повинен орієнтуватись на стан здоров'я конкретного учня, беручи до уваги висновки медичних оглядів. При вирішенні завдання корекції порушень психофізичного розвитку дітей даної категорії особливу увагу звертають на розвиток координаційних здібностей, здатності до цілеспрямованих дій, обсягу та стійкості уваги, мисленнєвих операцій, на мовленнєвий розвиток. Для корекції психоемоційного стану учнів важливим є застосування елементів музикотерапії та кольоротерапії. Відтак, у представленій програмі рекомендації для дітей з помірною розумовою відсталістю виділені зірочкою (\*) [2].

У підготовчому, 1-му та 2-му класах оцінювання навчальних досягнень школярів не проводиться, їх переводять у наступний клас на підставі підготовленої вчителем психолого-педагогічної характеристики. Оцінювання рівня розвитку фізичних якостей і навчальних досягнень учнів здійснюється вербально [10] та передбачає врахування особистих здобутків дітей протягом чверті / навчального року.

При оцінюванні навчальних досягнень учнів враховують:

- індивідуальні особливості засвоєння змісту навчального матеріалу;
- рівень засвоєння основ теоретичної підготовки;
- рівень розвитку рухових якостей, практичних умінь і навичок і техніки виконання рухової дії;
- рівень виконання контрольних завдань, навчальних нормативів, вимог чи тестів (підібраних індивідуально, відповідно до психофізичних можливостей учня).

Серед інноваційних оздоровчих технологій розроблених для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями доцільно відзначити: фітболгімнастику, пальчикову гімнастику, гідроаеробіку (в літній

період чи, за наявності басейна, протягом року), теренкур (дозовані фізичні навантаження у вигляді пішохідних прогулянок за певними, розміченими маршрутами). Окремим підрозділом у змісті програми представлена кистьова та пальчикова гімнастика, яка застосовується, як при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня, позакласних фізкультурно-оздоровчих заходів, так і на уроках [2].

З метою підвищення ефективності освітнього процесу змістом програми передбачено збільшення часу на проведення коригуючих і розвиваючих ігор, що включають елементи загальнорозвиваючих, коригуючих і спортивно-прикладних вправ. Це сприяє зменшенню рівня навантаження, стомлюваності учнів; підвищенню рівня сприйняття ними навчального матеріалу, розумової та фізичної працездатності, концентрації уваги; розвитку пам'яті, емоційної сфери; вдосконаленню рухових умінь; розвитку рухових якостей та вихованню комунікативних навичок школярів.

Відповідно до можливостей дітей з різними ступенями інтелектуальної недостатності (легкої і помірної) визначаються методи навчання. Комбінування визначених методів і способів навчання створює необхідні умови, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Для поліпшення процесу формування понять у освітньому процесі широко застосовуються наочні засоби (плакати, таблички з текстом, піктограми, фотографії, малюнки, предметні засоби, кіно - чи відеоматеріали; світлосигналізація тощо), які сприяють розкриттю сутності понять.

Під час планування навчальної роботи, реалізація корекційно-розвивального спрямування навчання та виховання учнів на уроках фізкультури забезпечується на рівні міжпредметних зв'язків.

Здоров'я дитини визначається безліччю чинників і серед тих із них, що можуть бути змінені, особливе місце належить руховій активності. Уроки фізичної культури не можуть компенсувати дефіцит

рухової активності, тому програмою з фізичної культури початкової ланки освіти передбачено щоденне проведення режимних фізкультурно-оздоровчих заходів, а також позакласних форм занять фізичною культурою та спортом. До позакласної фізкультурно-масової роботи необхідно широко залучати дітей, які пройшли медичний огляд і не мають протипоказань за станом здоров'я.

Оздоровчі ефекти властиві всім засобам фізичної культури за умови правильної організації занять з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей стану організму учнів [1, 9, 16]. При цьому слід пам'ятати про важливість раціонального поєднання виконання фізичних вправ з використанням гігієнічних і природних чинників, про здійснення загартування молодших школярів.

Організація освітнього процесу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає від педагога високого професіоналізму, здатності до зміни тактики в залежності від індивідуальних особливостей розвитку дитини. Уроки фізичної культури, режимні фізкультурно-оздоровчі заходи та позакласні форми занять фізичною культурою і спортом збагачують учнів руховими навичками та сприяють розвитку рухового аналізатора. Їх вплив не обмежується корекцією окремих функцій, а й забезпечує гармонізацію психофізичного розвитку дітей та корекцію його порушень, сприяє соціальній адаптації молодших школярів.

Традиційні форми ФК учнів закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями, оптимізовані під використання фізкультурно-оздоровчих технологій, базуються на урахуванні закономірностей навчання руховим діям і розвитку фізичних якостей дітей, особливості методики фізичного виховання дитячого контингенту. Такі заняття відповідають основним принципам фізичного виховання. Обов'язкове проведення лікарсько-педагогічного контролю та

моніторингу розвитку фізичних якостей, використання різноманітності фізичних вправ з усіх напрямів фізкультурно-оздоровчих технологій, співвідношення інтенсивності і тривалості вправ, бажана наявність сучасного обладнання (степ-платформи, медичні м'ячі, фітболи тощо) та музичного супроводу.

Корекційно-розвивальне спрямування навчання фізичної культури молодших школярів з інтелектуальними порушеннями забезпечується взаємозв'язком уроків та інших форм фізичного виховання на міжпредметному рівні. Взаємозв'язок усіх напрямів освітнього процесу при проведенні занять з фізичної культури створює оптимальні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості учнів.

#### Література:

1. Антонік В. І. Анатомія, фізіологія дітей з основами гігієни та фізичної культури: Навчальний посібник / І. П. Антонік, І. П. Антонік, В. Є. Андріанов. – К.: «Видавничий дім «Професіонал», Центр учбової літератури, 2009. – 336 с.
2. Бобренко І.В. Підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з фізичного виховання молодших школярів з розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях : Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Засенка – К.: Фенікс, 2014. – С. 139-153. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705626>
3. Бобренко І.В. Фізична культура / І.В. Бобренко // Теоретичні та методичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями розумового розвитку: монографія. – К., 2017. – С. 27-39.
4. Бобренко І.В. Фізична культура [Електронний ресурс] / І.В. Бобренко // Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово

відсталих дітей (за ред. Колупаєвої А.А., Макачук Н.О.). – 2014. –  
Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/11360/>

5. Бобренко І.В. Фізкультурна галузь / І.В. Бобренко // Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, Н.А. Ярмола, І.В. Гладченко, Н.І. Королько, І.В. Дмитрієва, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, І.В. Голомозда, О.А. Чухліб. – 2018. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712585>

6. Васьков Ю.В. Теорія і методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011.- 392 с.

7. Висоцька А.М. Реалізація компетентнісного підходу у вихованні дітей з розумовою відсталістю різних вікових груп / А.М.Висоцька // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 м.Київ [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] –К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –370 с. –С.328-333.

8. Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів / Н. А. Деделюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 68 с.

9. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Авт.-укл. Н.П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2009. — 176 с. — (Серія «Золота педагогічна скарбниця»)

10. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24.12.1993 № 3808-ХІІ [редакція від 2017-09-27]

11. Карпова І.Б. Фізична культура та формування здорового способу життя : навч. посіб. / І.Б. Карпова, В.Л. Корчинський, А.В. Зотов ; Мін-во освіти і науки України. – К. : КНЕУ, 2005. – 104 с.

12. Карпюк Р.П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2010. — 40 с. — укр.
13. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навч.-метод. посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко та ін.: За ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. — К., ІСП НАПН України, 2016. — 87 с. [Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707790>]
14. Москаленко Н.В. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закладів]. — Дніпропетровськ: Інновація, 2011. — 238 с.
15. Нова українська школа Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/novaukrainska-shkola>
16. Оптимізація фізичного виховання дитини у вітчизняній системі освіти : [монографія] / [Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, А. В. Цьось та ін.]. — Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. — 250 с.
17. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посібник / За ред. проф. М.В. Гриньової. — Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. - П., АСМІ: 2006. - 230 с.
18. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011 № 1392 [редакція від 2013-08-21]
19. Соколенко О. І. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для магістрантів спеціальності «Фізичне виховання» / О. І. Соколенко; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка» – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. — 154 с.

20. Сутула В.О. Сучасні педагогічні технології в системі фізичного виховання школярів / В.О. Сутула, Г.В. Власов, О.І. Булгаков. – Харків: 2013. – 117 с.
21. Теория и организация адаптивной физической культуры [учебник]. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – 2-е изд. – М.: Советский спорт, 2005. – 296 с.
22. Федорчук Е.І. Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посібник. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. — 212 с.
23. Хобзей П.К. Педагогіка партнерства є ідеєю НУШ. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/60581/>
24. Цьось А. В. Сучасні технології викладання спортивних дисциплін : навч. посіб. / А. В. Цьось, Г. В. Балахнічова, Л. В. Заремба. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. – 132 с.
25. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание: монографія / Р. В. Чудная. – К.: Наукова думка, 2000. – 360с.



### III. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

#### 4.1. Формування передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

*Зміна природничо-наукової парадигми.* Стрімкий розвиток природничих наук упродовж минулого століття поглибив процеси диференціації знання, що спричинило труднощі його осмислення науковцями. Необхідність інтеграції наявної інформації в рамках єдиної концептуальної системи потребувала вирішення багатьох методологічних проблем розвитку наукового пізнання. В наш час їх розв'язання пов'язують з оформленням метатеоретичного рівня пізнання і пошуком принципів побудови сучасної природничонаукової картини світу (Т. Дубніщева, Г. .Хон, В. Швирьов).

Скачок в природничонауковому пізнанні Світу наприкінці ХХ ст. був, за образом висловом І. Пригожина, витком нового діалогу людини з природою. Стало зрозуміло, що уявлення про детермінованість і зворотність явищ (які описували закони Всесвіту, виходячи з традицій класичного підходу) мають лише обмежене застосування. Фундаментальні ж закони природи описують процеси, пов'язані з випадковістю і незворотністю. Згідно сучасним уявленням, світ є неврівноваженим, несталим, в ньому наявні необернені процеси, а більшість систем здатні до розвитку, ускладнення і самоорганізації (Т. Дубніщева, І. Пригожин, І. Стенгерс та ін.). Так, якщо у Всесвіті є тенденція до збільшення не підпорядкованості (хаосу), то у світі живих істот навпаки, відбувається їх поступове ускладнення від клітини до людини (до того ж з'ясувалось, що і клітина є високоорганізованою складною структурою).

На сьогодні роль самоорганізації матерії є загальноприйнятою, а ідея створення єдиної теорії самоорганізації проникли в різні галузі природничих наук і навіть в соціальні науки, ставши міждисциплінарною галуззю еволюції «крупномасштабних» динамічних систем.

**Епістемологічна криза постмодернізму.** Труднощі узагальнення і осмислення накопиченого наукового і культурного досвіду вплинули на сучасну епоху (постмодернізму) суспільного життя й культури, знайшовши відображення у стані хаосу концепцій, підходів і типів рефлексій. При цьому, як зазначає О. Цендровський, постмодерністський світогляд за змістом є переважно критичним й негативним і не стільки створює «нове знання», скільки сіє сумніви в правомірності «старого знання» (істин, установок, переконань). Опинившись у зоні маргінальності по відношенню до класичної науки, в філософії (як і в культурі в цілому) діють механізми деконструкції, які ведуть до розпаду філософської системності. Негативним її аспектом є постулювання мислителями-постструктуралістами (В. Брайсон) взагалі неможливості об'єктивного пізнання і відсутність критеріїв достовірності.

Результатом цього є втрата сучасною людиною ціннісних орієнтирів та стан її відчуження в смисловій сфері суспільства (ознаками якого Ж. Бодрійяр вважає: створення віртуальної реальності, майже незалежної від справжньої і такої, що довільно конструює смисл тих чи інших подій; відрив «того, що означається, від того, що означає»; девальвація цінностей і норм; некерованість і катастрофічність наслідків науково-технічного прогресу для людини). При цьому одні теоретики постмодернізму (Ж. Дельоз, Ж. Ліотар та ін.) виступають за хаос, розцінюючи «тоталітарні і параноїдальні» на їх думку «вічні цінності» як такі, що перешкоджають творчій реалізації людини. Представники ж апокаліптичного підходу (Ж. Бодрійяр), навпаки, різко негативно оцінюють процес девальвації «вічних цінностей», оскільки це призводить до втрати особистістю своєї унікальності та її приреченості

стати об'єктом серед об'єктів (і тоді на шлях істинний людство може наставити лише зовнішні сили та світові катастрофи).

Антагоністичною апокаліптичному підходу є концепція М. Фуко щодо «підкування про себе» або «самоспасіння» в якості концепції самореалізації людини в умовах тотального диктату і відчуження. Вона є більш оптимістичною, виходячи з розуміння Дж. Ніколіса самоорганізації як здатності відкритої системи моделювати навколишнє середовище і навіть частини (низькі ієрархічні рівні) самої себе. Отже, можна передбачати, що стан хаосу рано чи пізно буде подоланим (за Ю. Ридкіним, «подоланням неможливого») завдяки оформленню світоглядної системи нового рівня. Зокрема, в трактовці У. Еко постмодернізм також розуміється як механізм зміни однієї культурної епохи іншою. На користь цього свідчить те, що постмодернізм (М. Бахтін, Ж. Лакан та ін.) допомагає поєднати минуле культури з її сучасним станом через заперечення будь-якої тотальності та готовність до рівноправного спілкування, діалогу та досягнення консенсусу з будь-якою культурою, структурами, формами й нормами, що існували в будь-якому просторово-часовому відрізку історії.

Отже, *вирішальна роль в подоланні сучасної епістемологічної кризи (за рахунок взяття відповідальності за своє «самоспасіння») належить особистості*. Відповідно, в сучасній освіті провідною є концепція саме особистісноорієнтованої освіти (І. Бех, Ю. Корсак, І. Підласий, С. Подмазін). У вирішенні проблеми особистісного розвитку учня важливого значення набувають світоглядні і людинознавчі навчальні курси в якості «особистісноутворюючих», що сприяють сприйманню себе і світу в цілому як таких, що є мінливими й здатними до розвитку (завдяки когнітивній спрямованості особистості на себе і до світу та інтеграції сучасних знань про світ і місце людини в ньому).

*Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої освіти*. Оскільки у стрімко змінюваному світі виникає потреба в

особистості, здатної до успішної діяльності в різних сферах (тобто: практично діяти, застосовуючи індивідуальні технології і набутий досвід діяльності для самостійного розв'язання різного роду проблем, приймати відповідальні рішення у ситуаціях вибору, співпрацювати з іншими людьми та вчитися впродовж всього життя, адже не можна раз і назавжди підготуватись на все життя), важливим компонентом особистісно-орієнтованої парадигми освіти А. Хуторським визнається формування в учнів ключових компетенцій. Тому через всі навчальні предмети наскрізною лінією проходить компетентнісний зміст освіти, який характеризується зміщенням акценту з накопичення суми знань до опанування учнями способами діяльності [3, 6].

Однією з ключових компетентностей в нормативних документах визнається компетентність «уміння вчитися», що передбачає формування індивідуального досвіду участі школяра в освітньому процесі, вміння і бажання організувати свою навчальну діяльність для досягнення успішного результату, оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки [15].

Переорієнтації змісту освіти у напрямі формування навчальної діяльності, підвищення ролі вміння учнів добувати й переробляти інформацію сприяло експериментальне вивчення когнітивною психологією та когнітивною психофізіологією закономірностей набування, перетворення, зберігання знань та їх впливу на увагу й поведінку людини.

Досягнення когнітивної психології активно асимілюються з педагогікою, про що свідчить активний розвиток когнітивної парадигми освіти та підвищення інтересу до когнітивного підходу в процесі розробки методик формування різних видів мовленнєвої діяльності та навчання шкільним предметам (В. Барабанова, Н. Локалова, С. Поліщук, І. Ульянова, С. Girps та ін.). Тенденції розвитку сучасної спеціальної педагогіки та психології (Е. Данілявічюте, Н. Гаврилова, С. Литовченко, О. Мякушко,

В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, С. Трикоз, О. Чеботарьова) також характеризуються наданням пріоритетної ролі формуванню в учнів з особливими освітніми потребами прийомів навчальної діяльності та їх усвідомленості, що зумовлює актуальність врахування досягнень когнітивної психології та гносеології під час розробки освітніх програм і технологій навчання.

Таким чином, при вивченні різних навчальних предметів в якості методичного компонента виступає пізнавальна компетентність, формування якої вимагає застосування адекватних методів та технологій навчання.

За висновками Н. Кучугурової, основною проблемою когнітивної методики на сучасному етапі є створення системи дій з оволодіння методів наукового пізнання в цілісній педагогічній діяльності, яким до сьогодні не приділялось достатньої уваги в освітньому процесі. Тобто, важливо знати не лише «Що вивчати?», але й знайти відповідь на питання «Як вивчати?», що і знайшло відображення у понятті компетентності.

### **Модель навчально-пізнавальної компетентності**

Проведений В. Лазарчуком [6] аналіз наукових досліджень, свідчить, що проблема пізнавальної компетентності є предметом інтересу різноманітних галузей наукових досліджень, найбільш розробленими аспектами якої є педагогічний, соціально-психологічний, філософський та соціологічний. Однак, як зауважує О. Лебедев, через те, що філософсько-рефлексивне поле компетентності особистості формується і розвивається за рахунок дослідження її окремих різновидів (комунікативної компетентності, професійної, інформаційної, соціальної тощо), які розглядаються переважно відокремлено, нагальною залишається вирішення проблеми концептуалізації пізнавальної компетентності особистості як цілісного феномена у його соціальних репрезентаціях.

Все це знайшло відображення у розмаїтті трактовок поняття навчально-пізнавальної компетентності (далі НПК) в науковій літературі, яке розуміється як: ключова компетентність (О. Хуторський, В. Шарко), одна зі складових освітньої компетентності (Т. Осенчукова), сукупність умінь і навичок пізнавальної діяльності (М. Галатюк, В. Лазарчук, В. Тищук), володіння комплексною процедурою (С. Воровщиков), інтегрована якість особистості (І. Петрова).

Відповідно, певні розбіжності спостерігаються також у виділенні різними авторами компонентів НПК. Передусім, розглядаючи її в якості однієї з ключових компетентностей, в НПК виділяють інваріативний, головний компонент (загальнонавчальні вміння) та варіативний компонент (спеціальні навчально-пізнавальні вміння, обумовлені специфікою окремої навчальної дисципліни) [15].

Аналіз праць (Ю. Бабанського, І. Бургун, С. Воровщикова, М. Галатюк, В. Тищука, А. Усової й В. Шарко) свідчить, що не зважаючи на розбіжності у називанні авторами компонентів загальнонавчальних умінь, всі вони виділяють схожі групи вмінь в їх структурі, а саме:

- *Організаційний компонент* (або, в інших термінах, рефлексивно-організаційний компонент, навчально-організаційні чи навчально-управлінські вміння) – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю (формулювати цілі й задачу, планувати необхідні для її виконання дії, здійснювати самоконтроль, аналіз та самооцінку власних дій, наслідків та результатів діяльності);
- *Інформаційний компонент* (або інформаційно-когнітивний компонент, навчально-інформаційні або пізнавальні вміння) – вміння працювати з різними джерелами інформації (письмовими та усними текстами, реальними об'єктами) та видами інформації з різними формами її представлення (текстовою, числовою, графічною або зображувальною, звуковою та знятою на відео), наявність організованих певним чином знань

предметного змісту (фактів, явищ, законів, понять, основ теорій) та знань методологічного характеру (методів емпіричного і теоретичного рівнів пізнання, способів і прийомів наукового пізнання);

- *Операційний компонент* (або операційно-діяльнісний компонент, навчально-логічні чи навчально-інтелектуальні вміння) – вміння опрацювати інформацію (тобто, здійснювати мисленнєві операції: структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо).

Окрім схожості наведених вище загальнонавчальних умінь, існують й певні розбіжності у виділенні (вважаючи за потрібне) дослідниками інших компонентів НПК, зокрема, таких як:

- *комунікативний компонент* – здатність учня до спілкування у процесі навчально-пізнавальної діяльності з учителем, однокласниками та іншими людьми (людина виступає як джерело інформації) з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань (В. Шарко [15]);

- *мотиваційно-ціннісний компонент* (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності (І. Бургун [3], М. Галатюк [5], Дж. Равен);

- *продуктивний компонент* (або компетентнісний досвід, «навички і досвід») – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичної проблеми (І. Бургун [3], М. Галатюк [5], Дж. Равен);

- *вольовий компонент* – якості особистості, необхідні для здійснення активної пізнавальної діяльності (активність в постановці та пошуку розв'язання пізнавальних задач), виконання навчально-пізнавальної діяльності як праці, що вимагає великої напруги, виховання сили волі та вміння долати труднощі (В. Лазарчук [6], Т. Осенчукова, І. Петрова, Дж. Равен).

Таким чином, аналіз та узагальнення запропонованих різними дослідниками визначень НПК та різних комбінацій їх компонентів дозволило виділити сім компонентів, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності.

Втім, їх інтеграція в рамках єдиної концептуальної моделі потребувала вирішення наявної **проблеми розробки цілісної моделі структурної організації пізнавальної діяльності людини**. Так, за свідченням В. Зінченко і А. Назарова (цит. за [10]), на сьогодні у психології тріада пізнання (надбання знань – їх структурування – оперування ними) досліджена лише частково. Накопичена значна кількість даних про структуру пізнавальної діяльності стосовно окремих компонентів процесу пізнання (сенсорних, перцептивних, мисленневих і мнемічних (О. Матюшкін, О. Тихомиров, М. Шехтер та ін.), однак цілісної його моделі не розроблено. Це обумовило необхідність здійснити спробу синтезувати таку модель, для чого нами здійснено аналіз і узагальнення результатів вивчення пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці.

**Системна будова пізнавальної діяльності.** У дослідженні моделі структури НПК ми виходили з розгляду пізнавальної діяльності в рамках інформаційного підходу (П. Алексеев, Д. Дубровський, С. Поліщук, Р. Солсо та ін.) та базуючись на нейропсихологічній моделі будови функціональної структури психіки (О. Лурія, О. Волков, Ю. Мікадзе, Г. Сонцева) як природної основи процесу пізнання (адже інтелект має структурну основу в нейробіологічному середовищі). Також нами були враховані результати досліджень пізнавальної діяльності у гносеології (П. Алексеев, О. Панін) та різних галузях психології (Е. Голубева, В. Дружинін, К. Платонов, В. Тарасун, V. Дошкал та ін.).

За підсумками узагальнення досліджень пізнавальної діяльності в різних галузях, а також даних щодо НПК та їх компонентів була



розроблена *модель структури НПК*, в основу якої покладено культурно-історична теорія, діяльнісний підхід, інформаційний і структурно-функціональний підхід до психічної діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності)**

<b>I. Біологічно обумовлений аспект навчально-пізнавальної діяльності</b>	
<i>Компоненти функціональної структури психіки<sup>12</sup></i>	<i>Складові НПК та їх компоненти</i>
<b>Ресурсна складова НПК</b>	
<i>Регуляція тону (I блок мозку): внутрішня детермінанта функціональної системи психіки, що сприяє активізації діяльності, та її зовнішня детермінанта, яка передусім регулює якісні характеристики уваги (вибіркову спрямованість і зосередженість навчально-пізнавальної діяльності).</i>	<i>Ресурсний компонент – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, підвищення працездатності та зниження втомлюваності дітей на заняттях</i>
<b>Когнітивна складова НПК (прийом, переробка і зберігання інформації на сенсорному, перцептивному, мовленнєво-мисленнєвому та інтуїтивному рівнях)</b>	
<i>Когнітивна складова і складова досвіду (II блок мозку – прийом, переробка і зберігання інформації) забезпечують внутрішню репрезентацію реальності: прийом подразнень із різних рецепторних систем та виділення в них множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез), включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення та збереження інформації у різних</i>	<i>Інформаційний компонент – вміння працювати з різними джерелами та видами інформації, наявність організованих певним чином знань предметного змісту та знань методологічного характеру.</i>
	<i>Операційний компонент – вміння здійснювати мисленнєві операції (структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо).</i>
	<i>Продуктивний компонент (навички і досвід) – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення</i>

- <sup>12</sup> Згідно моделі трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки О. Волкова, Ю. Мікадзе і Г. Сонцевої [4]

системах пам'яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій).	навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичної проблеми.
<b>Регулятивна складова НПК</b> (програмування, контроль і регуляція навчально-пізнавальної діяльності)	
<p><i>Регулятивна складова</i> (III блок мозку – програмування, контроль і регуляція складних форм діяльності) включає:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Інтенційний компонент</i> (мотив, ціль, завдання).</li> <li>• <i>Операціональний компонент</i> (план, стратегія, тактика) – когнітивні схеми, які дозволяють цілеспрямовано і усвідомлено формувати й регулювати навчально-пізнавальну діяльність.</li> </ul>	<p><i>Мотиваційно-ціннісний компонент</i> (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності.</p>
	<p><i>Організаційний компонент</i> – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю.</p>
<b>II. Суспільно обумовлений соціальний аспект навчально-пізнавальної діяльності</b>	
<i>Складові НПК</i>	<i>Компоненти НПК</i>
<p><b>Ресурсна складова</b> (рівень тонічної регуляції – почуття безпеки і довіри).</p>	<p><b>Ресурсний компонент</b> – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, тобто (в якості рівня психічного реагування цілого організму) цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіри до нього, вписування особистості в середовище спілкування та її активізацію.</p>
<p><b>Когнітивна складова</b> (прийом, передача і обмін інформації під час спілкування).</p>	<p><b>Комунікативний компонент</b> – здатність учня спілкуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншими людьми з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань.</p>
<p><b>Регулятивна складова</b> – (програмування, контроль і регуляція спільної діяльності і спілкування з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства).</p>	<p><b>Компонент досвіду соціалізації</b> – досвід успішного або неуспішного входження в систему соціальних відношень (що забезпечується оволодінням на практиці основами соціальної поведінки, навичок самообслуговування та самостійної праці).</p>

Відомо, що будь-яка складна система (в тому числі й система самосвідомості особистості [1]) має рівневу структуру і формується в процесі динамічної взаємодії структурної та функціональної підсистем. Тому в моделі НПК враховано, що особистість одночасно проявляється на різних ієрархічних рівнях організації в великій системі людина – суспільство, а саме: як суб'єкт суспільно-історичної діяльності й культури (індивід) і як його системна якість (результат спільної діяльності й спілкування в суспільстві, тобто те, що виходить за межі світу природи). Відповідно, в моделі НПК, виділено такі *два аспекти пізнавальної компетентності*, як: біологічно обумовлений аспект пізнавальної діяльності та її суспільно обумовлений соціальний аспект. На користь виділення цих двох аспектів цього свідчить розрізнення психологами шкільної дезадаптації дітей як однієї з форм соціальної дезадаптації неповнолітніх (Л. Божович, Д. Ельконін). Хоча в нашій моделі ми звужуємо поняття шкільної готовності до аспекту готовності дитини здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність та врахування її індивідуально-типологічних особливостей.

В обох аспектах НПК також виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображення у виділенні О. Лурією його 3 функціональних блоків). В спрощеному розумінні ці блоки функцій відповідають за те, як мозок пов'язує свідомість, почуття, думки і пам'ять з дійсним життям, примушує їх прислухатися до дійсних потреб і робить їх здатними до корисної дії.

Тобто, *по-перше*, мозок виконує функцію *каналу зв'язку з довкіллям*, який у фоновому режимі слідкує за змінами у навколишньому і внутрішньому середовищі та за потреби активується (так, надходження інформації ззовні та імпульсів з внутрішнього середовища підвищують тонус кори) (*енергетичний блок мозку*).

Рівень тонічної регуляції є древнім рівнем регуляції нашого організму і в більш широкому розумінні (не лише як тонус нервово-м'язового апарата) трактується М. Бернштейном, У. Грей, О. Лурією і Д. Узнадзе як тонічна активність всього організму. І з такої точки зору та на підставі багаторічної практичної роботи з особливими дітьми, Б. Архіпов, О. Максимова і Н. Семенова [2] пропонують розглядати рівень тонічної регуляції (в якості рівня психічного реагування цілого організму) як рівень цілісного прийняття довкілля, вписування в світ і довіри до нього та вважають його *за основу формування психіки дитини* (усвідомлення себе, Я-свідомості). Відповідно, автори визначають *добре функціонуючий рівень тонічної регуляції – як ідеальне вписування організму, тіла, особистості в навколишнє середовище, в тому числі середовище спілкування.*

Грунтуючись на цих позиціях, в запропонованій нами моделі НПК рівень тонічної регуляції виділено в якості ресурсної складової як в біологічно обумовленому аспекті навчально-пізнавальної діяльності (в якості внутрішньої й зовнішньої детермінант функціональної системи психіки, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та зосередженості на неї), так і в її соціальному аспекті (як почуття безпеки і довіри).

*По-друге*, мозок відіграє роль гнучкого (хоча і дещо некерованого) **інформаційного процесора** (блок прийому, переробки і зберігання інформації), який зчитує відомості з зовнішньої реальності (зі світу природи, речей, людей) та внутрішнього середовища інформацію (як подразнення з різних рецепторних систем), потім обробляє їх (за рахунок виділення в одержаних подразненнях множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез) та включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення) і зберігає вже стислу й інтегровану інформацію у різних системах пам'яті (сенсорній,

короткочасній і довготривалій). Тобто, як свідчать результати досліджень пізнавальної діяльності у галузі психології, теорії пізнання, нейропсихології, нейрофізіології, психолінгвістики, когнітивної психології (Ф. Блум, Д. Брунер, Л. Веккер, Л. Виготський, О. Лурія, Н. Максимова, О. Тихоміров, О. Хомська, Л. Цветкова та ін.), пізнавальна діяльність являє собою психічний процес відображення дійсності (від сприймання предметного світу до одержання узагальненої картини світу).

Згідно синтезованої нами [7] інформаційній моделі чотирьохрівневої структури пізнавальної діяльності, *прийом, переробка і зберігання інформації відбуваються на чотирьох рівнях та у різний спосіб на кожному з них*: 1) на сенсорному рівні – у відчуттях різних модальностей; 2) перцептивному – у модально-специфічних предметних образах; 3) мовленнєво-мисленнєвому – у поняттях і образах; 4) інтуїтивному – у формах парадигматичної та ейдетичної інтуїції, які можливо співвіднести з фреймовим і гештальтним способами організації та представлення знань (такий висновок зроблено, виходячи з результатів досліджень Н. Максимової, М. Мінського, Р. Солсо, В. Тарасун, J. Gallagher та ін., узагальнення яких дає підстави вважати, що на цьому рівні інформація обробляється великими блоками знань, які об'єднані семантичними зв'язками у цілісних багатомірних групових структурах і оглядаються симультанно). Відповідно, в структурі НПК виділено *інформаційний компонент* як вміння учня працювати з різними джерелами та різними видами інформації, наявність організованих певним чином знань предметного змісту та знань методологічного характеру.

Крім рівнів пізнання, під час організації навчання слід враховувати також компонентну структуру пізнавальної діяльності, яку визначають процесуальні і змістовні механізми різних видів мислення (відмінності яких зумовлює предметна специфіка – математичний, лінгвістичний

тощо). Відповідно, *операційний компонент* в складі *НПК* пов'язаний з вмінням учнів здійснювати різні мисленнєві операції (структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо). З огляду на предметну специфіку різних видів мислення, операційний компонент НПК є складовою навчальних здібностей, тобто ансамблю індивідуально-психологічних особливостей, що сприяють сприйманню, переробці, осмисленню та узагальненню предметних знань.

Вище вже наголошувалось, що з точки зору когнітивної психології на внутрішню репрезентацію реальності, узагальнені знання набувають характер операцій одержання нових знань й задають спосіб структурування та інтерпретації певного аспекту дійсності. Наявна сітка узагальнених знань та цілеспрямований досвід їх успішного або неуспішного застосування для вирішення практичних проблем і складають зміст *продуктивного компоненту* НПК (навички і досвід).

Крім навчально-пізнавальної діяльності із засвоєння предметних знань, процеси прийому й передачі інформації відбуваються й під час спілкування. Ці процеси охоплюють сторони спілкування, які в різних класифікаціях називають по-різному – комунікативна (передача й обмін інформацією) і перцептивна (сприймання один одного) сторони спілкування (в найбільш узагальнених класифікаціях, згідно Г. Андреевій), інформаційно-комунікативна (в класифікації Б. Ломова), інструментальна функції спілкування (за А. Брудним) тощо. При цьому, як встановив Дж. Брунер, взаємне сприйняття людей в процесі спілкування (поряд із загальними характеристиками, властивими сприйняттю будь-яких об'єктів) має ряд особливостей, що дозволяють говорити про соціальну обумовленість сприйняття (його залежності від характеристик суб'єкта сприйняття, його минулого досвіду, цілі, намірів, значущості ситуацій сприйняття тощо), або про соціальну перцепцію з притаманними їй механізмами взаєморозуміння. Обмін інформацією в

спілкуванні також має відмінні риси (зокрема, зворотній зв'язок в міжособистісній комунікації). Відповідно, в складі НПК виділений *комунікативний компонент* НПК, пов'язаний зі здатністю учня спілкуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншими людьми з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань.

Виходячи з вищевикладеного, в запропонованій нами моделі НПК виділено когнітивну складову як в біологічному аспекті навчально-пізнавальної діяльності (якому відповідають інформаційний, операційний та продуктивний компоненти НПК), так і в її соціальному аспекті (комунікативний компонент НПК).

*По-третє*, мозок виступає як *система управління (керування) фізичним тілом*, що забезпечує здійснення (за участі свідомості, почуттів, думок і пам'яті) окремих корисних дій (автоматизованих чи вольових усвідомлених) або цілеспрямованої діяльності (*блок програмування, регуляції і контролю діяльності*).

У випадку свідомої регуляції дій, система управління тілом фактично співвідноситься з волею людини, виходячи з її найбільш загального розуміння в психології як здатності людини до свідомої регуляції (тобто, здатності людини свідомо приймати рішення на підставі мисленнєвого процесу і спрямовувати свої думки й дії згідно прийнятим рішенням).

Згідно з більш загальним філософсько-психологічним розумінням волі С. Рубінштейном, вольові дії регулюються не лише усвідомленою метою, але й «відношенням до неї (мети) як до мотиву». І у випадку, коли у людини ціль і мотив співпадають (хоча б у її свідомості), діяльність особистості немає спонтанного характеру, а є повністю керованою. Поняття волі в такому розумінні є близьким до поняття свободи в екзистенціальній психології, оскільки людина, яка приймає усвідомлене

рішення, має відірватися від сьогочасної ситуації та або зануритися у свій внутрішній світ (відношення до себе й власних цінностей), або змоделювати наслідки ймовірної дії (звернувшись до уяви й логіки). Соціолог Ф. Ільясов пов'язує волю із цінностями, визначаючи її як «здатність суб'єкта створювати ієрархізовану систему цінностей і прикладати зусилля для досягнення цінностей більш високого порядку, нехтуючи цінностями більш низького порядку». Відповідно, в запропонованій нами моделі *НПК* виділено *мотиваційно-ціннісний компонент* (або афективний), який складають навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви й цінності, що забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності.

Втім, контроль і регуляція стосуються не лише власне пізнавальної діяльності щодо засвоєння предметних знань, адже коригування дій відбувається й під час здійснення спільної діяльності й спілкування з іншими (виходячи з соціокультурних норм суспільства). Ці функції знайшли відображення у виділенні в різних класифікаціях інтерактивної (взаємодії індивідів) сторони спілкування (Г. Андреева) і регуляційно-комунікаційної (Б. Ломов), координаційної функції та функції встановлення відносин (Л. Карпенко) тощо.

Отже, регуляція людиною як власної діяльності, так і поведінки в соціальних відносинах є доволі складною функцією мозку. Вона відбувається за участі інших психічних процесів (свідомості, почуттів, мислення, уяви й пам'яті), потребує створення усвідомлених програм дій (прийняття рішень щодо визначення особистісної значущої мети), регуляції та контролю діяльності (завдяки відношення до мети як до мотиву, наявної ієрархічної системи цінностей тощо). Відповідно, в складі *НПК* виділено *організаційний компонент*, пов'язаний з вмінням учня організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю, а також *компонент досвіду соціалізації*, тобто досвіду



успішного або неуспішного входження в систему соціальних відношень, який забезпечується оволодінням на практиці основами соціальної поведінки, навичок самообслуговування та самостійної праці.

Зауважимо, що ми не виділяємо окремо вольовий компонент у складі НПК, як це пропонують В. Лазарчук, Т. Осенчукова, І. Петрова й Дж. Равен, змішуючи (як і деякі інші психологи) поняття волі як психічної функції зі здатністю людини прагнути досягти мети і, відповідно, розуміючи вольові якості особистості як уміння мобілізувати власні сили для виконання напруженої праці й долати труднощі.

Ґрунтуючись на цих положеннях, в запропонованій нами моделі НПК ми пов'язуємо волю (в більш широкому її розумінні) з регулятивною складовою, яка стосується двох аспектів навчально-пізнавальної діяльності: біологічного (якому відповідають мотиваційно-ціннісний і операційний компонент НПК) і соціального (якому відповідає в складі НПК компонент досвіду соціалізації).

*Таким чином*, рухаючись в напрямку вирішення проблеми концептуалізації пізнавальної компетентності особистості як цілісного феномена у його соціальних репрезентаціях у запропонованій нами моделі структури НПК здійснено спробу інтегрувати окремі різновиди компетентності особистості, орієнтуючись на будову функціональної структури психіки як природної основи процесу пізнання. Виходячи з результатів досліджень пізнавальної діяльності у гносеології та різних галузях психології, зокрема нейропсихології та когнітивній психології, НПК (в якості психологічних функцій) розглядаються як функціональні системи, що реалізується в сумісній роботі ансамблю мозкових структур.

Такий підхід до розуміння пізнавальної діяльності є близьким до якісного розгляду здібностей як загальних умов успішного виконання різноманітних форм діяльності (згідно Г. Костюку, О. Леонтьєву, К. Платонову, С. Рубінштейну, В. Тарасун, Б. Теплову) і з яким пов'язані

очікування щодо сприяння гуманізації психології та подолання упереджень (іноді недостатньо обґрунтованих) щодо нижчого рівня розвитку осіб з особливими освітніми потребами. Так, згідно розумінню О. Леонтєва та Г. Костюка, певні здібності є у всіх індивідів, а не лише у тих, які вважаються здібними (у кількісному відношенні). V. Dočkal доводить, що обдарованість і вади розвитку не залежні одне від одного й може мати місце їх комбінація.

*Динаміка розвитку психологічних функцій.* З метою наукового обґрунтування освітніх методик і технологій важливим (окрім структурної, просторової, організації НПК) є також питання їх розвитку в часі.

Втім, як зауважує О. Кушнір, факти психогенезу досі не знайшли відображення в педагогіці. В якості альтернативи домінуючому сучасному підходу до навчання дітей, автор пропонує вчити дітей не проти природи, а відповідно до неї, базуючись на принципі природовідповідності, закладений у роботах Дж. Локка, Я. Коменського й К. Ушинського.

Останнім часом спостерігаються різні спроби створити цілісне, інтегративне розуміння психічного розвитку і, зокрема, саме в цьому ключі обґрунтувати та побудувати технологічні та ефективні програми розвитку і корекції дітей з проблемами розвитку [8, 9].

Передусім це стосується нейропсихології дитячого віку як науки про формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі, основні положення якої та методологічні підходи нейропсихологического аналізу дитячого розвитку розроблені у роботах Є. Сімерніцької, Т. Ахутіної й Г. Семенович. Нейропсихологічна методика спирається на принцип «заміщуючого онтогенезу» [9] та сучасні уявлення (в ракурсі теорії О. Лурії про три функціональних блока мозку) щодо *закономірності розвитку та ієрархічної мозкової організації вищих*

*психічних функцій в онтогенезі*, фундаментом подальшого розвитку довільності яких та поведінки є сенсомоторна сфера, яка в буквальному сенсі «тягне» розвиток і пізнавальної, і емоційної сфери.

Стосовно *власної динаміки розвитку психічних функцій* дослідження ще тривають. Виходячи з наявних даних стосовно розвитку рухової активності (М. Бернштейн), сучасних досліджень розвитку уваги (Н. Семаго і М. Семаго [8], Т. Строганова [12]) та аналізу виділених етапів в *рівневій системі базової афективної регуляції* (розроблених в школі К. Лебединської і О. Нікольської), можна зробити висновок, що *розвиток будь-якої психічної функції* як функціональної системи (що реалізується в сумісній роботі ансамблю мозкових структур) можна уявити як *підвищення ступеня організованості її складових елементів*: від рівня дискретної структури (такої, що є переривистою, складається з окремих непов'язаних між собою частин і реагує на зовнішні подразники окремими елементами) → до рівня кластерної структурної організації (тобто, коли кілька однорідних елементів об'єднуються в самостійну одиницю, що володіє певними властивостями – це зачатки довільності процесів, стереотипні реакції) → до рівня інтегральної системи (де всі елементи нерозривно пов'язані в цілісній системі, яка діє як одне ціле – відповідно, має місце довільна діяльність і самоконтроль).

Тобто, всі психічні функції проходять схожі стадії у своєму розвитку: від рівня активності окремих, непов'язаних між собою елементів (як реакції у відповідь на подразнення) до рівня довільної регуляції власне вищих психічних функцій. Відтак постає питання: яким чином відбувається мозкова організація вищих психічних функцій, розпочинаючись з організації нейронів в структурні ансамблі, та їх подальший розвиток у психічні функції?

**Теорія самоорганізації.** Правильне розуміння кооперативної самоорганізації матерії із застосуванням динамічного підходу (що дає

змогу вказати напрямок розвитку процесу) можливе в рамках теорії самоорганізації (І. Пригожин, І. Стенгерс та ін.), яка сприяла формуванню сучасного природничого уявлення про світ. З цієї точки зору, *навчання дітей можна розглядати як спрямований вплив на процес самочинної організації психічних процесів* (їх просторово-часової структури) за рахунок створення відповідних умов, відкритості системи «учень – корекційно-розвивальний освітній простір» (тобто, підтримки постійного обміну речовиною, енергією та інформацією між дитиною та навколишнім освітнім середовищем), створення зворотних зв'язків і кооперативної взаємодії.

Кінцевою метою такого корекційно-розвивального навчання є зрілість регуляторної сфери психічної активності. Динаміка розвитку психічних функцій відбувається в напрямку підвищення організованості їх складових елементів, збільшення кількості охоплених елементів та їх узгодженої роботи. Відповідно динамічному підходу, дитину з будь-якими порушеннями слід заново провести через послідовність етапів у розвитку тієї чи іншої функції (або онтогенетичного розвитку), але в спеціально створених умовах.

Визначенню сприятливих умов допоможе врахування запропонованої вище авторської моделі навчально-пізнавальної компетентності з її двома аспектами (біологічно і суспільно обумовленими) та трьома складовими (виділених відповідно до глобальних функцій мозку людини – нормалізації тонічної регуляції та активізації діяльності, переробки та запам'ятовування інформації, а також контролю й регуляції спільної діяльності й спілкування)

Важливу роль відіграє вчитель в якості «менеджера розвитку дитини», тобто його вміння керувати й спрямовувати потрібний потік інформації, стискаючи її все більше й більше, для того щоб підтримувати постійну динаміку у розвитку учня, сприяти ускладненню і

самоорганізації його психічних функцій. Втім, пам'ятаючи про наявність необернених процесів (тобто, про те, що не все можливо виправити), слід враховувати запропонований В. Синьовим «принцип реального оптимізму», згідно якому у корекційно-розвивальній роботі слід задіяти команду фахівців і намагатися максимально розвинути дитину, однак розуміти, що спеціалісти не все можуть з огляду на обмеження, пов'язані з її особливостями розвитку.

#### Література:

1. Арендачук, И.В. Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания личности / Арендачук И.В. // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т.6, вып. 2(22). – С.110-118.
2. Архипов, Б. А. Уровень тонической регуляции, как основа формирования психики ребенка / Б.А.Архипов, Е.В.Максимова, Н.Е.Семенова // "Психотерапия", 2010. – №5 (89), – С. 24-33.
3. Бургун, І.В. Модель розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів / І.В.Бургун // Научные труды Sword – 2013. – т.14, №2. – С.66-74.
4. Волков, А.М. Деятельность: структура и регуляция / А.М.Волков, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцева. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 215 с.
5. Галатюк, М. Ю. Модель навчально-пізнавальної компетентності у контексті вивчення природничих предметів / М. Ю. Галатюк // Наукові записки. Вип. 98. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 21 – 26.
6. Лазарчук, В.В. Пізнавальна компетентність як методичний компонент при вивченні фізики / В.В.Лазарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2015. - № 127. – С. 102 – 105.

7. Мякушко, О.І. Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. / О.І.Мякушко – К., 2005. – 24 с.
8. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. / Н.Я.Семаго, М.М.Семаго – М.: АРКТИ, 2003. – 208 с.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В.Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.
10. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо – М.: Тривола, Либерея, 2002. – 600 с.
11. Скляньська, О. В. Вивчення та корекція взаємодії батьків із дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу відеозаписів. / О.В.Скляньська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія: «Психологічні науки». – 2018. – №2. – С. 229–233.
12. Строганова Т.А. Ритмы ЭЭГ и развитие процессов контроля внимания у младенцев: диссертация ... доктора биологических наук: 03.00.13. / Т.А.Строганова – Москва, 2001.- 323 с.
13. Фабер А. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили / А. Фабер, Э. Мазлиш; [пер. с англ. А. Завельской].- М. : Эксмо, 2010. – 336 с.
14. Чобанян А. Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей / А.Чобанян // The goals of the WorldScience. – 2016. – №2 (6), vol.4. – С. 49-52.
15. Шарко, В.Д., Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення фізики як методична проблема / В.

Д. Шарко, О. В. Ліскович // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 32. – С. 250 – 257.

## **4.2. Психологічна адаптація до шкільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями**

### **Психологічна готовність дітей до шкільного навчання.**

Успішність психологічної адаптації обумовлюється психологічною готовністю дитини до систематичного подолання труднощів, які є невід'ємною частиною освітнього процесу. Психологічна адаптація дитини до школи обумовлюється багатьма факторами, як-от: умовами виховання дитини в родині, методами організації навчально-виховної роботи вчителя, особливостями психічного розвитку дитини, сформованістю необхідних умінь і навичок, емоційно-вольовим станом тощо.

Аналіз та узагальнення наукових джерел свідчать про те, що проблемі психологічної готовності до шкільного навчання присвячена низка теоретичних та експериментальних досліджень вітчизняних (В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Л. Подоляк, Л. Соловійова, С. Максименко та ін.), російських (В. Ананьєв, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та ін.) та зарубіжних вчених (Р. Брандт, Дж. Брунер, Г. Віцлак, А. Гезелл, Л. Зонтаг, Л. Колберг, Ж. Піаже, М. Саймон, Е. Еріксон та ін).

Поширеною є думка про те, що готовність до школи може бути визначена за допомогою показників зрілості інтелектуальної, емоційної та соціальної сфер. Проте, конкретний зміст компонентів психологічної готовності змінюється та збагачується відповідно до змін і досягнень наукової думки. Тому на сьогодні відсутнє загальноприйняте тлумачення психологічної готовності та її чітка структура, а також недостатньо висвітлені питання щодо особливостей психологічної готовності до



шкільного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [1,2,6,7,8].

Водночас, результати досліджень свідчать про те, що більшості дітей з інтелектуальними порушеннями притаманні своєрідні особливості особистості, які виявляються у спілкуванні та у розвитку їхньої емоційно-вольової й інтелектуальної сфер. Саме тому низка дослідників (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська) приділяла значну увагу розробці питання готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до шкільного навчання, що пояснюється необхідністю врахування їхніх специфічних особливостей особистості з урахуванням біологічної складової [6].

У сучасній вітчизняній науці проблема психологічної готовності до школи тісно пов'язана з переходом від дошкільного до молодшого шкільного віку, оскільки на межі цих вікових періодів закладається зона найближчого розвитку, яка є важливою для успішного шкільного навчання.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі підготовки до шкільного навчання засвідчує відсутність загальноприйнятого тлумачення сутності поняття психологічної готовності та багатоаспектність її структурування (Л. Божович, О. Запорожець, Л. Венгер, Н. Гуткіна, С. Коноваленко, О. Кравцова, І. Кулачіна, С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко, Є. Проскура та ін.).

Переважає більшість вітчизняних науковців (І. Карабаєва, С. Кузнецова, С. Кулачківська, Т. Піроженко, Л. Подоляк, Л. Соловйова та ін.) розглядають психологічну готовність до шкільного навчання як складне утворення, структура якого охоплює такі сфери особистості дитини: мотиваційну, емоційну, вольову, інтелектуальну, мовленнєву. Водночас, під цим поняттям розуміють необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини, необхідний для засвоєння навчальної

програми в умовах колективу ровесників, тобто рівень актуального розвитку дитини повинен бути таким, щоб програма навчання потрапляла в її "зону найближчого розвитку" [1,7].

### **Особливості психологічної адаптації до школи дітей з інтелектуальними порушеннями.**

Початок шкільного життя – серйозне випробування для більшості дітей, що приходять в перший клас, воно пов'язано з різкою зміною всього способу життя. Діти повинні звикнути до колективу, до нових вимог, до повсякденних обов'язків. У цей період першокласники відрізняються підвищеною збудливістю, емоційністю, нестійкістю уваги, швидкою стомлюваністю, ситуативністю поведінки.

Психологічні труднощі, що виникають, найчастіше, є реакцією на нову, незвичну обстановку. Психологічна напруженість часто посилюється напругою фізичною: змінюється режим дня, потрібно бути уважним на всіх шкільних уроках, вміти підкорятися правилам і розпорядку шкільного життя. Підвищені навантаження можуть порушувати сон і апетит, знижувати природний імунітет.

Адаптація – природний стан людини, що виявляється в пристосуванні (звикання) до нових умов життя, нової діяльності, новим соціальним контактам, новим соціальним ролям. Значення цього періоду входження в незвичну для дітей життєву ситуацію проявляється в тому, що від сприятливості його протікання залежить не тільки успішність оволодіння навчальною діяльністю, але і комфортність перебування в школі, здоров'я дитини, її ставлення до школи й навчання.

Характерною ознакою прояву психологічного механізму адаптації є те, що в ньому задіяні різні мотиваційні, емоційно-вольові та пізнавальні процеси. Саме ці процеси при взаємодії з іншими особливостями суттєво

ускладнюють дослідження цього феномена в дитини, яка залучається до навчальної діяльності.

Розглядаючи різні аспекти наукового пізнання в філософії, психології, педагогіки соціальна, психологічна адаптація розглядається як єдність особистості і соціального середовища.

Таким чином можна сказати, що психологічною адаптацією може бути процес входження особистості в колектив. Включення її в міжособистісні контакти в групі, а також установка і засвоєння норм, цінностей, традицій, що відбивається в ідентифікації особистості і робочої групи.

Діти, що приходять в 1 клас спеціальної загальноосвітньої школи, мають обмежений словниковий запас, слаборозвинену дрібну моторику, неадекватні емоції. У багатьох спостерігаються стійкі мовленнєві порушення. Такі діти не достатньо готові до навчання в школі через слабкість інтелектуальної регуляції емоцій, їхньої малої диференційованості, полярності, невідповідності зовнішніх впливів за силою і змістом, труднощів у розвитку вищих (інтелектуальних, моральних, естетичних) почуттів, низького рівня розвитку засобів емоційної виразності. Поряд з цим при інтелектуальних порушеннях нерідкі емоційні розлади, такі як: дратівливість, ейфорія, дисфорія, апатія.

Адаптаційний потенціал дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у порівнянні з нормотиповими дітьми, знижений. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються не тільки особливостями пізнавальної діяльності, а й характером і змістом психологічних проблем, особливостями процесів психологічної адаптації. Різним буває і характер емоційності. Емоції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються недостатньою диференційованістю, нестійкістю; емоції часто поверхневі, можуть виникати неадекватні ситуації.

Відомо, що початковий етап шкільного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язаний з необхідністю обліку специфіки не тільки її інтелектуальних можливостей, а й комплексу соціально-психологічних, біологічних, мотиваційно-особистісних та інших факторів, які в вітчизняних дослідженнях більш широко розглядаються в контексті проблеми шкільної адаптації (Є. Новікова; Е. Олександрівська, І. Дубровіна, Г. Бурменская, О. Карабанова. А. Лидерс, Н. Лускановой, І. Коробейников та ін.).

Процес адаптації до нової соціальної дійсності пов'язаний з реалізацією суб'єктом специфічних (адаптаційних) можливостей, зокрема, таких як самостійність, активність у діяльності, конструктивність у взаєминах з оточуючими, адекватність емоційного реагування та ін., які розвиваються в ході спонтанного або організованого засвоєння соціального досвіду (А. Налчаджян, Ю. Александровский та ін.). В даному сенсі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можна віднести до категорії неблагополучних, тому що прояви органічного дизонтогенеза в поєднанні з несприятливим (в більшості випадків) соціокультурним середовищем значно перешкоджають нормальному формуванню адаптаційних механізмів, особливо на початковому ступені їх навчання.

Проблема адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку стала предметом вивчення в спеціальній психології на початку 70-х років (О. Атавелян, А. Раку, Л. Поганий, В. Карвяліс та ін.). Але значна частина психолого-педагогічних досліджень присвячена, головним чином, вивченню питань соціально-трудої адаптації, і в набагато меншій мірі відомо про психологічних факторах і механізмах психічної адаптації особистості таких дітей (І. Коробейников, Є. Трошихіна та ін.).

Поняття «шкільна адаптація», вивчається авторами різних теоретичних підходів. Шкільна адаптація дітей з інтелектуальними

порушеннями, що навчаються в початкових класах, вивчалася такими вченими як: Е. Панько, Я. Коломінський, І. Дубровіна та В. Мухіна. Вони пов'язували проблему адаптації зі зміною провідного виду діяльності, а саме з ігровою на навчальну. Даний процес розглядається як механізм захисту від нових зовнішніх впливів на дитину (пред'являються соціальні умови і вимоги, встановлення нових комунікативних зв'язків, інший режим життєдіяльності)

Шкільна адаптація в змістовному плані являє собою сукупність соціальних, психологічних і навчальних компонентів. У своїх науково-дослідних роботах, такі вчені як Я. Коломінський, Е. Панько, С. Тромбах, Т. Дорожевец виділяють об'єктивні і суб'єктивні критерії адаптації. До об'єктивних належать – успішність і продуктивність діяльності, до суб'єктивних – самопочуття, емоційний стан, активність, стабільність психофізіологічного стану індивіда.

Так, Д. Соловійовою класифікація показників пристосованості дітей до систематичного навчання в школі виглядає наступним чином:

1. Організаційна адаптація. Це пристосування до нової системи організації життя. Вона відображає прийняття дитиною нової соціальної позиції школяра.

2. Навчально-мотиваційна адаптація. Сформованість системи навчальних мотивів є одним з умов, необхідних для успішної навчальної діяльності протягом усього шкільного періоду.

3. Психологічна адаптація відображає стан емоційної сфери дітей в процесі навчальної діяльності та психологічне здоров'я школярів в цілому.

4. Соціальна адаптація виявляє поведінкові особливості дитини в процесі шкільного навчання, встановлює контакт з учителем і однокласниками.

Сукупність цих ознак характеризує ступінь адаптованості дитини в школі, в той час як відхилення хоча б в одному з них свідчать про порушення пристосування до школи і ризик виникнення дезадаптації.

При нормальному психофізичному розвитку дитини варіант дезадаптації або не виникає взагалі, або виявляється в одному вищевказаному показнику, що досить швидко компенсується при грамотному психолого-педагогічному підході. У дітей з особливостями розвитку труднощі шкільної адаптації проявляються в поєднанні двох і більше компонентів. Найбільш яскраво вони спостерігаються у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Таким чином, особливе значення при навчанні таких дітей повинен займати процес діагностики і корекції дезадаптивної поведінки в усіх сферах освітнього процесу.

Специфічною особливістю дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку є слабка диференціація норм поведінки в різних соціальних умовах, низька допитливість і тривалий домінування соціальних і ігрових мотивів при навчанні. Для дітей в умовах школи важливим навиком є навчання колективної діяльності і прийняття нової соціальної ролі. В даному процесі дитина засвоює зміст суспільних норм, способи взаємодії з дорослим, осягає права і обов'язки по відношенню до колективу.

Причиною виникнення дезадаптації є також вплив надмірно низької оцінки з боку оточуючих. Дитина з інтелектуальними порушеннями починає усвідомлювати свою «меншовартість», і реагувати розвитком цілого ряду установок, захисних механізмів в поведінці, які мають невротичний характер. Тому, діти з інтелектуальними порушеннями, з якими не проводили ранню психодіагностичну і психокорекційну роботу щодо зниження дезадаптації, випадають з дитячого колективу і у них

можуть виникати труднощі в засвоєнні програмового шкільного матеріалу.

Основна частина молодших школярів в тій чи іншій мірі схильна до несприятливого впливу чинників соціального і біологічного ряду, які прямо або опосередковано відбиваються на характері шкільної адаптації. Соціальні умови розвитку, а саме – невисокий соціальний, культурно-освітній статус сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку – багато в чому ускладнюють етап входження в нову дійсність, оскільки поведінковий досвід особистості в дошкільному віці формується без достатньої опори на зразки соціально-нормованої поведінки батьків.

В ході шкільної адаптації емоційна близькість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з сім'єю стає менш вираженою. З одного боку, спостерігається скорочення емоційних зв'язків з батьками, а з іншого – змінюються їх змістовні характеристики в міру дорослішання дітей батьки починають сприйматися ними як єдина сімейна пара, тому велике значення набуває факт єдності і цілісності сім'ї, присутність обох батьків. Протягом першого року навчання уточнюються і формуються більш стійкі уявлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку про власну сім'ю.

До кінця першого року навчання педагог стає для учнів соціально і емоційно-значущою особою. Формування образу першого вчителя у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається в напрямку елімінації проміжних оцінок: за підсумками року простежується чітка диференціація позитивного і емоційно-негативного до нього ставлення.

Виявлений рівень тривоги і його підвищення в окремих учнів у процесі шкільної адаптації можуть свідчити про психоемоційну напруженість самого освітнього процесу та невідповідність деяких умов шкільного середовища специфічним особливостям дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку. З іншого боку, виявлені зміни можуть бути обумовлені емоційною нестійкістю дітей.

Також спостерігається позитивна динаміка деяких особистісних якостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (товариськість, допитливість, активність та ін.). У процесі шкільної адаптації це дозволяє їм більш активно розширювати коло спілкування за рахунок включення у нього однолітків, братів і сестер та ін. У той же час конфліктні форми поведінки і спосіб вирішення проблемних ситуацій, до яких вдаються молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі соціальної взаємодії, негативно впливають на характер шкільної адаптації.

З найменшими труднощами адаптаційній процес протікає в області розвитку взаєностосунків учнів з педагогом. Основи провідних предметів шкільної програми, учнівські функції з організації та контролю власної діяльності освоюються дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку менш успішно, що цілком пояснюється їхнім недостатнім інтелектуальним потенціалом.

Дослідження науковців свідчать, що для даної категорії дітей характерно недорозвинення всіх пізнавальних процесів, яке виражається в тому, що вони проявляють інертність і лабільність в процесі пізнання. У них відзначається:

- специфіка інтелектуальної діяльності, яка виражається: у слабкій критичності мислення, не розумінні причинно-наслідкових зв'язків, у порушенні формування Я-концепції, труднощах у виділенні головного, не розумінні внутрішнього зв'язку між частинами, труднощах сприйняття простору і часу, у специфічній логіці побудови висловлювань, порушенні компонентів мовлення, специфічності умовиводів, обмеженості запасу знань і уявлень про світ, обмеженості вміння розрізняти відтінки кольорів;



- специфіка емоційно-вольової сфери виявляється в: ейфоричності поглядів і поведінці, емоційній лабільності, скутості емоційних проявів, бідності емоційного запасу. Все перераховане свідчить про відсутність складних емоцій, слабкість емоційного контролю за діями, наявності надцінних ідей і переживань;

- особливість загальної та дрібної моторики може спостерігатися в специфічній ході, обмеженні використанні міміки, неадекватності емоцій, нескоординованості рухів, порушення рівноваги, «незручності» рук, слабкості тонких рухів пальців і ін.

- діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями може бути невмотивованою і механічною, позбавленою планування і передбачення результату, безконтрольною і стереотипною.

Відомо, що характер шкільної адаптації школярів з порушеннями інтелектуального розвитку багато в чому визначається емоційним благополуччям дитини, її індивідуально-психологічними особливостями, які вимагають своєчасного психологічного вивчення та корекції з метою попередження можливих несприятливих варіантів перебігу психологічної адаптації.

### **Напрями діяльності психолога для забезпечення психологічної адаптації до школи дітей з інтелектуальними порушеннями**

Профілактична діяльність психолога в період шкільної адаптації учнів повинна здійснюватися при постійній співпраці з педагогом і батьками на підставі поглибленого психодіагностичного обстеження в поєднанні з аналізом соціальних умов розвитку дітей, що зазнають труднощів.

Напрями діяльності психолога включають:

- діагностику психологічної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до школи;

- психологічну корекцію дезадаптивних станів;
- рекомендації педагогам та спільні з ними заходи, спрямовані на забезпечення психологічної адаптації до школи дітей з інтелектуальними порушеннями;
- розробка і проведення заходів, спрямованих на допомогу батькам дітей з інтелектуальними порушеннями.

Такий напрям, як психологічна діагностика, спрямований на вивчення інтелектуальних можливостей; ступеня і особливостей пристосування дітей до нової соціальної ситуації.

При обстеженні першокласників доцільно звертати увагу на наступні аспекти:

- Психологічні особливості школяра, які проявляються в його пізнавальній діяльності (співвідношення рівня розвитку когнітивних процесів і феноменів з педагогічними вимогами (в даній школі, на даному ступені розвитку, в рамках даної програми навчання); індивідуальні особливості пізнавальної діяльності; розумова працездатність і темп розумової діяльності).
- Особливості мотиваційно-особистісної сфери (сформованість найважливіших мотивів навчальної діяльності, рівень внутрішньої конфліктності мотиваційної сфери (особистісна тривожність)).
- Особливості системи ставлення школяра до світу і самого себе (сприйняття і емоційна оцінка школярем своїх взаємин з однолітками, з членами сім'ї, з педагогами; ставлення до найважливіших видів діяльності в школі, до себе).
- Особливості поведінки школяра в ситуаціях шкільної взаємодії.
- Освоєння першокласниками організаційних навичок і умінь в адаптаційний період

Діагностика психологічної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до школи свідчить про те, що діти недостатньо готові до

навчання в школі через низку чинників, а саме: слабкість інтелектуальної діяльності, недостатність регуляції емоцій, їх недостатня диференційованість, полярність, невідповідність зовнішніх впливів за силою і змістом, труднощі у розвитку вищих (інтелектуальних, моральних, естетичних) почуттів. Розглядаючи суб'єктивні ознаки дезадаптації і особливості розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ми бачимо: низький рівень мотивації до навчання, негативне ставлення до школи, несформованість елементів і навичок навчальної діяльності, нездатність довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності, великий контингент дітей з неблагополучних сімей, нездатність пристосуватися до темпу шкільного життя, педагогічна некомпетентність батьків, відсутність позитивного ставлення до школи. Все це призводить до шкільної дезадаптації.

Відмічається, що педагоги стикаються з цілою низкою проблем в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями як в загальноосвітніх школах, в інклюзивних класах, так і в школах за адаптованим освітніми програмами. Діти довгий час не можуть прийняти режим занять, часто відволікаються на всілякі подразники. При виконанні завдань вимагають постійного спонукання і підтримки, мають труднощі у спілкуванні з іншими дітьми, не завжди реагують на інструкції вчителя, не включаються в освітній процес, працездатність протягом дня різко коливається. При цьому труднощі в адаптації до умов шкільного життя можуть привести таку дитину до емоційного зриву.

У цьому зв'язку, можна зробити висновок про те, що у дітей з інтелектуальними порушеннями, в більшості випадків, страждають в різні аспекти психологічної адаптації.

Адаптація є складним процесом, що включає спільну роботу психолога з педагогами і сім'єю дитини. Особливо це важливо, оскільки достатній рівень пристосування до мінливих умов є запорукою успішного

формування особистості дитини не залежно від наявності психічних або фізичних особливостей у розвитку.

Серед важливих умов формування у таких школярів інтересу до навчання – це опора на життєвий досвід дитини, цікаві за формою завдання і створення ситуацій успіху. Також для успішного оволодіння дітьми з інтелектуальними порушеннями навчальною діяльністю необхідний індивідуальний підхід.

Для забезпечення психологічної адаптації першокласників до шкільного навчання і корекції/профілактики шкільної дезадаптації, що виникає в ході освітнього процесу психологу необхідно:

- Виявляти психологічні причини, що викликають труднощі у процесі адаптації учнів до шкільного навчання;
- Формувати у першокласників адекватне уявлення про шкільне життя і розвивати у дітей позицію школяра і допомогти дітям прийняти правила і норми поведінки в школі;
- Навчати дітей навичкам співпраці і розширювати соціальний досвід і соціальні контакти учнів;
- Навчати дітей переносу отриманих навичок в навчальну діяльність:
- Формувати навички індивідуальної, парної та колективної роботи;
- Формувати в учнів моральні уявлення та поняття, адекватні способи поведінки в суспільстві.

У своїй щоденній діяльності, у грі, праці, спілкуванні дитина радіє, засмучується, зазнає успіхів чи поразок, докладаючи щоразу вольових зусиль. Таким чином, учні з особливими потребами, як і всі діти, виявляють особистісні якості.

Особистісні, емоційно-вольові якості позначаються на характері спілкування. Слід також зауважити, що соціальне оточення дитини, набуті

нею комунікативні навички певним чином впливають на її емоційно-вольові прояви.

Характеризуючи особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, низка вчених (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, О. Лурія та ін.) зазначали, що активні форми психічної діяльності (увага, запам'ятовування, вольова мобілізація зусиль під час зіткнення зі складною ситуацією), а також комунікативні навички формуються, змінюються у процесі навчання, виховання та соціальної адаптації. Знаючи ці особливості, варто звернути увагу на розвиток соціально-комунікативної взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями.

У всіх дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються особливості в особистісному розвитку, обумовлені не тільки конституціональними особливостями і впливом порушення, але і порушеннями міжособистісної взаємодії і контактів. Домінуючими негативними особистісними тенденціями можуть бути: агресивність, конфліктність, тривожність, відгородженість, комунікативні порушення.

Корекція емоційно-вольових, комунікативно-поведінкових і особистісних проблем у дітей з відхиленнями у розвитку здійснюється з урахуванням рівня їх інтелектуальних можливостей і вираженості порушень в психічній сфері (Е. Лютова, Г. Монарина).

Основними цілями психокорекційної роботи з школярами, які мають інтелектуальними порушеннями є:

- розвиток у дітей адекватної установки на доброзичливе сприйняття навколишнього соціального світу;
- формування моральних установок і адекватних поведінкових навичок.

Поставлені цілі потребують вирішення перерахованих нижче завдань, таких, як:

- корекція афективної сфери дітей, формування позитивних емоційних реакцій і установок;
- формування навичок регуляції емоційного стану;
- формування комунікативних навичок соціально-адаптивного взаємодії дітей у школі, соціалізація дитини;
- розвиток творчих форм співпраці дітей з однолітками;
- зниження психоемоційного дискомфорту, який проявляється в тривожності і невпевненості, різних формах страхів;
- корекція прихованих і явних форм негативізму і агресивної поведінки, дезадаптивних станів;
- формування самоконтролю і адекватного поведінки;
- підвищення самооцінки і критичного ставлення до себе та інших;
- подолання внутрішніх конфліктів і переживань.

Корекція емоційно-вольової, поведінкової, особистісної та міжособистісної сфер дитини з відхиленнями у розвитку має кілька напрямів (Т. Волковська, Г. Юсупова).

Корекція емоційно-особистісних порушень і поведінкових девіацій у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється за допомогою відомих прийомів арттерапії, ігро- та казкотерапії в індивідуальній та груповій формах (Е. Медведєва, І. Левченко, Л. Комісарова, Т. Добровольська).

Оптимізація дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих взаєностосунків проводиться під керівництвом психолога в процесі спільних занять та тренінгових ігор (В. Ткачова).

Формою реалізації психокорекційних цілей є індивідуальні та групові заняття. З дітьми, що мають виражені і важкі порушення, заняття проводяться тільки в індивідуальній формі. У разі необхідності заняття з такими дітьми можуть проводитися в присутності вчителя, вихователя або кого-небудь з близьких осіб. Заняття з дітьми, що проводяться в

присутності батьків, використовуються і для формування адекватних взаєностосунків між дитиною і батьками.

Тривалість занять залежить від віку і вираженості порушень дитини. Вона варіюється від 15 до 35 хвилин. Частота занять – один-два рази на тиждень.

### **Рекомендації психолога педагогам для покращення психологічної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного навчання**

Рекомендації, які надає психолог педагогам стосуються таких найважливіших тем, як:

- Основні правила поведінки на уроці.
- Навички індивідуальної, парної та колективної роботи.
- Організація, зворотного зв'язку з учителем і оцінка, успіхів і невдач першокласників в адаптаційний період.
- Організація класного колективу.

#### **Основні правила поведінки на уроці**

Ставлення дітей до школи багато в чому залежить від того, в якій формі педагог вводить дисциплінарні вимоги, правила нового життя. На відміну від досить вільного життя тез зайвих турбот, до якого звик дошкільник в дитячому саду і в родині, поведінка в школі регулюється чіткими, строгими нормами. Учень не повинен без дозволу вчителя вставати під час уроку, спілкуватися з сусідами, займатися сторонніми справами. При бажанні щось сказати, він повинен попередньо підняти руку. Кожен крок маленького школяра лімітований новими і незвичними для нього вимогами. Тому багато дітей спочатку губляться: виникає постійне побоювання порушити будь-які з численних вимог. В результаті дитина звекає дотримуватися правил поведінки, але відчуває при цьому не гордість собою, а боязнь осуду, зауваження. З'являється тривожність,

внутрішня напруженість, невпевненість у собі. Школа стає для дітей джерелом не позитивних, а негативних емоцій. Ось що пише про принципи роботи з дітьми цього віку Ш. Амонашвілі: «Чи можна змушувати дітей негайно виконувати накази і розпорядження педагога? – Ні! Чи можна строго вимагати від дітей, щоб вони сиділи на уроках не ворухнувшись? – Ні!». Щоб першокласники легко і природно включилися в шкільне життя, вимоги до їх поведінки повинні вводитися поступово, досягаючи повного обсягу тільки до кінця першого року навчання. Та й ті необхідно пред'являти у формі прохань або побажань вчителя, а не вимог. Відповідно їх порушення буде викликати не осуду або покарання, а безпосередню емоційну реакцію педагога: жаль, легку образу (але ніяк не роздратування). Раніше незнайомі, незвичні дітям дії, такі, як піднімання руки, коли хочеш щось сказати, бажано подавати їм як правило гри.

### **Ігри для знайомства дітей з правилами поведінки.**

#### ***Гра «Хочеш говорити - підними руку».***

- Ви знаєте, що мене звать (ім'я педагога). Але ви не можете сказати, що я люблю, чим захоплююся, де я живу, як я провела літо. Все це ви можете дізнатися, задаючи мені питання. Запитуйте, що вас цікавить, я буду відповідати (спочатку кілька «пробних» питань, на які вчитель відповідає. А потім діти починають задавати питання всі одночасно, не слухаючи і перебиваючи один одного.) В цьому місці вчитель перериває діалог:

- Стоп! Коли всі говорять одночасно, виходить шум, ви не чуєте один одного, перебиваєте, і мені важко зрозуміти, що ви говорите. Щоб такого не було, в школі є правило: «Хочеш говорити – підними руку» (учитель демонструє жест).

- А тепер будемо ставити питання, як годиться учням. І так, що ви ще хочете запитати у мене?



### ***Гра «Готовий до уроку»***

- У школі є правило «Готовий до уроку». По дзвінку учень стає біля своєї парти і чекає команди вчителя. Давайте потренуємося виконувати це правило (вчитель говорить: «Перерва» – діти вільні, а потім дзвенить дзвоником: «Дзвінок!» – діти повинні стояти біля своїх парт.) Гра проводиться 2 - 3 рази.

### ***Гра «Урок закінчено»***

- На початку уроку ми навчилися виконувати правило «Готовий до уроку», Те ж саме потрібно робити, коли урок закінчений. Учитель по дзвінку каже: «Урок закінчено», і всі учні повинні встати біля своїх парт (діти тренуються з дзвіночком).

Продзвенить зараз дзвінок –

Наш закінчився (хором діти) урок!

Учитель: – Урок закінчено!

### ***Гра «Писати закінчив»***

- Одні з вас впоралися з роботою швидше, інші повільніше. Вчителю на уроці потрібно знати, хто вже закінчив писати, а хто – ні. Для цього є правило: закінчивши писати, учень піднімає руку з ручкою. (Учитель демонструє жест).

- Домальовуйте, діти, і покажіть жест «Писати закінчив».

### ***Гра «Робота виконана»***

- Коли учні закінчують виконання будь-якого завдання, вони показують це жестом «Робота виконана» (вчитель показує жест, склавши руки перед собою на парті).

### ***Вивчення правил***

Вставайте дружно кожен раз, коли вчитель входить в клас.

Парта – це не ліжко, і на ній не можна лежати.

Ти сиди за партою струнко і веди себе гідно.

На уроках не базікай.

Відповісти хочеш – не галасуй, а руку підними.

### **Навички індивідуальної, парної та колективної роботи.**

Навчальна діяльність, тобто свідома діяльність по засвоєнню знань, умінь і навичок, з оволодіння основами наук, складається поступово. Її формування протікає протягом усього періоду навчання в молодших класах з подальшим вдосконаленням. До завдань прищеплення навичок індивідуальної, парної, колективної роботи входить лише створення деяких вихідних передумов формування навчальної діяльності. Найважливіше з них – високий рівень активності, ініціативи, самостійності в навчальній роботі; шанобливе ставлення до вчителя, вміння виконувати його завдання; досить високий рівень довільності, вміння планувати і контролювати власні дії, зосереджувати увагу на поставленому завданню. Діти з інтелектуальними порушеннями мають певні труднощі, засвоюючи ці завдання.

Для прищеплення навичок індивідуальної, парної та колективної роботи першокласників у адаптаційний період можливі наступні форми роботи.

#### ***Навчання хоровій відповіді***

- На уроці ми з вами домовилися, що при бажанні відповіді потрібно піднімати руку. Але це робиться не завжди. Бувають такі відповіді, де учні відповідають всі разом, хором, не піднімаючи руки. Давайте потренуємося відповідати хором, (вчитель може ввести певний жест, що позначає хорової відповідь: помах рукою і т.п.).

#### **Різниця хорового і індивідуальної відповіді**

- А тепер завдання складніше: на одні питання потрібно буде відповідати хором, на інші ні. Будьте уважні.
- Скажіть хором, скільки буде  $1 + 1$ ?
- Скажіть разом: у якої тварини довгий хобот?
- Хто з вас знає, які ягоди ростуть в лісі?

- Листя опадає, коли це буває?
- Як звать казкового героя з довгим носом? Скажіть дружно.
- Ваша улюблена іграшка?
- Хором: який день тижня буде після понеділка?
- Які імена хлопчиків ви знаєте?
- Які імена дівчаток ви знаєте?
- Закінчіть речення: Птахи вміють літати, а риби...
- Дружно: як мене звать?
- Ким ви хочете стати? (Останнє запитання «пастка» – на нього не можна відповідати хором).

### ***Гра «Удари».***

Учні передають хлопки один одному по черзі, починаючи з першого варіанту першого ряду, потім другий варіант і т.д. Коли хлопне учень з останньої парти першого ряду настає черга другого ряду і т.д.

### **Навчання відповіді по ланцюжку**

У школі, крім відповідей по одному і хорового відповіді, є відповідь по ланцюжку. У грі «Відповідь по ланцюжку» потрібно передавати слова. Спробуємо розповісти по ланцюжку вірш так, щоб вийшло дружно, без запинки, щоб з боку могло здатися, що говорить одна людина, (по ланцюжку «передається» вірш запропонований вчителем).

### **Бесіда про роботу в парах.**

- Є таке прислів'я: «Одна голова добре, а дві краще». Пояснення.
- На цьому уроці всі завдання ви будете виконувати в парах.
- Пара – це дві людини, які сидять за однією партою. (Учитель дає завдання кожній парі розфарбувати два м'ячика так, щоб вони стали абсолютно однаковими.)
- Щоб пара добре впоралася із завданням потрібно спочатку обговорити, домовитися, як це зробити. При цьому намагайтеся розмовляти так, щоб не заважати іншим парам. Після того, як ви

закінчите роботу, показуєте жест «Ми готові», (пара береться за руки і піднімає руки вгору)

### ***Гра «Дзеркало».***

Кожна пара повертається обличчям один до одного. Один з пари показує будь-який рух, а інший є «дзеркалом». Потім учні міняються.

### **Організація, зворотного зв'язку з учителем і оцінка, успіхів і невдач першокласників в адаптаційний період.**

Ставлення вчителя до учнів на цьому початковому етапі адаптації до школи багато в чому залежить те, як будуть складатися стосунки вчитель – учень, що визначають в значній мірі психологічну адаптацію дитини в школі. Як правило, учитель для учня – вищий авторитет, якому на перших порах поступається навіть авторитет батьків. Учитель не просто дорослий, а авторитетний наставник, який вимагає виконання певних правил поведінки і діяльності отримання знань. Учні, як правило, дуже добре розуміють це. Але є діти, які до школи не можуть зрозуміти умовність стосунків учителя й учня. Така дитина може сказати вчителеві у відповідь на його зауваження: «Я не хочу вчитися, мені нецікаво». З такою дитиною відстояти своє «Я» буває досить важко. У таких випадках марно наказувати, карати, адже потрібно завоювати довіру і повагу дитини; тому важливо проявити терпіння, доброзичливість, прихильність до учня, спробувати серйозно «поговорити з ним наодинці».

Особливе значення у взаємостосунках вчителя і учнів, та й учнів між собою на першому початковому етапі навчання має оцінка учителем успіхів і невдач в процесі навчання. Психологія сприйняття дитиною оцінки її діяльності, в кінцевому рахунку, є оцінкою її особистості в цілому. Все це свідчить про велику відповідальність вчителя за ту оцінку, яку він дає кожній дитині, і, безсумнівно, підвищує вимоги до педагога, до техніки його спілкування з дітьми.

Зараз в практиці шкільного навчання на початковому етапі (у процесі адаптації) не повинні використовуватися позначки для оцінки успіхів першокласників. На сьогодні ця вимога досить актуальна з запровадженням «Нової Української школи». У таких випадках і штампики, і зірочки рівнозначні позначок: адже все це для дитини умовні знаки його успіхів.

### ***Гра «Оцінка роботи»***

На початку уроку вчитель повинен познайомити дітей зі своєю системою оцінювання. На дошці заздалегідь намальовано три малюнки вантажівки; 1 – з усіма необхідними деталями, але намальований недбало (криві вікна і т.д.), 2 – намальований дуже акуратно, але з великою кількістю неправильних деталей (колеса знаходяться збоку і т.д.), 3 – намальований правильно.

- Який малюнок виконаний правильно, але неакуратно?
- Який акуратно, але неправильно?
- Який і акуратно, і правильно?
- Що потрібно змінити в першому малюнку?
- А в другому?
- Який штампик поставимо?
- Намалуйте в зошиті правильний і акуратний малюнок вантажівки.

### **Організація класного колективу.**

Навчальна діяльність носить колективний характер, саме тому дитина повинна володіти певними навичками спілкування з однолітками, умінням разом працювати.

Більшість дітей швидко знайомляться, освоюються в новому колективі, працюють разом. Деякі довго не зближуються з однокласниками, відчувають себе самотньо і незатишно, на перерві

грають в стороні або туляться до стінки. У формуванні взаємостосунків між дітьми, на цьому складному для кожної дитини етапі входження в новий для неї колектив, важливу роль відіграє учитель. Саме він повинен познайомити дітей один з одним, може щось про кожного розповісти, створити атмосферу спільної роботи співробітництва, взаєморозуміння.

Дитина повинна відчувати, що їй цікаво і радісно серед однокласників; адже їй дуже необхідно їх оцінка, їхнє ставлення, кожному малюку хочеться завоювати авторитет і довіру хлопців. Позитивні емоції, які дитина відчуває при спілкуванні з однолітками, багато в чому формують її поведінку, полегшують адаптацію до школи. І тут надзвичайно велика роль вчителя. У школі найчастіше діти дивляться один на одного очима вчителя. Тому ставлення вчителя до дитини – свого роду індикатор стосунків до нього і його однокласників. А від негативного ставлення вчителя дитина страждає подвійно. Якщо учитель ставиться до неї «погано», і так само ставляться до неї діти: тому краще уникати негативних оцінок поведінки учня, і його шкільних успіхів.

У деяких вчителів з перших днів виділяються «улюбленці», вони роздають і збирають зошити, ведуть облік зауважень, виконують інші «особисті» доручення вчителя. Діти все це бачать. Відбувається розшарування класу, яке не сприяє встановленню дружніх взаємостосунків між усіма учнями. Так для розвитку товарищескості і колективізму чимале значення мають різні спільні ігри, в сюжетно – рольовій грі педагог повинен брати участь в розподілі ролей, привчаючи дітей до справедливості при розподілі, щоб привабливі ролі виконувалися дітьми по черзі. Коли боязкій сором'язливій дитині дістається будь – яка «командна» роль, потрібно допомогти їй впоратися з цим завданням.

Учитель повинен підтримувати дружбу хлопців за інтересам, формувати ці інтереси. Важлива мета виховної роботи в перші місяці перебування учня в школі – прищепити йому почуття, що клас, школа не

є чужою йому групою людей. Це доброзичливий, чуйний колектив однолітків, молодших і старших товаришів.

### **Психологічна допомога батькам дітей з інтелектуальними порушеннями.**

Сучасний підхід до родини, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, розглядає її як реабілітаційну структуру, яка має потенційні можливості для створення максимально сприятливих умов для розвитку і виховання дитини (Е. Мастюкова, Л. Солнцева, В. Ткачова та ін.).

Позитивне ставлення до дитини з інтелектуальними порушеннями та формування установки на прийняття її особливостей дозволяють батькам знайти новий життєвий сенс, підвищити самооцінку, гармонізувати самосвідомість і взаєностосунки з дитиною. Внутрішньосімейна атмосфера розглядається як корекційна, яка своїм гармонійним впливом дозволяє оптимізує взаєностосунки дитини з інтелектуальними порушеннями із соціальним оточенням, формує в неї моральні якості і доброзичливе ставлення до світу [9,10].

Активізація діяльності батьків і формування в їх свідомості потреби в наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації їхньої психіки. В процесі проведення психологічних заходів постійно розширюються знання батьків про психофізичні особливості дитини, підвищується їхня педагогічна компетентність, виховний потенціал сім'ї. Вони також опановують практичні навички, що дозволяють їм методично правильно спілкуватися з дитиною та ефективно піклуватись про неї.

Однією з найважливіших функцій сім'ї є забезпечення взаємодії особистості і суспільства, сім'я бере активну участь у формуванні ціннісних орієнтацій і поведінки своїх членів, є важливим засобом

виховання і сферою формування духовно-моральних основ підростаючого покоління. У сім'ї відбувається процес становлення особистості людини, закладаються базові основи, вигострюються грані особистості через її залучення до духовних цінностей. Тут дитина включається в суспільне життя, засвоює необхідні норми поведінки, способи мислення, мова.

Особливо значимо виховний вплив родини на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Потрібно розуміти, що така сім'я переживає критичні стани, які обумовлені суб'єктивними і об'єктивними причинами. Відомі ситуації, коли у батьків формуються негативні установки, при яких батьки не тільки не зацікавлені в перегляді діагнозу, але і вимагають погіршити діагноз дитини, чекаючи від суспільства тільки матеріальної підтримки.

Сім'я, будучи важливим фактором соціалізації дитини, яка включена до велика різноманітність соціальних зв'язків в соціальній структурі суспільства може як сприяти соціальній інтеграції індивіда, так і перешкоджати їй. На основі вивчення займаних позицій батьків, моделей їх поведінки і специфіки порушення у дитини необхідна цілеспрямована психолого-педагогічна та медико-соціальна робота з сім'єю з метою формування конструктивних батьківсько-дитячих взаємин. Від того, наскільки правильні і гармонійні будуть взаємини в родині, залежить успішність соціалізації та соціальної активності дитини з особливими освітніми потребами.

Інтелектуальне порушення дітей, що розглядається як провідне, надає особливу дестабілізуючий, гнітючий вплив на психіку їхніх батьків (Р. Майрамян, В. Ткачова). Саме провідний дефект є для батьків і близьких дітей з інтелектуальними порушеннями психотравмуючим фактором, позаяк дана аномалія, незважаючи на наявний потенціал до розвитку позитивної динаміки в цілому, виключає можливість повного



одужання дитини, перешкоджає успішній соціально-трудовій адаптації та самостійному повноцінному житті в соціумі.

З кожним роком все більш актуальною звучить тема про нагальну потребу батьків дітей з відхиленнями у розвитку в наданні їм психокорекційної допомоги. У зв'язку з цим фахівцями підкреслюється необхідність включення батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в корекційно-виховний процес їхніх дітей, розробляються прийоми і методи психокорекційної допомоги (В. Ткачова). Вважається, що критеріями готовності батьків до корекційно-орієнтованого виховання дітей з порушенням інтелекту є: педагогічна грамотність, активна участь у виховному процесі, ціннісне ставлення до дитини [9].

Батьки є тим самим близьким оточенням, яке може суттєво вплинути на успішність психологічної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями, також вони самі потребують психологічної допомоги.

#### Література:

1. Готовність дитини до навчання / Упоряд. С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос- СВС, 2003. – 112 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
3. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. – М., 1980. – 257 с.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
5. Матющенко І.М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Матющенко Ірина Миколаївна; Ін-т спец. педагогіки АПН України. - К., 2008. - 24 с.
6. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988. – 132 с.

7. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 20 с.
8. Сухіна І. Психологічна готовність дітей-сиріт із ЗНМ до шкільного навчання: Науково-методичний посібник / За наук. ред. В.В.Тарасун. – Київ, 2007. – 196 с.
9. Проскура Е.Ф. Дитина вступає до школи /Е.Ф.Проскура // Початкова школа. – 1994. – С.53-56.
- 10.Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Учеб. пособие / В.В. Ткачева. – М:АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
- 11.Психологическая помощь родителям в воспитании детей нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / [Савина Е.А и др.] – М: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.