

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ДАШКОВСЬКА Аліса Вікторівна**

УДК 376-056.262:75.04-047.22(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ  
КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ  
ЗАСОБОМ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ**

**13.00.03 – корекційна педагогіка**

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ А. В. Дашковська

Науковий керівник:

**Федоренко Світлана Володимирівна**  
доктор педагогічних наук, професор

**Київ – 2020**

## АНОТАЦІЯ

Дашковська А.В. Корекційна спрямованість формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором засобом народної іграшки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2020 рік.

Дисертаційна робота присвячена питанню проведення корекційно-педагогічної роботи, яка має супроводжувати весь освітній процес у спеціальних закладах освіти для дітей зі зниженим зором та пошуку нових шляхів, форм, методів навчання й виховання зазначеної категорії дітей. Актуальність проблеми дослідження викликана відсутністю наукових досліджень в галузі тифлопедагогіки щодо впливу народної іграшки (в будь-якому її контексті), яка є вагомим фактором формування особистості, на корекцію порушень розвитку та виховання дітей зі зниженим зором.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

- подано цілісну характеристику образотворчої компетентності учнів початкових класів зі зниженим зором щодо використання народної іграшки;
- розроблено систему критеріїв щодо компонентів образотворчої компетентності, показників і рівнів її сформованості у молодших учнів;
- обґрунтовано корекційну методика по застосуванню народної іграшки учнями шкіл для дітей зі зниженим зором з метою формування образотворчої компетентності;

уточнено зміст освітнього процесу в школах для дітей зі зниженим зором;

набули подальшого розвитку положення: про корекційну спрямованість освітнього процесу в спеціальному закладі; організаційні форми, методи та прийоми виховання учнів з порушеннями зору.

Практичне значення дослідження визначається тим, що виявлені в ході порівняльного дослідження специфічні особливості застосування народної іграшки учнями зі зниженим зором мають значення для діагностики та прогнозування можливостей їх успішного виховання та корекції порушень різних видів діяльності. Розроблені зміст та педагогічні умови корекційно спрямованого виховання можуть бути використані як тифлопедагогами та вихователями спеціальних освітніх закладів для дітей з порушеннями зору, шкіл з інклюзивною формою навчання, так і батьками дітей. Результати дослідження можуть бути застосовані в плануванні виховної роботи навчальних закладів для дітей з порушеннями зору.

Можливим є використання матеріалів та результатів дослідження при вдосконаленні існуючих і розробки нових програм і посібників з виховної роботи в спеціальній школі, навчальних і науково-методичних посібників для вищих навчальних закладів та в системі післядипломної освіти спеціальних кадрів.

На підставі аналізу наукових джерел встановлено, що корекційно-виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє розвитку предметно-практичної діяльності, самостійності, творчої діяльності дітей зі зниженим зором. Іграшка також важливий фактор психічного розвитку дитини зі зниженим зором. Але в теорії та практиці тифлопедагогіки питання корекції розвитку, виховання та навчання дітей зі зниженим зором засобами народної іграшки на сьогоднішній день не вивчалось.

Визначено, що сучасний стан використання народної іграшки у спеціальних школах для дітей зі зниженим зором є незадовільним. Аналіз умов використання української народної іграшки тифлопедагогами показав, що в плануванні своєї роботи вони не приділяють належної уваги ознайомленню дітей з народними іграшками. Педагоги не знайомі з народною іграшкою та методикою її застосування в корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають знижений зір. Значна частина тифлопедагогів не знають, що народну іграшку можна використати як дієвий засіб морального,

трудового, національного, патріотичного, естетичного виховання, а також як корекційний засіб. Встановлено, що діючі навчальні програми не передбачають повноцінного ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою.

Батьки як дітей із нормотиповим, так і зниженим зором розуміють необхідність ознайомлення дітей з народними іграшками для їх культурного розвитку. Але разом з тим зазначають, що провідна роль у ознайомленні дітей з народною іграшкою повинна належати закладам освіти.

В структурі образотворчої компетентності виокремлено такі компоненти: когнітивний (система знань про жанри, види, засоби виразності образотворчого мистецтва, а також розвиток пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, мовлення, уява), що забезпечує пізнання творів мистецтва та здатність самостійно і творчо створювати нові художні образи); діяльнісний (здатність використовувати засоби виразності при створенні художніх образів в предметно-практичній діяльності) та емоційно-ціннісний (ставлення учнів до творів мистецтва, їх активність та зацікавленість при обговоренні, а також переживання задоволення від власної діяльності, оцінювання її результативності, що викликає бажання продовжувати творчу діяльність і отримувати нові естетичні враження).

В ході дисертаційного дослідження розроблено діагностичні критерії та показники рівнів розвитку компонентів образотворчої компетентності. До діагностичних критеріїв когнітивного компоненту віднесено: базові знання про види та призначення українських народних іграшок; матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок; активність сприймання народної іграшки, самостійна пізнавальна діяльність особистості. Критерії діагностичного компоненту: орієнтування на робочій поверхні; самостійності у процесі організації та виконання діяльності; технологічні вміння й навички у виготовленні народної іграшки. Критерії емоційно-ціннісного компоненту: перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови та ситуації, саморегуляція діяльності учня.

Констатовано, що показники когнітивного компоненту майже однакові як у дітей із нормотиповим, так і зі зниженим зором. Показники сформованості діяльнісного компоненту демонструють перевагу високого та середнього рівнів у респондентів з нормальним зором та середнього та низького рівнів у учнів зі зниженим зором. Показники емоційно-ціннісного компоненту визначають перевагу високого та середнього рівня у досліджуваних з нормальним зором та середнього і низького рівнів у учнів зі зниженим зором.

Розроблена і науково обґрунтована корекційно спрямована методика формування образотворчої компетентності засобом народної іграшки в молодших учнів зі зниженим зором, що спиралася на загальнодидактичні (наступності та безперервності; систематичності та послідовності; свідомості та активності; зв'язку навчання з життям і практикою; комплексного підходу до освітньої діяльності; наочності; самоактивності й саморегуляції; природовідповідності, культуровідповідності), спеціальні (єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку; динамічності вивчення дитини; корекційно-компенсаторної спрямованості навчання; створення умов соціальної ситуації розвитку; індивідуального та диференційованого підходу) та специфічні (креативності; емоційної насиченості освітнього процесу; політехнічний; міжпоколінної наступності, національної спрямованості, патріотичного виховання) принципи.

Визначені відповідні педагогічні умови щодо формування образотворчої компетентності: організаційні (формування готовності педагогів до впровадження експериментального навчання, підбір достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку, підбір українських народних іграшок, доступних для виготовлення учнями, проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка») та дидактичні (ресурсно-методичне забезпечення експериментальної діяльності).

Експериментальна корекційна методика реалізовувалася у трьох напрямках: підвищення фахової компетентності педагогів (семінари, тренінги, майстер-класи), залучення батьків до позакласної діяльності та проведення навчальної і позакласної роботи з учнями. Формування компонентів образотворчої компетентності учнів зі зниженим зором здійснювалось в спеціально організованій діяльності, що включала: уроки з образотворчого мистецтва та трудового навчання відповідно до навчальних програм; спільну пошуково-дослідницьку діяльність батьків і учнів з метою створення експозиції музею «Українська народна іграшка»; позаурочну діяльність, що відбувалася: у гуртку «Майстерня української народної іграшки», під час предметних тижнів групи продовженого дня, екскурсій, участі учнів у виставках творчих робіт, зустрічах з народними майстрами та ін.

Результати формувального експерименту засвідчили ефективність розробленої експериментальної методики.

**Ключові слова:** корекція, виховання, образотворча компетентність, народна іграшка, засіб, молодші учні, знижений зір, корекційна методика.

## SUMMARY

Dashkovskaya A.V. Correctional orientation of junior students with reduced vision's art competence formation with the help of folk toys. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for receipt of the Candidate Degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.03 - Correctional Pedagogy. - National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2020.

The dissertation focuses on the issue of correction and pedagogical work, which should accompany the whole educational process in special educational institutions for children with mionectic sight and search for new ways, forms, methods of teaching and upbringing of specified category of children. Actuality of research is caused by the lack of scientific research in the field of typhlopedagogy

regarding influence of folk toys (in any context), which is an important factor of personality formation, to correct developmental disorders education of children with low vision.

The scientific novelty of the research results is in the firstly mentioned points such as:

- the integral characterization of the art competence of junior students with reduced vision with the help of folk toys is presented;
- criteria system of the art competence components, indicators and levels of its formation among younger students are developed;
- the methodology of corrective of the folk toys' usage by pupils of schools for children with low vision is substantiated in order to form fine art competence;
- the content of teaching and the educational process of the schools for visually impaired children is specified;
- the following positions were developed: the correctional orientation of the educational process in a special educational institution; organizational forms, methods and receptions of education for visually impaired students.

The practical significance of the research is determined by the fact that the specific peculiarities of the use of folk toys by low-vision pupils have value for diagnostics and forecasting of the possibilities of their successful education during comparative study. and correction of violations of various types of activity.

The content and pedagogical conditions of corrective directed upbringing can be used as by the teachers of special educational establishments for children with visual impairments, by schools with inclusive form of education and as by parents of children. The results of the research can be applied in educational work planning in the institutions for children with visual impairments.

It is possible to use the materials and research results to improve existing and develop new programs and manuals on educational work in a special school, educational and scientific-methodological manuals for higher education institutions and in the system of postgraduate education of specialized personnel.

Based on the analysis of scientific sources, it is established that the correctional and educational value of the toy is that it contributes to the development of subject-practical activities, independence, creative activities of children with reduced vision. The toy is also an important factor of mental development of the child with low vision. But in the theory and practice of typhlopedagogy the issue of correction of development, education and teaching of visually impaired children by means of folk toys has not been studied yet.

It is determined that the current state of folk toys' use in special schools for visually impaired children is unsatisfactory. Analysis of terms and conditions of Ukrainian folk toys' usage by the typhlopedagogues showed that they do not pay proper attention to the acquaintance of children with folk toys in the planning of their work. Teachers are not familiar with folk toys and methods of its application in correctional and educational work with children with low vision. Most pedagogues do not know that a folk toy can be used as an effective mean of moral, labor, national, patriotic, aesthetic education, as well as a corrective tool. It is established that the current educational programs do not provide full acquaintance of primary school students with folk toys.

Parents of both children with normal and reduced vision understand the necessity of acquaintance children with folk toys for their cultural development. However, they noted that the leading role in familiarizing children with folk toys should belong to educational institutions.

The following components were distinguished in the structure of art competence: cognitive (system of knowledge about genres, kinds, means of expressiveness of fine art, as well as development of cognitive processes (sensation, perception, thinking, speaking, imagination) that provides knowledge of art works and the ability to create independently and creatively new artistic images; Activity (ability to use the means of expression when artistic images are created in subject and practical activity) and emotional value (attitude of students to works of art, their activity and interest in the discussion as well as experience of pleasure from their

own activity, evaluation of its effectiveness, which causes a desire to continue creative activity and gain new aesthetic impressions).

The diagnostic criteria and indices of the development levels of the art competence were developed during the dissertation research. The diagnostic criteria for cognitive component include: basic knowledge of the types and purposes of Ukrainian folk toys; Materials and decoration of folk toys; activity of folk toys perception, independent cognitive activity of personality. Criteria of diagnostic component are orientation on the working surface; Independence in the process of organization and performance of activities; Technological skills in making folk toys. Criteria emotional component are transfer of available knowledge and practical skills in new conditions and situations, self-regulation of student's activity.

It is estimated that the cognitive component is almost identical in children with typical and impaired vision. The indicators of the formation of the activity component demonstrate the preference of high and medium levels for the respondents with normal vision and middle and low levels for pupils with impaired vision. The emotional component indicators determine the preference of high and medium levels for the students with normal vision and middle and low levels for pupils with impaired vision.

Correctionally oriented method of forming art competence is developed and scientifically justified by the means of folk toy for junior students with low vision, which relied on general didactic (to the followings and continuity; to systematic character and sequence; to consciousness and activity; connection of studying life and practice; complex going to educational activity; evidentness; self-activity and self-regulation; nature-conformity, cultural-conformity), on special (unity of diagnostic and correction of developmental disabilities; dynamic study of the child; correction and compensatory orientation of learning; creation of social situation's conditions of development; individual and differentiated approach) and on specific (to creativity; emotional saturation of educational process; polytechnic; intergenerational continuity, national orientation, patriotic education).

Appropriate pedagogical conditions for the formation of art competence are determined: organizational (formation of teachers' readiness for the introduction of experimental learning, selection of sufficient amount of systematized information about Ukrainian folk toy, selection of Ukrainian folk toys that are available for the making by students, design of exposition of the School Museum Exposition «Ukrainian folk toy») and didactic (resource and methodological support of experimental activity).

The experimental correction methodology was implemented in three directions: improvement of teachers' professional competence (seminars, trainings, workshops), involvement of parents in extracurricular activities and conducting educational and extracurricular work with students. Components of the art competence of visually impaired students were formed in a specially organized activity, which included: Fine arts and vocational training lessons in accordance with the curriculum; mutual research activities of parents and students in order to create an exposition of the Ukrainian Folk Toy Museum; extracurricular activities that took place: on the course «Ukrainian folk toys' Workshop», during subject weeks of the extended day group, excursions, participation of students in exhibitions of creative works, meetings with folk craftsmen, etc.

The results of the forming experiment proved the effectiveness of the developed experimental method.

**Keywords:** correction, education, art competence, folk toy, tool, primary students, reduced vision, corrective technique.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Дашковська А. В., Федоренко С. В. Народна іграшка як засіб корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. К., 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 186-190.

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*.**

2. Дашковська А. В. Методика вивчення особливостей уявлень про народну іграшку та її практичного використання молодшими учнями зі зниженим зором. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. К., 2018.

Вип. 36. С. 28-33. **Журнал включено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*.**

3. Дашковська А. В. Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. ХІСТ, 2018. № 16. С. 72-75.

4. Дашковська А. В. Компетентнісний підхід до вивчення стану використання народної іграшки молодшими учнями зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2016, 2019. Вип. 14. С. 70-80.

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*.**

5. Дашковська А. В. Підвищення рівня фахової компетентності педагогів у використанні народної іграшки в корекційно-освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2019. Вип. 2. С. 50-59. **Журнал включено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*.**

### Опубліковані праці апробаційного характеру

6. Дашковська А. В., Федоренко С. В. Актуальність питання використання народної іграшки у виховному процесі в школах для дітей з порушеннями зору. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* : зб. тез доп. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 339-341.

7. Дашковська А. В. Визначення критеріїв та рівнів обізнаності молодших учнів зі зниженим зором з народною іграшкою. *Сучасний світ і незрячі* : мат-ли VIII Міжн. наук.-практ. конф. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2018. С. 27-29.

8. Дашковская А. В. Изучение уровней сформированности представлений о народной игрушке у младших школьников со сниженным зрением. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы* : сб. науч. ст. V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) ГрГУ им. Я Купалы. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 37-40. <https://fp.grsu.by/index.php/nauka>

9. Дашковська А. В. Методика вивчення стану сформованості естетичної компетентності в учнів зі зниженим зором при ознайомленні з народною іграшкою. *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. Сmt. Теробовля. К.: Кафедра, 2019. С. 19-21.

10. Дашковська А. В., Федоренко С. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка. Соціальна робота* : наук. журн. Вип. 1 (1). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 146-156.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>14</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ .....</b>	<b>21</b>
1.1. Питання корекційно-виховної роботи в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях.....	21
1.2. Народна іграшка у сучасному навчально-виховному закладі як один із засобів виховання.....	45
Висновки до першого розділу.....	56
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ НАРОДНИХ ІГРАШОК УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ.....</b>	<b>59</b>
2.1. Обґрунтування методики констатувального етапу дослідження....	59
2.2. Стан використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі школи для дітей зі зниженим зором .....	82
Висновки до другого розділу.....	117
<b>РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЗАСОБОМ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ.....</b>	<b>121</b>
3.1. Обґрунтування змісту та методики експериментальної роботи.....	121
3.2. Результати формувального експерименту.....	165
Висновки до третього розділу.....	178
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>183</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>187</b>

## ВСТУП

Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту» та інші офіційні державні документи спрямовують діяльність освітніх закладів на своєчасне становлення і повноцінний розвиток життєво компетентної творчої особистості з раннього дитинства, зокрема й зорovo депривованої дитини. Звідси випливає необхідність пошуку нових шляхів, форм, методів навчання й виховання зазначеної категорії дітей.

Одним із основних завдань освіти дітей зі зниженим зором є корекція їхнього психофізичного розвитку та розвиток компенсаторних процесів з метою подальшої інтеграції в суспільство та самореалізації особистості. Тому для успішного розвитку та соціальної адаптації цієї категорії дітей потрібна організація корекційно-педагогічної роботи, яка має супроводжувати весь освітній процес у спеціальних закладах освіти для дітей зі зниженим зором.

Загальною метою корекційно-педагогічної роботи науковці вважають формування у дитини з порушеннями зору способів компенсації сліпоти і слабозорості та корекцію вторинних відхилень у психофізичному розвитку. Головними об'єктами спрямування корекційно-педагогічних впливів повинні бути компоненти особистості: її пізнавальні, емоційно-вольові процеси, спрямованість, активність тощо. Дослідження науковців (Л.С.Вавіна, І.М.Гудим, В.П.Єрмаков, В.В.Кобильченко, В.М.Ремажевська, Б.В.Сермеєв, Є.П.Синьова, Б.Г.Шеремет та ін.) показали, що об'єктами корекції в процесі розвитку дитини з порушеннями зору є пізнавальна сфера, фізичний розвиток, якості особистості.

Компенсаторно-корекційна спрямованість навчання та виховання дітей зі зниженим зором є змістом всієї освітньої діяльності закладу спеціальної освіти, що реалізується під час навчання та формування компетентностей, потрібних для подальшої соціалізації і самореалізації (Ю.В.Бондаренко,

Т.М.Гребенюк, О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Є.П.Синьова та ін.). Найбільш ефективно компенсаторно-корекційний вплив досягається шляхом залучення дитини до активної та цілеспрямованої предметно-практичної діяльності (В.І.Андрієнко, І.М.Гудим, І.В.Дмитрієва, О.М.Легкий, І.С.Моргуліс, Н.О.Рахуба, В.М.Ремажевська, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко та ін.). Враховуючи, що предметно-практична діяльність є основним засобом розвитку чуттєвого сприймання та компенсації зорової недостатності, а також основою реалізації різних напрямків виховання, важливого значення набуває використання в корекційно-виховній роботі закладів спеціальної освіти для дітей з порушеннями зору іграшки, зокрема, народної.

У науковій літературі народна іграшка є не тільки специфічним засобом пізнання навколишнього світу, але й вагомим фактором формування особистості. З'ясовано її виховний, освітній та розвивальний вплив на особистість дитини, зв'язки з естетичним, моральним, розумовим, національним, фізичним, трудовим напрямками виховання (О.Г.Батухтіна, А.М.Богущ, Н.С.Буркун, В.В.Греськова, Г.У.Григоренко, Н.Я.Дзюбина, Г.В.Довженюк, Н.В.Лисенко, О.С.Найден, Т.І.Поніманська, М.Г.Стельмахович та ін.).

Учені зазначають, що застосування народної іграшки в освітніх закладах та сім'ї збагачує предметно-практичну та ігрову діяльність дітей, дає можливість розширити сферу пізнання дитиною як свого народу, так і всього світу, сприяє формуванню традиційних для національної, господарської, побутової культури навичок (О.Г.Батухтіна, В.В.Греськова, О.С.Найден, М.Г.Стельмахович, І.Б.Червінська та ін.).

У теорії та практиці тифлопедагогіки питання виховання, навчання та корекції розвитку дітей зі зниженим зором засобом народної іграшки на теперішній час не вивчалось.

У світлі викладеного вище постає актуальність проблеми дослідження, викликана відсутністю наукових досліджень у галузі тифлопедагогіки щодо особливостей використання народної іграшки в корекційно-виховному

процесі спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору, що й обумовило вибір теми дисертації «Корекційна спрямованість формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором засобом народної іграшки».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової роботи кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 29 жовтня 2015 р.).

**Мета дослідження:** обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування образотворчої компетентності в учнів початкових класів шкіл для дітей зі зниженим зором з використанням народної іграшки як засобу їхнього розвитку, корекції та виховання.

У відповідності з метою ставляться такі **завдання:**

1. Вивчити загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу з даного питання.
2. Проаналізувати сучасний стан використання народних іграшок у корекційно-виховному процесі спеціальних навчальних закладів.
3. Розробити та апробувати корекційну методику застосування народної іграшки для формування образотворчої компетентності у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

**Об'єкт дослідження** – корекційно-виховний процес у спеціальних школах для дітей зі зниженим зором.

**Предмет дослідження** - методика формування образотворчої компетентності в учнів початкових класів шкіл для дітей зі зниженим зором з використанням народної іграшки як засобу їхнього розвитку, корекції та виховання.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети і розв'язання поставлених

завдань використовувався комплекс методів:

*теоретичні:* аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у психолого-педагогічній, методичній літературі з проблеми дослідження з метою визначення його теоретико-методологічних засад;

*емпіричні:* аналіз навчальних програм, педагогічної документації та навчально-методичних посібників – для узагальнення досвіду практичної роботи спеціальних шкіл; анкетування, тестування, педагогічні спостереження, бесіди – для виявлення особливостей організації роботи з народною іграшкою у спеціальній школі, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) – для з'ясування рівнів сформованості образотворчої компетентності в учнів початкових класів спеціальної школи та перевірки ефективності запропонованої корекційної методики;

*математичної статистики* – для опрацювання експериментальних даних і встановлення кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** стали: фундаментальні положення філософії освіти про особистісний та компетентнісний підходи до навчання та виховання, зв'язок освіти з реаліями сучасного життя (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, Г. І. Волинка, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська та ін.); положення про механізми виникнення психічних новоутворень у пізнавальній і мотиваційній сферах особистості (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Т. В. Лаврентьєва, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, О. М. Подд'яков та ін.); концепція співвідношення первинних і вторинних ознак в структурі порушеного розвитку при зоровій депривації (Л. С. Виготський, О. Г. Литвак, І. С. Моргуліс, Є. П. Синьова та ін.); положення про сутність корекційної спрямованості освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку, корекцію та компенсацію відхилень у ході спеціального навчання та виховання (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва,

І.Г. Єременко, Л.М.Руденко, В.М. Синьов, Є.П.Синьова, В.В. Тарасун, С.В. Федоренко, Л.І. Фомічова, А.Г. Шевцов, М.К. Шеремет та ін.).

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- подано цілісну характеристику образотворчої компетентності учнів початкових класів зі зниженим зором щодо використання народної іграшки;
- розроблено систему критеріїв щодо компонентів образотворчої компетентності, показників і рівнів її сформованості у молодших учнів;
- обґрунтовано корекційну методика по застосуванню народної іграшки учнями шкіл для дітей зі зниженим зором з метою формування образотворчої компетентності;

уточнено зміст освітнього процесу в школах для дітей зі зниженим зором;

набули подальшого розвитку положення: про корекційну спрямованість освітнього процесу в спеціальному закладі; організаційні форми, методи та прийоми виховання учнів з порушеннями зору.

**Практичне значення дослідження.** Виявлені в ході порівняльного дослідження специфічні особливості застосування народної іграшки учнями зі зниженим зором мають значення для діагностики та прогнозування можливостей їх успішного виховання та корекції порушень різних видів діяльності. Розроблені зміст та педагогічні умови корекційно спрямованого виховання можуть бути використані як тифлопедагогами та вихователями спеціальних освітніх закладів для дітей з порушеннями зору, шкіл з інклюзивною формою навчання, так і батьками дітей. Результати дослідження можуть бути застосовані в плануванні корекційно-виховної роботи освітніх закладів для дітей з порушеннями зору.

Можливим є використання матеріалів та результатів дослідження при вдосконаленні існуючих і розробки нових програм і посібників з виховної роботи в спеціальній школі, навчальних і науково-методичних посібників для вищих навчальних закладів та в системі післядипломної освіти спеціальних

кадрів (курси «Тифлопедагогіка», «Теорія та методика виховання дітей з порушеннями зору»).

Упровадження результатів дослідження відбувалось у комунальному закладі «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 87 I-II ступенів» (довідка № 338/19/1 від 17 грудня 2019 року), комунальному закладі «Клеванська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 1 I-III ступенів» Рівненської обласної ради (довідка № 154 від 26 грудня 2019 року), Вигодській спеціальній школі Івано-Франківської обласної ради (довідка № 307/02-19/01 від 27 грудня 2019 року), факультеті спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 119/2019 від 03 грудня 2019 року).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: Всеукраїнський науково-практичний семінар «Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти дітей з порушеннями зору» (Київ, 2016), X Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2016), Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), Науково-практичний семінар «Формування особистості дитини з особливими потребами: психологічні і педагогічні аспекти», присвячений 80-літтю Л.С.Вавіної (Київ, 2016), I з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпро, 2016), Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика тифлопедагогіки: витоки, сьогодення та перспективи» (Рівненська обл., смт. Клевань, 2017), Наукова конференція «Сучасні підходи до діагностики та лікування рефракційної патології» (Київ, 2017), Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в спеціальній освіті», (Київ, 2017), Науково-практична конференція офтальмологів, дитячих

офтальмологів та оптометристів України з міжнародною участю «Рефракційний пленер» (Київ, 2017), Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (Херсон, 2018), VIII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний світ і незрячі» (Луцьк, 2018), Всеукраїнський науково-практичний семінар «Пріоритетні напрями роботи спеціальної школи для дітей з порушеннями зору в умовах Нової української школи» (Запоріжжя, 2018), Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору» (Теребовля, 2019), III Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті дітей з особливими освітніми потребами» (Бердянськ, 2019), II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019).

**Особистий внесок** здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми та її актуальності [161; 162], проведенні експериментального дослідження та статистичної обробки його результатів [163].

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 10 публікаціях автора, з них: 5 статей у наукових фахових виданнях України (4 з них включено до міжнародних наукометричних баз), 5 – у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (182 найменування). У тексті міститься 15 таблиць, 17 рисунків. Загальний зміст дисертації викладено на 204 сторінках, з них основного тексту – 186 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

### 1.1. Питання корекційно-виховної роботи в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях

У дослідженнях провідних дефектологів (Р.Ж. Боскіс, І.Т. Власенко, Т.А. Власова, В.П. Єрмаков, А.Г. Зікеєв, К.Г. Коровін, Е.П. Кузьмічова, О.Г.Литвак, М.М. Малофєєв, В.Т. Петрова, Т.У. Розанова, А.Л. Розова, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, Л.Г. Солнцева, Е.М. Стерніна, Н.А. Стребелева, Л.І. Тігранова, С.В.Федоренко, В.О.Феоктістова, Л.І.Фомічова, М.К.Шеремет та ін.) корекційно-педагогічна робота визначається як провідний орієнтир системи спеціальної освіти та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Якщо завданням корекційної педагогіки є розробка шляхів корекції різних типів порушень розвитку, то практична робота з дитиною передбачає вирішення завдань адаптації та соціалізації її на основі використання різних за напрямком та змістом методів виховання й навчання.

З метою розробки етапності та послідовності корекційно-виховної роботи в спеціальному закладі необхідно розглянути сутність поняття корекція.

Найчастіше поняття «корекція» зустрічається в дефектологічних та психологічних словниках. У них поняття корекція визначається як сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи [48].

Термін «корекція розвитку» як певна форма психолого-педагогічної діяльності вперше був використаний в корекційній педагогіці та спеціальній психології стосовно варіантів порушеного розвитку дітей. У даній галузі цей термін означає сукупність педагогічних впливів, спрямованих на

виправлення недоліків, відхилень у розвитку дитини. Надалі в міру розвитку прикладної вікової психології відбулася своєрідна експансія поняття «корекція» на область нормотипового розвитку. Таке розширення сфери використання терміну було обумовлено новими соціальними завданнями «значного підвищення морального та інтелектуального творчого потенціалу, формування у всіх дітей різнобічних творчих можливостей» [82; 160]. Таким чином, відбулася принципова зміна характеру завдань і адресата корекційних впливів – від виправлення порушень, що лежать за порогом нормального розвитку, до створення оптимальних можливостей і умов для психічного розвитку в межах норми.

Як зазначав Д.Б. Ельконін, «основними завданнями корекції розвитку дитини є, по-перше, корекція відхилень у психічному розвитку на основі створення оптимальних можливостей і умов для розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини і, по-друге, профілактика небажаних тенденцій особистісного та інтелектуального розвитку» [177, с. 21]. Основним принципом для розробки мети, завдань та способів корекції Д.Б.Ельконін визначив принцип єдності діагностики та корекції розвитку. Він зазначав, що завдання корекційної роботи можуть бути правильно поставлені лише за умови діагностики та оцінки найближчого ймовірного прогнозу розвитку, що визначається виходячи з поняття «зона найближчого розвитку».

Д.Б.Ельконін, в залежності від характеру діагностики та спрямованості корекції, визначив дві форми корекції:

- симптоматичну, спрямовану на симптоми відхилень у розвитку;
- каузальну, спрямовану на джерела та причини відхилень у розвитку.

Порівнюючи зазначені форми корекції, автор надав безумовний пріоритет корекції каузальної спрямованості перед симптоматичною формою. Недостатність симптоматичної корекції обумовлена тим, що одні й ті ж симптоми у відхиленні в розвитку можуть мати різну природу, причини та психологічну структуру порушень у розвитку дитини. І, отже, будуть

необхідні різні способи подолання й профілактики негативної симптоматики у дитини. Тому для успішної корекції необхідно виходити з психологічної структури порушень і аналізу їх генезису. Корекційні зусилля, таким чином, повинні бути сконцентровані не стільки на зовнішніх проявах відхилень у розвитку, їх симптоматиці, скільки на дійсних джерелах, що породжують ці відхилення, та на їх причинах.

Як зазначають вітчизняні та зарубіжні вчені-дефектологи існує значний арсенал добре відпрацьованих методів, методик і технологій корекційної роботи. Знайомство з цими методами призводить до суттєвих позитивних результатів у вирішенні завдань корекційного впливу на розвиток дитини.

Учені-тифлопедагоги (О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Л.І.Плаксіна, Н.О.Рахуба, Т.О.Семенишена, Є.П.Синьова, Б.К.Тупоногов, С.В.Федоренко та інші) зазначають, що корекція вторинних відхилень у розвитку дітей з порушеннями зору здійснюється у спеціально організованих умовах педагогічного процесу.

Змістом всієї освітньої діяльності закладу спеціальної освіти, що реалізується під час навчання та формування компетентностей у дітей з порушеннями зору, потрібних для подальшої соціалізації та самореалізації, є компенсаторно-корекційна спрямованість навчання (В.І.Бондар, Т.М.Гребенюк, О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Є.П.Синьова та інші).

Найбільш ефективно компенсаторно-корекційний вплив у процесі навчання досягається шляхом залучення дитини до активної та цілеспрямованої предметно-практичної діяльності (В.І.Андрієнко, О.М.Легкий, І.С.Моргуліс, Н.О.Рахуба, В.М.Ремажевська, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко та інші). Але, за свідченням зазначених науковців, внаслідок особливостей зорового сприймання у дітей зі зниженим зором предметно-практична діяльність протікає специфічно.

До особливостей розвитку зорового сприймання при порушеннях зору відносять:

- повільний темп (в порівнянні з дітьми з нормотиповим зором) розвитку процесу зорового сприймання;
- залежність темпу розвитку від ступеня зорової депривації;
- труднощі розвитку механізмів зорового сприймання;
- об'єм і якість оволодіння сенсорними еталонами та їх системами;
- відставання і специфічність формування уявлень як образів пам'яті: сенсорних, предметних, просторових, соціальних;
- нерівномірність розвитку різних сторін зорового сприймання, що забезпечують орієнтовно-пошукову, інформаційно-пізнавальну, регулюючу і контролюючу діяльність;
- бідність чуттєвого досвіду;
- особливі сенсорно-перцептивні потреби;
- труднощі і тривалість розвитку властивостей сприймання, їх низький рівень і якість;
- недосконалість зорових образів в умовах їх спонтанного формування;
- виражена залежність розвитку зорового сприймання від соціальних чинників, перш за все, від корекційно-педагогічного супроводу і його відповідності особливим сенсорним і освітнім потребам дитини з порушенням зору.

Особливостями процесу зорового сприйняття у дітей з порушенням зору є:

- низькі швидкість і об'єм зорового сприймання, їх залежність від ступеня зниження зору та/або структурної складності об'єкта сприймання;
- труднощі формування повного, точного, детального образу, його осмислення і категоризації, особливо складного за структурою і просторовою орієнтацією;
- низький рівень всіх типів сенсорно-перцептивних дій ( ідентифікації, прирівнювання до еталону, перцептивного моделювання), що знижує здатність до тонкої і точної диференціації сприйманого;

- переважання суцесивності над симультантністю побудови зорового образу;
- потреба в актуалізації короткочасної пам'яті при відтворенні і оперуванні зоровим образом;
- потреба у додатковій мотивації зорової перцептивної діяльності;
- успішність процесу сприймання (точність і швидкість впізнання);
- успішність процесу зорового сприймання від психоемоційного стану дитини.

Особливим для корекції вторинних відхилень у дітей з порушеннями зору є сенсорний розвиток, який відіграє важливу роль в загальному процесі психічного розвитку дитини. При відсутності спеціального сенсорного виховання в ранньому та дошкільному дитинстві воно відбувається повільніше і не завжди досягає того рівня, який потрібний для забезпечення подальшого розвитку пізнавальної діяльності дитини, успішного шкільного навчання, готовності до всіх видів фізичної та розумової праці, невід'ємною частиною яких є сприймання.

У розвитку дітей з різними (зоровими, слуховими, інтелектуальними, емоційними, руховими та ін.) проблемами корекційно спрямоване навчання й виховання відіграють ще більшу роль, ніж у розвитку нормотипової дитини. Успіх в подоланні порушень розвитку значною мірою залежить від раннього втручання, максимального використання сенситивних періодів розвитку. При будь-якому характері порушення спостерігається особливості пізнавальної діяльності.

Однак потрібно диференціювати корекцію нормального та порушеного розвитку, обтяженого біологічним онтогенезом відхилень. В кожному окремому випадку порушеного розвитку існує своя специфіка цілей, завдань і методів корекції, труднощі ознайомлення з навколишнім предметним світом, тобто проблеми, пов'язані з чуттєвим пізнанням.

Уперше систему вправ для корекції порушень діяльності органів відчуття створив Ж. Ваней. Запропоновані ним вправи виконувалися дітьми

протягом перших двох років навчання. Дана робота була спрямована на знайомство з предметами навколишнього середовища та диференціацію їх за формою, величиною й кольором. Завдання, створені Ж. Ванеєм, сприяли вдосконаленню діяльності відповідних аналізаторів (зорового, кінестетичного, рухового, дотикового).

У своїх дослідженнях М. Монтессорі удосконалила систему вправ, розроблену Ж. Ванеєм, використовуючи її для корекції порушень у дітей з проблемами в розвитку. Ця система була названа теорією сенсомоторної культури і психічної ортопедії [94].

У системі М. Монтессорі роль навчання доведена до пасивної організації сенсорного оточення дитини. Певні умови організації середовища, на її думку, в змозі розкрити здібності дитини, розвинути її мислення та скорегувати дефекти, властиві її розвитку.

Трудова діяльність, що була рекомендована Е. Сегеном і О. Демором як засіб розвитку, в системі М. Монтессорі зведена до мінімуму. Всі вправи спрямовані на збагачення системи сенсорного пізнання за допомогою вдосконалення діяльності рецепторів. Таким чином, система М. Монтессорі заперечує провідну роль навчання в розвитку дитини і стверджує ідеалістичне розуміння саморозвитку психічних сил, успадкованих нею.

О. Декролі завдяки своїм дослідженням удосконалив систему сенсорної культури. У свій варіант системи учений включив три етапи роботи для розвитку дитини: спостережливість, асоціації та дії. Формування спостережливості багато в чому відповідає роботі М. Монтессорі, спрямованій на розвиток органів сенсорного пізнання. Формування асоціації мислення на його думку відбувається за допомогою вивчення загальноосвітніх предметів. Формування дій досягається за сприяння мовлення, співів, малювання, ручної праці, рухів.

Система О. Декролі, як і система М. Монтессорі, ґрунтується на ідеї спонтанного розвитку успадкованих психічних якостей. Тому автор

розглядає навчання як умову для саморозвитку, яке не вносить суттєвих змін в успадковані здібності.

Повноцінне функціонування органів відчуття та моторики має велике значення для психічного розвитку дитини, є основою формування складних психічних процесів. Певний рівень розвитку сенсорних і моторних процесів в їх тісному зв'язку з розвитком мовлення становить фундамент формування пізнавальної діяльності дитини. Розвиток психічної діяльності у нормотипової дитини і дитини з порушеннями у розвитку відбувається однаково: від сприймання та уявлення – до наочно-дієвого, наочно-образного і потім – до елементів понятійного мислення.

У спеціальній педагогіці корекційно-виховна робота розглядається як система спеціальних комплексних заходів педагогічного впливу, спрямованих на усунення або згладжування дефектів розвитку пізнавальної діяльності та фізичного розвитку дитини, на різні особливості особистості дітей з порушеннями в психофізичного розвитку, оскільки будь-яке порушення негативно впливає не лише на окрему функцію, а знижує соціальну повноцінність дитини у всіх її проявах [101].

Корекція в тифлопедагогіці визначається як система педагогічних засобів, спрямованих на виправлення чи послаблення недоліків психічного та фізичного розвитку людей з порушенням зору. Одним з найважливіших завдань корекційно-виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору є розвиток способів зорового сприймання, зорової орієнтації та активізації зорових функцій [142, с. 22].

Корекційна робота також допомагає подолати недоліки психічного розвитку, що пов'язані з зоровим порушенням (недоліки відчуття, сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, мовлення тощо), а також проблеми у фізичному розвитку (орієнтування в просторі, постава, моторика, координація рухів тощо).

Більшість робіт, присвячених корекції недоліків розвитку дітей з порушенням зору, стосується переважно специфіки спрямованого навчання

та виховання дошкільників та учнів початкової школи (Л.С.Вавіна, Т.М.Гребенюк, Л.П. Григор'єва, І.М.Гудим, М.І. Земцова, В.М.Купрас, І.О.Моргуліс, Н.Г.Морозова, Л.І.Плаксіна, Н.В.Рахуба, Т.П.Свиридюк, Т.О.Семенишена, Л.І. Солнцева, С.В.Федоренко та інші). Є роботи й іншої спрямованості (засоби наочності, тифлопедагогіка), що пов'язані з конкретними напрямками корекційного впливу на розвиток дітей з аномаліями зору (О.Л. Алексєєв, В.П. Єрмаков, М.І. Земцова, О.Г. Литвак, Л.І. Солнцева та інші).

Корекційно-виховна робота не зводиться до механічного тренування елементарних функцій або набору спеціальних вправ, а охоплює весь навчально-виховний процес, всю систему діяльності спеціальних установ. Корекційно-виховному завданню підпорядковані всі форми і види роботи в процесі формування у дітей з порушеннями зору загальноосвітніх та трудових знань, умінь і навичок. Зміст корекційної роботи в спеціальному навчальному закладі - це програма оптимальної, цілеспрямованої педагогічної, психологічної, реабілітаційної, медичної діяльності та самоосвіта учнів, що спрямовані на подолання або послаблення недоліків психічного й фізичного розвитку дітей.

У своїй роботі М.І. Земцова пише, що педагогічна корекція покращує просторовий зір, діяльність окорухових функцій. В результаті покращується поле огляду предметів, динамічне сприймання, що сприяє підвищенню спостережливості та орієнтації в просторі. Системний розвиток зорових функцій забезпечує формування повноцінних зорових образів і є важливою умовою збагачення просторових уявлень, розвитку спостережливості, наочного мислення (М.І. Земцова, А.І. Зотов, Б.Т. Корякін, Ю.О. Кулагін, Л.О.Куненко, О.Г.Литвак, В.О. Феоктістова та ін.). Накопичення зорового досвіду, в свою чергу, веде до вдосконалення прийомів сприймання навколишньої дійсності та є важливою умовою засвоєння знань дітьми з порушеннями зору [59, с. 53].

Розвиток дитини - це не саморозвиток успадкованих здібностей, а результат організованого впливу середовища. Розглядаючи розвиток як єдиний процес, де кожний наступний етап залежить від попереднього, а кожний наступний спосіб реагування залежить від досягнутого раніше рівня, Л.С. Виготський говорив про необхідність розрізняти первинний дефект і вторинні ускладнення розвитку. На його думку, неправильно було б виводити всі симптоми з факту ураження головного мозку. Такий підхід рівнозначний ігноруванню процесу розвитку. Окремі симптоми дефекту знаходяться в різному і складному відношенні до причини, вони шикуються в один ряд, кожен член якого знаходиться в тотожному відношенні до причини.

«Чим далі відстоїть симптом від першопричини, тим він більше піддається виховному та лікувальному впливу, ніж те, що виникло в процесі розвитку дитини як вторинне утворення ... може бути профілактично попереджено або лікувально-педагогічно усунуто» [21, с. 45].

Найбільш важливий висновок, якого дійшов Л.С. Виготський, полягає в тому, що в корекційній роботі головна увага має бути зосереджена на профілактиці, яку слід почати якомога раніше. Рання діагностика та корекція відхилень розвитку дітей є головними умовами їх ефективного навчання й виховання, попередження у них більш важких порушень і соціальної депривації.

На початкових етапах розвитку проблемної дитини головною перешкодою до її навчання та виховання є первинний дефект. При відсутності корекційного впливу в подальшому провідне значення починають набувати вторинні відхилення, і саме вони заважають соціальній адаптації дитини.

Дослідження Л.С. Виготського були розвинені в подальшому в роботах Р.М. Боскіс, Т.А. Власової, Л.А. Головчиц, М.І. Земцової, С.А. Зикова, Ю.А.Кулагіна, Р.Е. Левіної, О.Г. Литвака, В.І. Лубовського, Є.П.Синьової, Л.І. Солнцевої, Б.К.Тупоногова та інших і дозволили розробити методики,

спрямовані на диференційоване навчання, виховання різних категорій дітей з психофізичними порушеннями (незрячих, нечуючих, дітей з інтелектуальними порушеннями, з мовленнєвою патологією тощо).

Важливою умовою при реалізації корекційних процесів є не споглядаюче ставлення дитини до предметів навколишнього світу, а включення її в активну діяльність, адже в діяльності дитини формуються, розвиваються та коригуються її психічні якості та властивості.

С.Л. Рубінштейн відзначав, що значення діяльності для внесення змін у свідомість настільки важливо, що «... будь-яка спроба вихователя «внести» в дитину пізнання й моральні норми, минаючи її власну діяльність для їх опанування, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини і виховання її особистісних властивостей і якостей» [125, с. 191].

Корекційно-виховна робота, за твердженням О.М. Граборова (1961), включає «... оздоровчу роботу, свідомість навчання, індивідуальний підхід до учнів, структурну простоту навчального матеріалу, наочність і працю. Виконання цих заходів - основа побудови роботи з розумово відсталими дітьми» [32].

Корекційна робота передбачає виховання дитини у всіх напрямках: моральне, розумове, національне, патріотичне, екологічне, естетичне тощо, що здійснюється як в процесі навчання, так і в ході трудової діяльності, і спрямована на вироблення норм суспільної поведінки, розуміння відносин між людьми, їх ставлення до життя, до своїх обов'язків.

Висунута Л.С. Виготським теза про особливості закономірностей розвитку нормотипової та дитини з порушеннями, була підтверджена низкою подальших досліджень. І в одному і в іншому випадках психічний розвиток має поступальний, поетапний характер. Кожен етап завершується формуванням нових, більш досконаліх, у порівнянні з попередніми, якостей, що є основою для майбутнього стрибка в розвитку. Динаміка розвитку нормотипової та дитини з психофізичними порушеннями підпорядкована

спільним загальним закономірностям, при цьому кожен тип порушеного розвитку характеризується своїми специфічними особливостями [21].

Частиною корекційно-виховної роботи є система лікувально-оздоровчих засобів, спрямованих на фізичний розвиток дитини, зміцнення її здоров'я і розвиток рухової сфери, що здійснюється на заняттях з фізичного виховання, лікувальної фізкультури, в режимі дня, в фізичній праці і шляхом організації спеціальних оздоровчих і лікувальних заходів.

Сучасні позиції педагогіки вимагають командної роботи, щоб корекційна діяльність в спеціальних освітніх установах для дітей зі зниженим зором відбувалася в системі чіткої взаємодії тифлопедагогів, спеціальних психологів, батьків, офтальмологів і дітей за умови детального врахування всієї клінічної картини зорової патології, особливостей розвитку дітей і прогнозування цієї діяльності .

Виховання дітей з психофізичними порушеннями відрізняється своєрідністю, що проявляється в корекційній спрямованості, в тісному зв'язку корекційного впливу з формуванням практичних навичок і умінь. Особливості виховання кожної дитини залежать від:

- характеру наявного у неї дефекту;
- ступеня вираженості порушень окремих психічних процесів і функцій;
- вікових і компенсаторних можливостей дитини;
- характеру медико-педагогічного впливу;
- умов життя й виховання дитини тощо.

Одні діти потребують тільки психолого-педагогічного впливу, іншим додатково потрібна серйозна лікувально-оздоровча допомога. Все це підкреслює необхідність ранньої діагностичної та корекційної роботи, оскільки раннє виявлення порушень – запорука ефективності їх подолання.

Ідеї диференційованого підходу до навчання й виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку присвячені роботи відомих учених-

дефектологів Л.С. Виготського, Т.А. Власової, Г.М Дульнєва, І.Г.Єременка, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер та ін.

Роботи дослідників Л.П. Григор'євої, М.І. Земцової, А.І. Каплан, В.А.Кручініної, О.Г. Литвака, В.І. Лубовського, І.С.Моргуліса, Н.Л.Морозової, Є.П.Синьової, Б.К. Тупоногова та ін. мають важливе значення для розуміння закономірностей психофізичного розвитку дітей з тяжким порушенням зору.

В основу вивчення цієї категорії дітей покладено принцип комплексного підходу, всебічного дослідження кожної дитини в динаміці її розвитку. Такий підхід базується на ретельному вивченні анамнезу та результатів об'єктивного обстеження офтальмолога, яке дозволяє зробити обґрунтований висновок про особливості розвитку органу зору.

Незважаючи на те, що поняття «корекція» широко і досить глибоко опрацьовано представниками загальної, вікової педагогіки, психології, найбільш точно воно розкрито в наукових працях спеціальних педагогів та спеціальних психологів. Можна говорити, що корекція – основоположна дефініція спеціальної освіти.

Виходячи з основних постулатів спеціальної педагогіки, можна зробити наступні висновки:

- корекція – це повне або часткове виправлення або пом'якшення порушень розвитку дитини з метою відповідності особистості дитини запитам суспільства, і, перш за все, задоволення потреб самої особистості в розвитку;

- корекційно-розвивальний процес може повністю зливатися з навчально-виховним за умови продуманості та чіткості постановки корекційних цілей;

- корекція порушень розвитку може здійснюватися на спеціально організованих заняттях, переважно індивідуального характеру.

У спеціальній психології та педагогіці є достатньо даних про те, що в разі збіднення індивідуального досвіду відбувається спотворення уявлень

дитини про свої можливості, про предмети і явища навколишнього світу. Внаслідок цього спостерігається відставання або недолік в розвитку різних аспектів регуляції діяльності дитини.

Детально аналізуючи зміст і методи корекційної роботи, з огляду на загальні та специфічні закономірності дітей з порушенням зору, Л.І. Плаксіна розробила ряд принципів корекційної роботи. Одним з них є принцип диференційованого підходу в організації корекційної допомоги дітям, яка повинна враховувати стан зорових функцій, ступінь вираженості зорового порушення та особливості пізнавального розвитку [117].

Ще один принцип - це принцип єдності педагога і дитини, де обов'язковим є уважне вивчення дитини в процесі діяльності. Реалізація цього принципу передбачає, що процес впливу має будуватися на основі врахування інтересів, схильностей і психічних можливостей дитини.

Розроблений Л.І.Плаксіною принцип поєднання педагогічного та лікувального впливів є важливим специфічним принципом роботи в спеціальному освітньому закладі. Це дозволяє, з одного боку, отримувати лікувальний ефект безпосередньо під час загальноосвітніх занять, а з іншого - здійснювати лікувальний процес без шкоди для навчально-виховної роботи.

На думку М.І. Земцової, під впливом навчання з'являються нові психічні властивості, що сприяють прискоренню темпів розвитку дитини, формуються нові способи оволодіння знаннями й вміннями, що, в свою чергу, впливає на поліпшення діяльності зорової системи [59, с. 52].

Л.І. Плаксіна (1998) розширила й уточнила принцип індивідуального підходу в навчанні дітей з порушеннями зору. При розробці змісту загальнорозвиткових і корекційних занять значна увага нею приділяється корекції та активізації зору. А у всіх видах діяльності передбачається розроблення зорових навантажень, індивідуальний та диференційований підходи до проведення окремих занять з дітьми згідно з етапами відновного лікування зору та загального стану здоров'я.

Зорові порушення ускладнюють і змінюють процес пізнання дітьми навколишнього світу. Теоретичними обґрунтуваннями корекції при сліпоті та зниженому зорі підкреслюються не тільки важливість вивчення процесу психічного розвитку дітей в умовах дефіциту або відсутності зорових уявлень, але особливо виділяється роль адекватних умов навчання й виховання дітей із зоровою патологією (В.З. Денискіна, В.П. Єрмаков, Ю.А.Кулагін, М.І. Земцова, Н.А. Крилова, В.А. Кручинін, Л.О.Куненко, О.Г.Литвак, Л.І. Плаксіна, Л.С. Сековець, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева, Б.К.Тупоногов, С.В.Федоренко та інші).

Розумові операції аналізу і синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення завжди пов'язані з конкретизацією, тобто уявним виділенням із загального окремого та одиничного. Конкретизація загального має важливе компенсаторне значення при навчанні та виховання дітей з порушеннями зору. Ученими-тифлопедагогами відзначається, що у таких дітей страждає конкретність думки, що ускладнює формування понять, які розкривають різноманіття характерних для даного предмета або явища ознак і властивостей. Конкретизація розумової діяльності передбачає опору при навчанні дітей з порушеннями зору на безпосередньо чуттєвий досвід і наочно-практичну діяльність учнів (К.Т. Корякін, І.С. Моргуліс, Н.С. Царик та інші). Недоліки конкретизації думки відзначаються й у інших дітей з сенсорними порушеннями функцій - у глухих, зі зниженим слухом, сліпоглухих (Л.І. Мещеряков, Н.Г. Морозова, І.М. Соловйов, Т.В. Розанова, Ж.І. Шиф та інші) [59, с. 76].

Збіднення предметних уявлень властиве всім дітям з психофізичними порушеннями. Дослідження О.Л. Гаврилушкіна, Л.А. Катаєвої, Л.Л.Носкової, В.І. Селіверстова, К.А. Стребелевої встановили труднощі орієнтації в предметному світі також у глухих, у дітей з порушенням мовлення та у дітей з порушенням інтелекту.

Однак при деякій спільності в характеристиці дітей з порушеннями розвитку, зоровий дефект накладає специфічний відбиток на процес

психічного розвитку дітей, характер і ступінь вираженості якого по різному впливає на становлення психіки дитини з порушенням зору. При цьому учені відзначають, що в першу чергу у цих дітей страждає оволодіння предметним світом.

Дослідженнями встановлено, що діти за умови цілеспрямованого навчання переходять до засвоєння сенсорних еталонів на 4-5-му році життя, що служить основою для злиття ознак і властивостей об'єкта з їх словесним позначенням (Л.А. Венгер, М.М. Подд'яков). Це положення особливо актуально стосовно дослідження дітей зі зниженим зором, оскільки формування та засвоєння сенсорних еталонів у них відбувається уповільненими темпами в залежності від характеру і ступеня вираженості порушення зору (М.І. Земцова, Л.І. Плаксіна, Л.І. Солнцева та інші). Від розуміння закономірностей сенсорного розвитку дитини при порушенні зору істотно залежать зміст і методика її сенсорного виховання, що дозволяє долати зорову недостатність. Тому при існуючій схожості психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору потрібно говорити не тільки про типологічні види відхилень, але й про індивідуальні. Потрібно пам'ятати, що характер відхилень у розвитку психіки визначається не тільки ступенем, але й часом виникнення порушення. Чим раніше з'являється сенсорне порушення, тим більші складності і труднощі виникають у дитини при орієнтації в навколишньому світі. Це говорить про необхідність раннього виявлення порушення і забезпечення на основі знань про ступінь його вираженості, характер, структуру і можливих впливів на психічний розвиток дитини, проведення колекційної роботи. Знання особливостей сенсорного розвитку дітей з порушенням зору необхідно для того, щоб правильно організувати умови для її всебічного розвитку і виховання.

У зв'язку з цим О.А.Суриф [153, с. 71] виділяє два основних завдання в корекційній роботі:

- навчити дітей розумінню своїх візуальних труднощів;

- розвивати здібності та вміння користуватися залишковим зором і збереженими аналізаторами.

Дитина з патологією зору зможе свідомо реалізувати себе як повноцінна особистість лише за умов усвідомлення своїх проблем і труднощів зорової орієнтації, а також тих потенційних можливостей, що дозволяють їй компенсувати наявне зорове порушення за рахунок активізації всіх збережених психічних функцій. Від того як розуміються закономірності сенсорного розвитку дітей з порушенням зору залежить весь процес формування адаптивних здібностей і успішність орієнтації дітей в навколишньому середовищі.

У дослідженнях Л.П. Григор'євої, Ю.А. Кулагіна та інших тифлопедагогів вказується на сповільненість формування образів, наявність великого числа спотворень, уподібнень, замін одних предметів іншими, а також відзначається неміцність збереження наявних образів у дітей з порушенням зору. На думку І.С. Моргуліса, «у формуванні образів предметного світу у дітей із зоровим дефектом велике значення має мати посилення збережених аналізаторів» [95, с. 23]. У дітей зі зниженим зором спостерігається недостатність дотикових, слухових і зорових вражень, якими вони можуть користуватися аналізуючи свої сприймання, співвідносячи отримані з зовнішнього світу сигнали з набутим досвідом. Діти з порушенням зору при обстеженні предметів часто орієнтуються на несуттєві ознаки і на їх основі роблять помилкові узагальнення, які в подальшому потрібно буде корегувати.

На недоліки розвитку способів обстеження зовнішнього світу у дітей, які мають порушення зору, в своїх дослідженнях вказують І.М.Гудим, М.І.Земцова, В.З.Денискіна, Л.І. Плаксіна, О.М. Подколзіна, Н.О.Рахуба, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева, С.В.Федоренко, Л.І.Чопік та ін. Вони стверджують про необхідність розвитку чуттєвого досвіду шляхом корекції з використанням збережених аналізаторів.

Так, О.М. Подколзіна зазначає, що труднощі при орієнтуванні в просторі у дітей з порушенням зору різного ступеня тяжкості пов'язані зі складністю аналізу і синтезу одержаної через збережені аналізатори інформації про навколишній простір, з відсутнім обсягом наявних у них предметних і просторових уявлень [120].

Серед причин, що викликають труднощі просторового орієнтування у незрячих дітей, як основні можна назвати наступні: страх перед пересуванням у просторі, відсутність інтересу до його освоєння; необхідність приділяти значну увагу техніці пересування, невміння адекватно користуватися залишковим зором при орієнтуванні. При цьому навіть за умови незначного залишкового зору діти постійно вдаються до візуального сприймання дійсності, в тому числі простору; вони більш схильні залучати дотикові та слухові способи сприймання в якості опори, ніж користуватися ними як основними при виділенні ознак предметів, що сприймаються (М.І.Земцова).

У дітей зі зниженим зором труднощі просторового орієнтування обумовлені не тільки загальними причинами, які властиві всім групам дітей з порушеним зором, але й специфічними, якими є наступні:

- спотворення сприймання предметів і їх розташування в просторі у зв'язку з низькою гостротою зору і порушенням інших зорових функцій;
- переоцінка дітьми своїх зорових можливостей, переважна опора при орієнтуванні на неточне зорове сприймання;
- невміння користуватися порушеним зором при здійсненні просторового орієнтування [75].

Розвиток сприймання простору у дітей зі зниженим зором обумовлений, перш за все, станом і рівнем візуально-просторового аналізу та синтезу, тобто ступенем гостроти зору та інших його функцій.

Л.А.Венгер, П.Л.Подд'яков констатують, що вже на другому році життя діти знайомляться з віддаленістю та розташуванням предмета на основі м'язового відуття в тісній взаємодії його із зоровими відчуттями. У віці від

чотирьох років у дітей при сприйманні простору провідним є руховий аналізатор, тільки до п'яти-шести років діти бувають здатні до визначення відстані на основі зорового сприймання.

Б.Г. Ананьєв визначив роль і значення зору в сприйманні простору. Особлива роль зору проявляється у виділенні монокулярних і бінокулярних ознак простору. До перших віднесені лінійна перспектива, величина предметів. До бінокулярних ознак належать: віддаленість, стереоскопія, об'ємність простору, а також місце розташування об'єкта. Щодо точного визначення місця розташування предмета в просторі, то це іноді буває можливим при монокулярному зорі, але тільки провідним оком. Однак, наскільки точний такий аналіз місця розташування об'єкта, досліджень не проводилося. Відсутність у дітей з косоокістю та амбліопією стереоскопічного зору, за допомогою якого йде накопичення уявлень про обсяг, величину, просторову протяжність, положення предметів, створює певні труднощі розвитку уявлень про простір і орієнтування в ньому [1].

Однією з основних ознак предмета, його сенсорного змісту є форма. Більшість вчених, що займаються питаннями сприймання, виділяють форму предмета як найбільш інформативну ознаку.

Розвиток уявлень про форму і величину предметів у дітей з порушенням зору обумовлений станом зору. Проведене вивчення особливостей розвитку уявлень про форму і величину предметів у дітей з косоокістю та амбліопії довело, що навіть на п'ятому році життя у них не сформовані дії диференціації, ідентифікації і співвіднесення форми сенсорних еталонів з формою реальних предметів і їх зображень.

На основі просторових уявлень діти вчаться практично орієнтуватися в просторі, крім того, ці уявлення є фундаментом для формування просторового мислення і здатності розуміти просторові ознаки, властивості та відносини між об'єктами в просторі.

До початку шкільного віку у дітей повинні бути сформовані уявлення про розташування об'єктів та предметів в навколишньому просторі по

відношенню до себе і предметів. Успішність оволодіння просторовими уявленнями багато в чому визначається станом сенсорних функцій, і в першу чергу, станом зору [153].

Експериментальне вивчення особливостей розвитку просторових уявлень у дітей з косоокістю та амбліопією показало, що у них є істотні складності просторового орієнтування. Складнощі зорово-просторового сприймання у цих дітей обумовлені порушеннями очорухових функцій, монокулярним характером зору, при якому у дітей відсутня інформація про глибину, відстані між предметами, тобто, порушена стереоскопічна інформація.

Для дітей з порушенням зору характерні недоліки розвитку рухів і мала рухова активність; у них, у порівнянні з однолітками з нормотиповим зором, значно гірше розвинені просторові уявлення, можливості практичного мікро і макроорієнтування, словесні позначення просторових відносин. Порушення очорухових функцій викликає помилки виділення дітьми форми, величини, просторового розташування предметів.

Орієнтування в просторі на обмеженій сенсорній основі вимагає спеціального навчання дітей активного використання порушеного зору і всіх збережених аналізаторів. Тільки в цьому випадку можливе створення у них цілісного узагальненого образу простору, що освоюється.

Найбільш успішне засвоєння дітьми орієнтування в навколишньому просторі здійснюється в дидактичних іграх і вправах: в них діти вчаться виділяти та аналізувати різні просторові ознаки й відносини, отримувати інформацію про навколишній простір із залученням всієї сенсорної сфери.

Серед дітей зі зниженим зором є особи зі звуженим полем зору, що ускладнює їм одномоментний огляд засобів наочності (макетів, приладів, малюнків). При сприйманні та впізнаванні предметів очі здійснюють послідовний обвід уздовж контуру. Особи з вузьким полем зору обводять фігуру поглядом кілька разів, у них виникають зісковзування з контуру, часті зміни напрямку руху. повернення, збільшується тривалість фіксації.

У дітей зі зниженим зором спостерігається також порушення рухових функцій ока: нестійкість фіксації погляду та нерівномірність руху очей, ністагмовидні рухи, порушення простежуючих функцій, зміна амплітуди рухів очних яблук, деякі обмеження в повороті очей. Рівень недорозвинення окорухових функцій у дітей зі зниженим зором залежить від характеру захворювання і стану гостроти центрального зору. Недорозвинення або порушення функцій рухового апарату очей при неповноцінному зорі ускладнює сприймання предметів і зображень, а також окомірних оцінок пропорцій, протяжності, відстаней.

Окорухові функції в процесі навчання можуть розвиватися і вдосконалюватися за рахунок утворення більш складних системних зв'язків між оптичними і руховими компонентами очей. Для цього необхідно створювати умови, які б дозволяли дітям цілеспрямовано спостерігати предмети, процеси і явища навколишньої дійсності. Важливу роль відіграє застосування спеціальних корекційних вправ, спрямованих на розвиток сприймання розмірів, величини відносин, оцінки відстаней, напрямків.

Важливими інформативними ознаками в предметах і зображеннях є колір і контрастність. Колір фіксується візуально і тривалий час залишається в свідомості дитини. На етапі виявлення об'єкта колір є сигнальним засобом, що привертає його увагу. Навіть звичайна кольорова пляма стимулює зорову реакцію. На наступних етапах сприймання колір служить засобом виділення кольоровості і об'ємності предмета, зв'язку з навколишнім світом.

Колір як об'єктивна властивість форми має велику емоційну виразність. Перш за все, всі відтінки спектру емоційно зв'язуються з чуттєвим сприйняттям температури тіл. Наявність кольорового зору відіграє важливу роль в упізнаванні предметів і зображень, дозволяє краще розрізняти деталі об'єктів і сприймати велику кількість інформативних ознак.

Різноманітність захворювань і проявів порушення кольорового зору передбачає врахування індивідуальних особливостей дітей в сприйманні кольору і створення умов, що компенсують недоліки його сприймання. Вони

можуть бути значною мірою компенсовані шляхом посилення насиченості та яскравості колірних тонів у предметах і зображеннях, застосування спеціальних засобів малювання і креслення.

Сенсорні процеси тісно пов'язані з розумовими операціями. Зниження рівня перцептивних дій при зоровому дефекті позначається на оволодінні дітьми програмовим матеріалом з розвитку уявлень про форму і величину предметів. У зв'язку з цим особливості перцептивної активності та наявний сенсорний досвід включені Л.С.Вавіною до змісту корекційно-реабілітаційної моделі специфічного компонента освіти дітей з порушеннями зору.

Методи діагностики сенсомоторного розвитку старших дошкільників та молодших учнів зі зниженим зором вивчала І.М.Гудим, яка в основу цієї діагностики поклала один із видів продуктивної діяльності – образотворчу [36]. Учений зазначає, що матеріал образотворчого мистецтва (аплікація, ліплення, різні техніки малювання тощо) за умови спеціальної організації може стати дієвим корекційним засобом. Образотворча діяльність має значний корекційний потенціал, що спрямований на корекцію сенсомоторики, просторового орієнтування тощо. Вона також сприяє вихованню художнього світосприйняття, творчому зростанню особистості [36, с. 46]. Саме в образотворчій діяльності засвоюються уявлення про форму предмета, колір, навички орієнтування в мікропросторі, формується розуміння значущості власної діяльності, уявлення про її результативність. І.М.Гудим стверджує, що необхідно постійно стимулювати та підтримувати у дитини з порушеним зором інтерес до занять образотворчою діяльністю, викликати у неї позитивні емоції, а також формувати усвідомлення важливості цього процесу [36, с. 47].

Проблему естетичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчого мистецтва вивчала І.В.Дмитрієва. Вона зазначили, що образотворче мистецтво, відбиваючи реальну дійсність, виконує суттєві пізнавально-виховні функції, розширює можливості корекції

емоційної сфери та інтелектуальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, сприяє формуванню у них певних соціально позитивних ціннісних орієнтацій. І.В.Дмитрієва розробила систему роботи з творами образотворчого мистецтва у навчально-виховному процесі допоміжної школи, яка полягала в поетапному формуванні і корекції художнього сприймання учнів, використанні узгоджених з провідними освітніми, виховними та корекційними цілями кожного етапу змістових особливостей роботи, спеціальних прийомів активізації, упорядкування, спрямування, підкріплення пізнавальної діяльності учнів, виклику і закріплення у них адекватних емоційних реакцій, мотивованих естетичних і моральних суджень-оцінок, розвитку пізнавальної самостійності тощо [49].

В основу спеціального навчання покладено новий зміст діяльності тифлопедагогів у здійсненні полісенсорного підходу в навчанні та вихованні дітей з важкими і множинними порушеннями розвитку.

Л.І. Плаксіна вважає, що «формування цілісного і повного сприймання світу є важливим завданням в розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушенням зору. При навчанні таких дітей необхідно застосовувати вправи на формування способів зорового сприймання, обстеження, виділення в предметному світі якісних, кількісних і просторово-часових ознак і властивостей. Завдання та вправи на активізацію зорових функцій і розвиток зорового сприймання служать не тільки формуванню перцептивних дій, а й сприяють формуванню мислення дитини [116, с. 54].

Неповноцінне уявлення про форму і величину предметів у дітей з порушенням зору обумовлено станом зорового аналізатора. Наприклад, аналіз особливостей розвитку уявлень про форму і величину предмета в дітей з косоокістю і амбліопією показав, що навіть в старшому дошкільному віці у них не сформовані дії диференціації, ідентифікації та співвіднесення форми реальних предметів і їх зображень з сенсорними еталонами інформативної ознаки предмета «форма».

У багатьох дослідженнях переконливо доведена роль полісенсорного сприймання у формуванні повноцінних уявлень про просторові властивості об'єктів. Особливу значущість полісенсорне сприймання навколишнього світу набуває для дітей з сенсорними порушеннями, зокрема, з порушеннями зору.

Л.І. Солнцева підкреслювала величезну роль дотику в освоєнні просторових уявлень. О.В. Запорожець зазначав, що ознайомлення з величиною та іншими просторовими властивостями предметів неможливо без рухів руки і очей, що у відомій послідовності обстежують різні деталі предметів.

Ученими помічено, що тактильно-зоровий спосіб виділення та аналізу форми, в порівнянні із зоровим, дає можливість дітям з порушенням зору більш успішно аналізувати форму і величину предметів. Це вказує на необхідність активного включення в процес зорового сприймання інших видів сприймань: тактильно-рухових, зорово-рухових та інших. Отже, дітей необхідно вчити різним способам обстеження, звірення, аналізу, співвіднесенню та класифікації основних інформативних ознак предмета (форми і величини).

Зниження рівня перцептивних дій при зоровому порушенні позначається на оволодінні дітьми програмовим матеріалом з розвитку уявлень про форму, величину і колір предметів. У зв'язку з цим необхідно проводити спеціальну корекційну роботу на заняттях у спеціальних освітніх установах і в повсякденному житті. Корекційна робота повинна включати в себе: корекцію зорових уявлень, формування сенсорних еталонів і вміння співвідносити ці еталони з інформативними ознаками реальних об'єктів навколишньої дійсності.

Вченими-тифлопедагогами рекомендується використовувати вправи, спрямовані на формування у дітей зі зниженим зором умінь виділяти, диференціювати, класифікувати групи предметів за їх ознаками: формою, величиною і кольором. Широко використовуються в роботі тифлопедагогів

завдання (пошук, ранжування, співвіднесення предметів за сенсорним еталоном) тісно пов'язані з лікувально-відновлювальною роботою. В процесі виконання таких завдань тренуються різні зорові функції: нейтральний зір, простежування, локалізація, фіксація. При оволодінні уявленнями про форму геометричних фігур використовуються завдання на формування навичок зорового аналізу та умінь видозмінювати, створювати, перетворювати геометричні фігури, створювати з декількох фігур інші, різної величини. Діти вчаться співвідносити форму геометричних фігур з реальними предметами в навколишньому середовищі, що сприяє збагаченню їх зорово-сенсорного досвіду.

Навчання і виховання в спеціальних освітніх закладах для дітей з порушенням зору мають ряд власних принципів і особливих завдань, спрямованих на відновлення, корекцію і компенсацію порушених і недорозвинених функцій, на організацію диференційованого навчання.

Важливим для тифлопедагогіки є вислів Л.І. Плаксіної, що «педагог може використовувати різні засоби наочності: реальні об'єкти (предмети, явища, процеси), їх зображення (фотографії, малюнки, діапозитиви, відеофільми), за допомогою яких можна зробити зрозумілими для дітей події, явища, процеси, недоступні їх безпосередньому спостереженню; моделі досліджуваних об'єктів і явищ» [116, с. 34].

Знання форм поєднання слова і засобів наочності, їх варіантів і порівняльної ефективності дає можливість тифлопедагогу творчо застосовувати засоби наочності відповідно до поставленого дидактичного завдання, особливостей навчального матеріалу і конкретних умов навчання. Форми використання тифлопедагогом мовлення для створення у дітей наочних образів різні. Це можуть бути словесні пояснення без залучення засобів наочності. До них вдаються в тих випадках, коли об'єкти вивчення абстрактні або для них неможливо створити будь-які засоби наочності. Важливе значення має опора на життєвий досвід і знання дітей, а також подальша робота над змістом викладеного навчального матеріалу

(переказами, складання схем, планів та ін.). Словесні пояснення можуть супроводжуватися показом наочних посібників з використанням технічних засобів навчання.

Таким чином, широке використання полісенсорного підходу в школі для дітей зі зниженим зором сприяє вирішенню основних завдань: адаптації дитини до життя, корекції та компенсації зорової недостатності і лікувально-відновлювальної роботи.

## **1.2. Народна іграшка в сучасному навчально-виховному закладі як один із засобів виховання**

На сучасному етапі розвитку національної освіти одним із дієвих засобів виховання є саме народна іграшка. Вона не нав'язливо, без зайвого дидактизму допомагає дітям знайомитися зі світом, формує в них активне багатогранне ставлення до нього, активізує творчі можливості кожної особистості [76].

Сьогодні питанню ознайомлення дітей з українською народною іграшкою приділяють увагу багато вітчизняних вчених, серед них О.Г.Батухтіна, А.М.Богущ, Н.С.Буркун, В.В.Греськова, Г.У.Григоренко, Н.Я.Дзюбина, Г.В.Довженюк, Н.В.Лисенко, О.С.Найден, Т.І.Поніманська, М.Г.Стельмахович та ін.

Народна іграшка являє собою культурне явище. Але основні образні, смислові, символічні чинники народної іграшки є наслідком становлення та розвитку етнонаціонального середовища. Українська іграшка являє собою частину не тільки національної, а й світової культури.

У народній іграшці, поряд з архетипами загальнолюдських понять і критеріїв, існують образні та змістовно-формальні принципи етнонаціональної давнини. З одного боку, існує нагальна необхідність участі народної іграшки у виховному процесі дітей зі зниженим зором на його

певних етапах, з іншого – складність впровадження її у цей специфічний процес [5].

У період духовного відродження української нації держава вимагає сформувати гуманну особистість, щирю, людяну, доброзичливу, милосердну. Тому навчальний заклад має стати для дітей тим важливим місцем, у якому педагогічний персонал буде реалізовувати ці завдання.

Робота сучасного спеціального закладу здійснюється на основі програми виховання й навчання - державного документа, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з урахуванням зорових, вікових та індивідуальних особливостей дітей.

На сучасному етапі розвитку української держави на перший план потрібно поставити національне виховання. Тому, якщо розглядаємо період дитинства як стан певного культурного розвитку (де провідний вид діяльності – ігрова), то в цьому випадку значення іграшки стає актуальним. Загальновідомо, що значна кількість дитячих ігор та іграшок залишаються практично незмінними впродовж багатьох років дитинства.

Завдання тифлопедагогів полягає у вихованні всебічно розвиненої особистості. У зв'язку з цим важлива роль відводиться шкільним заняттям, виховній та корекційній роботі, фізичній підготовці, ритміці, прогулянкам, екскурсіям у природу, обов'язковому дотриманню зорового режиму та санітарно-гігієнічних норм. Важливим елементом цієї роботи є знайомство дітей зі зниженим зором з національними пріоритетами нашої держави. З цією метою на відповідних заняттях вихователі та тифлопедагоги використовують спеціальний ігровий і навчальний матеріал [165].

Народна іграшка як витвір мистецтва, як явище культури і як засіб виховання дітей завжди цікавила вчених-педагогів. Вони відвели українській народній іграшці особливе місце у виховному процесі сучасних освітніх закладів, оскільки вона має велике значення у всебічному вихованні дітей.

Учені зазначають, що розвиток національної самосвідомості, як основної мети виховання дітей, засвоюється у процесі взаємодії з дорослими,

які добирають доцільні зміст і засоби навчання та виховання. Одним із таких засобів є українська народна іграшка.

Народні іграшки використовуються з метою естетичного, морального, розумового, національного, патріотичного, фізичного виховання. Вони виступають також одним із засобів формування предметно-практичної діяльності, естетичного смаку та сенсорного сприймання тощо.

Процес ознайомлення дітей з народною іграшкою досить актуальний у наш час. Адже не кожний з експонатів зацікавить сучасних дітей, які звикли до сучасних яскравих іграшок, оригінальних конструкторів, комп'ютерних ігор з програмованими принципами дії тощо [34]. До того ж, для дитини з порушенням зору внаслідок зорового дефекту, іграшка не є емоційно привабливою, а тому не викликає до себе інтересу.

На сучасному етапі розвитку суспільства в грі діти надають перевагу електронним іграшкам з програмованими принципами дії та комп'ютерно-ігрові комплекси. Серед багатьох батьків виникає думка про те, що найкраща іграшка для дітей – це комп'ютер. У зв'язку з цим педагоги замислилися над тим, чи потрібно застосовувати в навчально-виховному процесі народну іграшку, що дуже далека за своєю конструкцією та ігровими можливостями від комп'ютера, але має незаперечну роль в розвиткові предметно-практичної діяльності дитини?

Учені-педагоги відмічають, що народна іграшка – витвір специфічний. Вона має пізнавальну цінність для дитини, представляє для неї предмети та явища реального світу в доступній формі. Своєю простотою й досконалістю, витонченістю форм, різноманітністю використаних природних матеріалів, образністю й естетичною довершеністю українська іграшка не лише розвиває духовний світ дитини, пробуджує відчуття рідного коріння, несе дітям цілком доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом, але й сприяє сенсорному розвиткові [78].

Українська народна іграшка допомагає учням вивчати історією своєї Батьківщини, дозволяє сформувати відчуття рідного коріння та позитивне

сприймання вітчизняних народних традицій. Побутова народна іграшка також вчить дітей поважати працю інших, дотримуватися сталих правил поведінки тощо.

Застосування народної іграшки в освітніх закладах та сім'ї збагачує предметно-практичну та ігрову діяльність дітей, дає можливість розширити сферу пізнання дитиною як свого народу, так і всього світу, сприяє формуванню традиційних для національної, господарської, побутової культури навичок. До того ж, дитина пізнає народну іграшку і як виріб народного мистецтва, що робить свій внесок в естетичне виховання.

Отже, не думку сучасних вчених-педагогів, народна іграшка дає дитині те, чого не може дати сучасна. А існуючи поруч, вони доповнюють одна одну. Іграшка для дитини – народна чи сучасна – то культурне знаряддя, за допомогою якого вона освоює величезний складний світ. Завдання сучасного навчального закладу – сприяти органічному поєднанню в дитячій душі потягу до нового з потребою в одвічно рідному, традиційному [150].

Перед педагогами, взагалі, та тифлопедагогами, зокрема, постає завдання навчати дітей цінувати речі, вироблені руками рідних і передані в спадщину, поважати творців народної іграшки, прилучати дітей до культурних набутоків і творчої спадщини нації. Учені вважають, що в дітей необхідно сформувати вміння впізнавати народну іграшку, розуміти її призначення, роль, особливості використання. Найкраще, якщо дитина навчиться використовувати для розгортання ігрового сюжету власноруч виготовлені іграшки, матиме чітке уявлення про такі види образотворчого мистецтва, як живопис і скульптура, милуватиметься витворами декоративно-ужиткового мистецтва. Дитина повинна не лише на елементарному рівні аналізувати твір мистецтва, а й виражати свої почуття через формотворення. Дитина має оволодіти технічними прийомами та методами виготовлення іграшки з опорою на знання її особливостей, розуміння виразності матеріалу, техніки [3].

Іграшки кожного народу відповідають національним традиціям, зокрема педагогічним, художнім, технічним. Наскільки Україна різноманітна за своїм етнографічним складом, настільки й українські народні іграшки характеризуються розмаїтістю, оригінальністю, неповторністю, вираженням культури й відображенням особливостей побуту різних народів, що живуть на її території [16].

Українські народні іграшки надзвичайно різноманітні, тому існує багато їх класифікацій за різними критеріями. Найбільш відомі класифікації народних іграшок, розроблені О.С.Найденю.

Сама проста з цих класифікацій – поділ на дві групи:

1. Іграшки, у яких основною рисою є пластичні, художньо-естетичні фактори: ляльки, коники, баранці, олені, цапки, вершники, птахи, «барині», «куми» тощо.

2. Іграшки, основною функцією яких є результат здійснення певної механічної дії: деркачі, фуркала, калатала, свистки, луки зі стрілами, брязкальця, хихички тощо [99].

Автором також запропонована класифікація народних іграшок за матеріалом, з якого вони вироблені: з дерева, глини, тканини, соломи, трави, паперу, кори, тіста, сиру тощо. Також О.С.Найден поділяє іграшки за критеріями образно-ігрових та типажно-функціональних ознак на антропоморфні образи-ляльки (з глини, дерева, трави, тканини, соломи, рогозу, комбіновані з різних матеріалів); зооморфні образи – свійські й дикі тварини: бички, цапки, свинки, баранці, козлики, корівки тощо (з глини, дерева, трави, тканини, соломи, рогозу, сиру); іграшки, що імітують «дорослі» меблі, посуд тощо [99].

Ще один вид класифікацій, запропонований автором – за регіоном, де створюються іграшки: іграшки Львівщини, Харківщини, Волині, Київщини, Полтавщини, Середньої Наддніпрянщини тощо. О.С.Найден пропонує також здійснювати класифікацію народних іграшок за способом виготовлення:

дітьми, батьками, вихователями, кустарним способом, народними умільцями тощо [99].

Анілізуючи роботи інших авторів, що присвячені вивченню народних іграшок, знаходимо ще багато критеріїв класифікацій народних іграшок. Але ніяка з них не може забезпечити різнобічної характеристики народної іграшки.

Майже по всій Україні існують місця, де виготовляються народні іграшки. Існує навіть певний поділ регіонів України по виготовленню цих виробів, а саме: Полтавщина (Опішня, Хомутець), Дніпропетровщина (Петриківка), Київщина (Васильків), Черкащина (с. Громи), Тернопільщина (Калагарівка, Великий Кунинець, Вишневець), Вінниччина (Бар, Бубнівка), Житомирщина (Баранівка), Хмельниччина (Адамівка), Волинь (Ковель), Одещина, Івано-Франківщина (Косів, Кути), Львівщина (Яворів, Стара Сіль), Закарпаття (Ужгород). Майже в кожному куточку України є свої майстри дитячої іграшки, яку в народі називають ще цяцька, цяцянка, виграшка, лялька, забавка, монетка, «дріб».

Психологи та педагоги рекомендують починати ознайомлювати дітей з народною іграшкою у процесі розвитку предметно-практичної діяльності починати вже з дошкільного закладу. Вони пропонують демонструвати іграшки під час читання казок, використовувати їх в іграх, на заняттях з малювання. Діти чотирьох років вже починають цікавитися народними іграшками, розглядають їх, граються свищиками та сопілками. Дорослі ж у доступній формі повинні розповідати їм про найпростіші іграшки різних регіонів. Наприклад, у процесі ознайомлення дітей з петриківською народною іграшкою, педагог повинен не тільки розповісти про неї, але й запропонувати дітям зобразити окремі елементи її розпису: мазки, крапочки, риси. Такі вправи мають супроводжуватися читанням творів українського фольклору, народними іграми тощо.

Дітей середнього дошкільного віку можна вже знайомити з більшою кількістю іграшок, залучаючи їх до ігор, використовуючи іграшки на

заняттях. Діти цього віку охоче малюють нескладні візерунки, що ними прикрашені українські народні іграшки площинного зображення. Ознайомлення з народною іграшкою потрібно передбачити і в повсякденному житті, звертаючи увагу дітей на ту чи іншу іграшку, яка є в закладі дошкільної освіти. Педагог має запропонувати уважно її розглянути, розповісти про неї та спонукати дітей до висловлювання своїх вражень і роздумів про іграшку. На регіональних особливостях народної іграшки в цьому віці не наголошується [112].

У старшому дошкільному віці рекомендується ознайомлювати дітей з пропорціями, кольорами та зображеннями на іграшках. Старші дошкільники можуть самостійно створювати деякі візерунків, орнаменти, що відповідають іграшкам певного регіону України. Дітей цього віку знайомлять з процесом виготовлення іграшок, з історією їх виникнення, розповідають про майстрів, які виготовляють іграшки тощо. Згідно навчально-виховної програми діти ліплять і розфарбовують іграшки з глини, тіста, самостійно добирають відповідні кольори для розфарбовування цих іграшок; дошкільників починають знайомити з різними видами народних іграшок, традиціями, їх регіональністю [112].

У сучасних садочках, школах педагоги рекомендують організовувати центри, де вчитимуть дітей виготовляти народну іграшку, зберігати, ставитися до неї як традиційного й універсального сувеніра.

Колекції народних іграшок збереглися і мають місце в навчально-виховному процесі в багатьох навчальних закладах України. Виставки традиційних народних іграшок рекомендується влаштовувати в спеціально відведеному приміщенні або куточку ігрової кімнати. Розташувати експонати виставки можна чи то за регіонами, чи в сюжетній композиції. На виставці можуть бути представлені різні групи іграшок: виконані для розваг, для прикрашання житла [22].

Учені зазначають, що дитина з порушенням зору не оцінює іграшку як витвір мистецтва, або як образ, пов'язаний з певними легендами, казками,

міфами. Однак граючись нею, здійснює зорове, дотикове та сенсорне сприймання її форми (матеріально пластичної, кольорової, орнаментально-знакової) непомітно для себе, приєднується до етнонаціональної сфери образних уподобань, художніх особливостей, які водночас мовою свого змісту розповідають про виробничо-господарську та святково-обрядову діяльність населення, тієї місцевості, того краю, який ця дитина згодом, коли стане дорослою людиною, усвідомить як рідний.

Народна іграшка, яка відноситься до традиційного народного мистецтва, зовнішньо позбавлена елементів етнографізму. Виготовлена народом іграшка не перевантажена зовнішніми атрибутами, що підтверджують її етнічну належність. З цієї причини традиційна народна іграшка простота за формою, на неї не наносяться яскраві кольори, на ній відсутній складний малюнок тощо. Усе це значно ускладнює процес обстеження та ознайомлення дітей зі зниженим зором з таким типом іграшок. Але застосування такої іграшки в грі дитині зі зниженим зором, візуальне й сенсорно-контактне знайомство з нею може бути одним із способів формування у дитини розуміння причетності до своїх родових, національних основ. Застосування народної іграшки з паралельним використанням української мови та фольклорних творів (колискові, казки, колядки, приказки тощо) сприяє формуванню уявлень про навколишній світ, перших життєвих вражень та почуттів тощо [91].

Учені відзначають, що важливу роль у розвитку дитини відіграє лялька, яка є найдавнішою іграшкою людства. Ця іграшка протягом багатьох тисяч років не втратила своєї актуальності. Вона супроводжує людину протягом усього життя: у дитинстві - це одна з улюблених забавок, приємний подарунок, у дорослому віці – цікавий сувенір, пов'язаний із театральною грою, вітринним мистецтвом, промисловим виробництвом, художньою творчістю тощо [72].

Народні ляльки-іграшки (не ляльки-манекени у народному одязі) пов'язані з обрядово-ритуальними ляльками, які ще в порівняно недалекому

минулому виготовлялися до певних дат і подій та з різних приводів (весілля, посухи, хвороби тощо) по селах і невеличких містах [8; 9].

Педагоги зазначають, що лялька є обов'язковою учасницею різноманітних побутових ігор. А дитина знайомиться зі світом саме через гру. Тож лялька й стає для неї провідником у навколишній світ, допомагає зорієнтуватись у ньому [5].

Значення ляльки О.С.Березюк підсумовує виділенням наступних тез:

1. Лялька є засобом моделювання.
2. Лялька є виразником досвіду морального спілкування між людьми.
3. Лялька є засобом трудового виховання.
4. Ляльку можна вважати видом мистецтва.

Художньо оформлена іграшка збуджує у дитини естетичні почуття і переживання, формує естетичний смак, що значно впливає на бажання обстеження дитиною зі зниженим зором даної іграшки. Цікаві за змістом і формою іграшки позитивно діють на психічний стан дитини зі зниженим зором, світосприймання, активізують життєвий тонус, що впливає на її здоров'я, фізичний розвиток, корекцію пізнавальної діяльності.

Учені зазначають, що дітям подобається гратися з іграшками, що зображають людей, істот і предмети реального світу: тварин, риб, птахів, рослинність, предмети побуту, техніки тощо. Такі іграшки спонукають дітей до різноманітних за змістом ігор, допомагають увійти в роль, створити улюблений ігровий образ, реалізувати ігровий задум. Але засобом реалізації задуму іграшка може бути лише за умови, якщо дитина правильно сприймає її образ, має чіткі знання про предмет, а сама іграшка викликає усвідомлений інтерес і бажання гратися з нею [14].

Важливими для нашого дослідження стали роботи О.Г. Батухтіної, яка вивчала методику застосування народних іграшок. Учений підтвердила, що вони мають як художню, технологічну, так і педагогічну цінність. Вона встановила, що самотність народної іграшки визначається її національною

своєрідністю, яка відображає культуру та побут народу, символізує нам про усталені звичаєво-традиційні ознаки.

Завдяки цьому українська народна іграшка є оптимальним засобом для формування національних цінностей. У своєму дослідженні О.Г.Батухтіна запропонувала методику формування елементів національної культури у старших дошкільників, яка заснована на засвоєнні дітьми наступного:

- знань про залежність між матеріалом, з якого виготовляється іграшка, та природними умовами певної місцевості, умінь виокремлювати орнаментальні особливості українських народних іграшок за основними елементами розпису, кольоровим сполученням;

- умінь уточнювати підпорядкованість орнаменту пластичній формі іграшок тощо [6].

Аналіз спеціальної наукової психолого-педагогічної літератури дозволив визначити причини труднощів, що виникають у дітей з порушеннями зору в процесі гри. Про це зазначається в працях тифлопедагогів М.І.Земцової, Л.І.Плаксіної, О.М.Подколзіної, Л.І.Солнцевої, Т.П.Свиридюк, С.М.Хорош та ін. Автори зазначають, що труднощі виникають внаслідок неякісного зорового виділення окремих дрібних деталей іграшок, відсутності цілісного сприймання іграшок тощо. Ці спостереження стосуються й гри дітей зі зниженим зором з народними іграшками.

Таким чином, можна зробити висновок, що корекційно-виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, предметно-практичної та творчої діяльності дітей зі зниженим зором. Іграшка також важливий фактор психічного розвитку дитини зі зниженим зором. Під час гри дитина розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід. До того ж іграшка є засобом передавання культурного досвіду народу від покоління до покоління. Народна іграшка також може сприяти сенсорній корекції, а саме: формуванню сенсорних еталонів, розвитку кольоро- та форморозрізнення, просторовому орієнтуванню тощо.

Але при цьому народна іграшка не використовується ефективно в спеціальних дошкільних та шкільних навчально-виховних закладах як засіб корекційно-виховної роботи, спрямований на корекцію вторинних відхилень у розвитку дитини зі зниженим зором та формування всебічно розвиненої особистості. Такий стан пояснюється рядом чинників. До них ми відносимо:

- недооцінку педагогами-практиками можливостей української народної іграшки у корекційно-виховній роботі з дітьми;
- недостатній рівень ознайомлення дітей зі звичаями, художніми та ремесленими традиціями, пов'язаними з нею;
- недостатню розробку технологій (змісту, методів та прийомів), спрямованих на формування у дітей вмінь та навичок цілісного сприймання народної іграшки та вироблення системи предметних дій з даним видом іграшок.

## Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз проблеми використання народної іграшки у виховання дитини з порушеннями зору дозволив зробити такі висновки:

1. Сучасний корекційно-виховний процес не може відбуватися поза традиційною культурою певної нації. Тому вітчизняна система виховання спрямована на формування розвиненої особистості, наділеної національною свідомістю. Важливим засобом виховання національної культури є народна іграшка. Вона вчить дитину правильно взаємодіяти в навколишньому світі, правильно розуміти елементи народної діяльності, розвивати комунікативні здібності, підштовхує її до усвідомлення себе як частини одного цілого – нашої Батьківщини. Особливе значення має такий вид багатоаспектних іграшок, як народні. Народна іграшка виступає як: елемент дитячої гри; засіб національного, патріотичного та естетичного виховання. Поряд із зазначеними вище якостями народна іграшка має ще й корекційне значення в процесі розвитку дитини з порушеним зором як засіб розвитку предметно-практичної діяльності. Але в теорії та практиці тифлопедагогіки питання виховання та навчання дітей з порушеним зором засобами народної іграшки на сьогоднішній день не вивчалось.

2. Подано визначення корекційно-виховної роботи як системи спеціальних комплексних заходів педагогічного впливу, спрямованих на усунення або згладжування дефектів розвитку пізнавальної діяльності та фізичного розвитку дитини, на різні особливості особистості дітей з порушеннями в психофізичного розвитку, оскільки будь-яке порушення негативно впливає не лише на окрему функцію, а знижує соціальну повноцінність дитини у всіх її проявах.

3. Корекційно-виховна робота не зводиться до механічного тренування елементарних функцій або набору спеціальних вправ, а охоплює весь навчально-виховний процес, всю систему діяльності спеціальних

установ. Корекційно-виховному завданню підпорядковані всі форми і види роботи в процесі формування у дітей з порушеннями зору загальноосвітніх та трудових знань, умінь і навичок. Зміст корекційної роботи в спеціальному навчальному закладі - це програма оптимальної, цілеспрямованої педагогічної, психологічної, реабілітаційної, медичної діяльності та самоосвіта учнів, що спрямовані на подолання або послаблення недоліків психічного й фізичного розвитку дітей.

4. Встановлено, що корекційно-виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє розвитку предметно-практичної діяльності самостійності, творчої діяльності дітей зі зниженим зором. Іграшка також важливий фактор психічного розвитку дитини зі зниженим зором. Під час гри дитина розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід. До того ж іграшка є засобом передавання культурного досвіду народу від покоління до покоління. Народна іграшка також може сприяти сенсорній корекції, а саме: формуванню сенсорних еталонів, розвитку кольоро- та форморозрізнення, просторовому орієнтуванню тощо.

Але при цьому народна іграшка не використовується ефективно в спеціальних дошкільних та шкільних навчально-виховних закладах як засіб корекційно-виховної роботи, спрямований на корекцію вторинних відхилень у розвитку дитини зі зниженим зором та формування всебічно розвиненої особистості. Такий стан, на нашу думку, пояснюється рядом чинників:

- недооцінка педагогами-практиками можливостей української народної іграшки у корекційно-виховній роботі з дітьми;
- недостатній рівень ознайомлення дітей зі звичаями, художніми та ремесляними традиціями, пов'язаними з нею;
- недостатня розробка технологій (змісту, методів та прийомів), спрямованих на формування у дітей вмінь та навичок цілісного сприймання народної іграшки та вироблення системи предметних дій з даним видом іграшок.

**Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Дашковська А. В., Федоренко С. В. Народна іграшка як засіб корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. К., 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 186-190. Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.

2. Дашковська А. В., Федоренко С. В. Актуальність питання використання народної іграшки у виховному процесі в школах для дітей з порушеннями зору. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доп. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 339-341.

## РОЗДІЛ 2.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ НАРОДНИХ ІГРАШОК УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

#### 2.1. Обґрунтування методики констатувального етапу дослідження

Відповідно до проведеного теоретичного аналізу загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми застосування народної іграшки, як засобу корекційно-виховного процесу в початкових класах закладів освіти для дітей зі зниженим зором, нами було встановлено, що:

- корекція і компенсація вторинних відхилень у розвитку дітей з порушеннями зору здійснюється у спеціально організованих умовах педагогічного процесу (О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Л.І.Плаксина, Н.О.Рахуба, Т.О.Семенишена, Є.П.Синьова, Б.К.Тупоногов, С.В.Федоренко та інші);

- компенсаторно-корекційна спрямованість навчання дітей з порушеннями зору є змістом всієї освітньої діяльності закладу спеціальної освіти, що реалізується під час навчання та формування компетентностей, потрібних для подальшої соціалізації і самореалізації (В.І.Бондар, Т.М.Гребенюк, О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Є.П.Синьова та інші);

- найефективніший компенсаторно-корекційний вплив у процесі навчання досягається шляхом залучення дитини до активної та цілеспрямованої предметно-практичної діяльності (В.І.Андрієнко, О.М.Легкий, І.С.Моргуліс, Н.О.Рахуба, В.М.Ремажевська, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко та інші);

- у сучасному закладі освіти народна іграшка є дієвим засобом естетичного, морального, розумового, патріотичного та фізичного виховання (О.Г.Бахутіна, Ю.О.Блудова, Н.В.Єгупова, Х.М.Камілова, Т.В.Коваленко, О.А.Колоскіна та інші).

Враховуючи значний корекційно-розвивальний потенціал народної іграшки нами був здійснений аналіз практики її застосування в спеціальних освітніх закладах для дітей зі зниженим зором з метою виявлення проблем у цьому виді діяльності.

Враховуючи, що предметно-практична діяльність є основним засобом розвитку чуттєвого сприймання та компенсації зорової недостатності, а також основою реалізації різних напрямків виховання, важливого значення набуває використання в корекційно-виховній роботі закладів спеціальної освіти для дітей з порушеннями зору народної іграшки. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що це питання залишається недостатньо вивченим в спеціальній педагогіці. З метою більш глибокого вивчення зазначеної проблеми нами була розроблена методика констатувального дослідження.

При обґрунтуванні методики дослідження ми спиралися на Державний стандарт початкової освіти, що був затверджений у 2018 році [47], який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів з урахуванням компетентнісного підходу до навчання. Відповідно нами були проаналізовані основні підходи до визначення компетентнісного підходу у навчанні дітей молодшого шкільного віку.

Слід зазначити, що в останні десятиліття в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі були висвітлені основні підходи до аналізу і впровадження компетентнісного підходу в освітній діяльності (І.Д.Бех, В.В.Вербицький, І.Г.Єрмаков, Т.М.Костенко, О.В.Овчарук, К.О.Островська, О.М.Паламар, О.І.Пометун, М.І.Федоренко та інші).

І.Д.Бех розглядає поняття компетентності досить широко і відносить до нього навчальні здібності, знання, вміння, навички, моральні цінності і ставлення. За структурою науковець вирізняє: предметно-знаннєву, організаційну, технологічну, екологічну, правову, політичну, культурологічну, соціальну, економічну компетентність, а також компетентність у сфері комунікативної діяльності та у сфері особистого

повсякденного життя людини. Наголошуючи при цьому, що недоцільно ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями, оскільки навчальні здобутки необхідно трансформувати у ті чи інші життєві компетентності [11; 12].

Поняття «компетентнісний підхід» О.І.Пометун визначає як спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, а наслідком такого процесу є формування загальної компетентності людини, що є інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі освітньої діяльності і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [74].

В законі України «Про освіту» «компетентність» розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

В Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) подається характеристика ключових компетентностей, а саме: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність. Головною особливістю компетентності є «досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях і зумовлюють формування ставлення до них» [47].

В наукових дослідженнях поряд з поняттям ключові компетентності використовуються поняття міжпредметні або життєві компетентності

(І.Д.Бех, В.В.Вербицький, О.І.Пометун та інші), оскільки вони визначають готовність учня до життя, сприяють їх успішній соціалізації, розв'язанню важливих проблем сучасного життя, а також їх подальшій професійній спрямованості.

В Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) також розглядається предметна або галузева компетентність, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, досвіду у межах конкретного навчального предмету, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних завдань, ситуацій, проблем.

О.І.Пометун предметній компетентності надає важливого значення, оскільки організація компетентнісно орієнтованого навчання починається з чіткого усвідомлення педагогом результату навчання для кожного уроку та навчальної теми. А цей результат і буде певним рівнем сформованості предметної компетентності учня з конкретного навчального предмету, якого він має досягти. Таким чином, О.І.Пометун визначає, що без формулювання предметної компетентності неможливе ефективне застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо), а також оцінювання якості освіти.

Оскільки опис предметних компетентностей подається переважно в навчальних програмах, нами були проаналізовані ті програми, в яких розглядається тема «Українська народна іграшка» або окремі питання даної теми. Це дало нам змогу визначити предметні компетентності, які мають бути сформовані у учнів початкових класів при вивченні досліджуваної теми.

Навчальна програма «Образотворче мистецтво» гармонійно поєднує навчально-виховний потенціал образотворчої культури з її естетично-мистецькою, зображувально-моторною, творчо-діяльнісною складовими та має на меті формування культурної компетентності та самоосвітньої компетентності.

Навчальна програма з «Трудового навчання» в початковій школі передбачає формування і розвиток в межах вікових можливостей

компетентності продуктивної творчої діяльності учнів та проектно-технологічної компетентності, яка дає можливість їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові завдання, що сприяє формуванню компетентності до самовдосконалення та саморозвитку.

В навчальній програмі «Я у світі», де розглядаються окремі питання з теми «Українська народна іграшка», підкреслюється важливість набуття життєвих компетентностей, необхідних для життя в соціумі, основними з яких є: соціальна, громадянська, загальнокультурна, вміння вчитися та інформаційно-комунікативна. Разом з тим, предметні компетентності не розглядаються у даній програмі.

У процесі літературного читання (навчальна програма «Літературне читання») в учнів формуються ключові компетентності: вміння вчитися, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна, а також предметна читацька компетентність, що є результатом взаємодії знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду та ціннісних ставлень учнів, що набуваються в процесі реалізації усіх змістових ліній даного предмета.

Також нами була проаналізована навчальна програма курсу українознавства для 1-4 класів, що пропонується за вибором для закладів загальної середньої освіти. Мета даного курсу полягає у формуванні в учнів молодшого шкільного віку таких ключових компетентностей: соціальної, громадянської, комунікативної та вміння вчитися, а також предметної соціально-культурної компетентності.

Проаналізовані загальні та спеціальні психолого-педагогічні дослідження, нормативно-законодавчі документи та навчальні програми дозволили нам визначити основні предметні компетентності учнів початкової школи, які мають бути сформовані при вивченні теми «Українська народна іграшка»: культурна компетентність, проектно-технологічна компетентність та самоосвітня компетентність.

Окрім ключових і предметних компетентностей науковці розглядають і міжпредметні компетентності, тобто здатність учня застосувати знання,

уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до міжпредметного кола проблем і предметних галузей (В.М.Максимова, О.Я.Савченко, Н.М.Светловська, С.В.Тадіян та інші).

Серед інших міжпредметних компетентностей розглядається художня або образотворча компетентність як здатність до пізнавальної та практичної діяльності у певному виді мистецтва (О.Г.Гогоберідзе, М.С.Коган, О.В.Семенова, Г.І.Сотська, Л.Д.Столяренко, Н.І.Шевандрін та інші).

За визначенням О.Г.Гогоберідзе, образотворча компетентність – це готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з художнім відображенням дійсності у наочних образах, творчістю в різних видах мистецтва, оцінюванням творів мистецтва.

В своїх роботах О.Г.Гогоберідзе виокремлює наступні види образотворчої компетентності:

- образно-мовленнєва компетенція, що характеризується здатністю розуміти і самостійно створювати художні образи на площині (графіка, живопис) та в просторі (скульптура, декоративно-прикладне мистецтво), користуючись засобами художньої виразності;

- вербально-образна компетенція, як знання певного мінімуму художніх термінів, розуміння їх значення та вміння грамотно використовувати у своєму мовленні при обговоренні творів мистецтва;

- образно-стильова компетенція – знання основних стильових напрямків в мистецтві, вміння створювати об'єкти згідно заданих стильових характеристик;

- стратегічна компетенція - допитливість, здатність обирати в повсякденному житті найяскравіші образи, які можуть бути втілені в різних видах мистецтва;

- продуктивно-образна компетенція – здатність відтворювати образ не лише репродуктивно, але й можливість творчо вирішувати завдання, створюючи кожного разу новий образ [26].

Аналізуючи наукові підходи до виділення різних видів компетентностей (ключових, предметних, міжпредметних) ми вважаємо доцільним у своєму дослідженні вивчити образотворчу компетентність, оскільки народна іграшка є видом декоративно-прикладного мистецтва, яке в свою чергу є видом образотворчого мистецтва.

Про значення образотворчого мистецтва в освіті дітей зі зниженим зором говорить К.С.Довгопола. Вона визначила основні завдання цього курсу в спеціальній школі та шляхи їх реалізації. Автор особливо виділила емоційний компонент в навчанні образотворчого мистецтва. К.С.Довгопола довела, що образотворче мистецтво виконує різні функції у житті людини: когнітивну (пізнавальну), аксіологічну (ціннісну), виховну та ін. та визначила три етапи творчого процесу:

- пускова фаза, що передбачає вільну активність і підготовку до творчого процесу;
- пошукова фаза, яка починається зі створенням художнього твору;
- виконавча фаза, що завершує роботу над створенням художнього твору.

Головною умовою естетичного виховання молодших учнів зі зниженим зором автор називає розвиток навичок сприймання форми і формотвірних елементів [53; 54].

В рамках дослідження в структурі образотворчої компетентності ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний.

Основою когнітивного компоненту образотворчої компетентності є система знань про жанри, види, засоби виразності образотворчого мистецтва, а також розвиток пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, мовлення, уява), що забезпечує пізнання творів мистецтва та здатність самостійно і творчо створювати нові художні образи.

Діяльнісний компонент образотворчої компетентності розглядається нами як здатність використовувати засоби виразності при створенні художніх образів в предметно-практичній діяльності.

Виділення емоційно-ціннісного компонента образотворчої компетентності пов'язане зі ставленням учнів до творів мистецтва, їх активністю та зацікавленістю при обговоренні, а також переживання задоволення від власної діяльності, оцінювання її результативності, що викликає бажання продовжувати творчу діяльність і отримувати нові естетичні враження.

Головною метою констатувального етапу дослідження стало вивчення стану сформованості образотворчої компетентності в учнів початкових класів при ознайомленні з темою «Українська народна іграшка» та умов навчально-виховної роботи у спеціальних закладах освіти та закладах загальної середньої освіти при ознайомленні учнів початкових класів з народною іграшкою.

Констатувальним дослідженням передбачалося вирішення наступних завдань:

1. Визначити критерії та показники оцінки сформованості образотворчої компетентності при вивченні досліджуваної теми.
2. Діагностувати наявність відповідних віку уявлень та знань про українську народну іграшку як витвір мистецтва в учнів початкових класів з нормотиповим та зниженим зором (когнітивний компонент).
3. Визначити рівень розвитку практичних умінь і навичок учнів з нормальною та зниженою гостротою зору при виготовленні народної іграшки (діяльнісний компонент).
4. Визначити ставлення учнів з нормотиповим і зниженим зором до своєї діяльності та визначити можливості їх самореалізації в різних видах діяльності (емоційно-ціннісний компонент).
5. Визначити рівні сформованості образотворчої компетентності у учнів початкових класів при вивченні теми «Українська народна іграшка».
6. Вивчити умови навчально-виховної роботи у спеціальних закладах освіти та закладах загальної середньої освіти при ознайомленні учнів початкових класів з народною іграшкою.

Констатувальний етап дослідження відбувався в три етапи з використанням відповідних методів дослідження.

На першому етапі дослідження вивчалися умови організації освітньої діяльності вчителів і вихователів закладів освіти по ознайомленню учнів початкових класів з народною іграшкою. З цією метою нами була проведена робота з аналізу документації закладів освіти, а саме: навчальних програм, планів виховної роботи, календарно-тематичних планів, індивідуальних карток учнів. Дана інформація була використана для подальшої організації та проведення констатувального етапу експерименту.

Методи дослідження, що використовувалися на цьому етапі: аналіз і вивчення документації.

На другому етапі експерименту здійснювалось:

- виявлення стану готовності педагогів використовувати українську народну іграшку в освітньому процесі в закладах освіти для дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим і зниженим зором,
- визначення труднощів, які виникають у них при ознайомленні дітей з народною іграшкою,
- вивчення участі батьків у ознайомленні дітей молодшого шкільного віку з народною іграшкою.

Методи дослідження, що використовувалися на цьому етапі: анкетування вчителів, вихователів і батьків.

На третьому етапі дослідження відбувалось вивчення:

1) рівня сформованості когнітивного компоненту образотворчої компетентності в учнів початкових класів з нормотиповим та зниженим зором з метою виявлення уявлень дітей про народну іграшку, використання досвіду самостійної пізнавальної діяльності при ознайомленні з народною іграшкою, а також естетично-ціннісного ставлення до декоративно-прикладного мистецтва;

2) рівня сформованості діяльнісного компоненту образотворчої компетентності учнів з нормальною та зниженою гостротою зору з метою

визначення рівнів розвитку практичних умінь і навичок, особливо здатності до самостійної організації та виконання діяльності з виготовлення народної іграшки;

3) рівня сформованості емоційно-ціннісного компоненту образотворчої компетентності в учнів з нормальним та зниженим зором з метою вивчення здатності учнів початкових класів переносити наявні знання, вміння, способи діяльності в іншу ситуацію, бути спроможним до самореалізації в різноманітних сферах своєї життєдіяльності, здійснювати оцінювання власної діяльності та контроль за її виконанням тощо.

На цьому етапі застосовувалися наступні методи дослідження: педагогічний експеримент, опитування педагогів.

Враховуючи особливості навчальної діяльності в закладах освіти, констатувальний експеримент проводився в другу половину дня, опитування дітей і діагностичні завдання пропонувалися дітям для виконання в окремому кабінеті. В діагностичній роботі з дітьми зі зниженим зором обов'язково дотримувалися індивідуальних режимів зорових навантажень.

Нами визначені наступні критерії сформованості компонентів образотворчої компетентності:

*Когнітивний компонент* відображає рівень уявлень дітей молодшого шкільного віку про декоративно-прикладне мистецтво (базові знання про види та призначення українських народних іграшок; матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок; активність сприйняття народної іграшки, самостійна пізнавальна діяльність особистості).

*Діяльнісний компонент* дозволяє визначити розвиток практичних умінь і навичок, здатності до самостійного виконання практичної діяльності з виготовлення народної іграшки (орієнтування на робочій поверхні; самостійності у процесі організації та виконання діяльності; технологічні вміння й навички у виготовленні народної іграшки).

*Емоційно-ціннісний компонент* допомагає визначити здатність дитини до самостійно організованої пізнавальної і творчої діяльності (перенесення

наявних знань і практичних навичок в нові умови та ситуації, саморегуляція діяльності учня).

Оцінка результатів дослідження здійснювалася відповідно визначених критеріїв та їх показників.

За отриманими результатами дослідження учні розподілялися за наступними рівнями: низький, середній та високий.

Показники рівнів сформованості, визначених для дослідження компонентів у учнів молодшого шкільного віку закладів загальної середньої освіти і спеціальних закладів для дітей зі зниженим зором за визначеними вище критеріями, представлені в табл. 2.1.

Відповідно до *першого етапу констатувального експерименту* вивчалися умови організації освітньої діяльності вчителів і вихователів закладів освіти по ознайомленню учнів початкових класів з народною іграшкою. Для цього нами було проведено вивчення документації закладів освіти (медичних карток та індивідуальних карток учнів, які брали участь у дослідженні; навчальних програм, планів виховної роботи, календарно-тематичних планів вчителів).

Після вивчення медичних та індивідуальних карток учнів нами заповнювалася анкета на всіх респондентів, в яку вносились наступні дані: вік учня, час порушення зору (до 3-х років, після 3-х років), гострота зору, діагноз по зору, оптична корекція (окуляри, лінзи), оклюзія, супутні захворювання, дошкільна освіта (домашнє виховання, спеціальний заклад дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти загального типу або інша інформація).

З метою визначення ступеня розкриття теми «Українська народна іграшка» у змісті початкової освіти, нами були проаналізовані навчальні програми для 1-4 класів загальної середньої освіти з образотворчого мистецтва та трудового навчання.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники рівнів сформованості компонентів  
образотворчої компетентності в учнів початкових класів**

Компоненти	Критерії	Рівні сформованості		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<b>Когнітивний компонент</b>	<i>Види та призначення українських народних іграшок</i>	Володіє узагальненими знаннями про види та призначення народних іграшок, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами в сфері життєдіяльності та народною іграшкою, наводить приклади з власного життя	Володіння знаннями про види та призначення народних іграшок недостатнє, відчутні труднощі в розумінні окремих понять, причинно-наслідкові зв'язки встановлює за допомогою педагога	Володіє незначною частиною тематичного матеріалу, може назвати окремі види народних іграшок, недостатньо усвідомлюючи їх призначення
	<i>Матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок</i>	Називає, а також може самостійно добрати матеріали для виготовлення народної іграшки, розрізняє та називає види декоративного оздоблення народної іграшки (декоративний розпис, художнє різьблення, вишивка, лозоплетіння тощо)	Називає матеріали для виготовлення народної іграшки, добирає матеріали для виготовлення виробу з допомогою педагога, розрізняє, частково може назвати види декоративного оздоблення народної іграшки	Частково називає матеріали для виготовлення народної іграшки, добирає матеріали з допомогою педагога, розрізняє, але не може назвати види декоративного оздоблення народної іграшки

	<i>Самостійна пізнавальна діяльність особистості</i>	Обстежує народну іграшку на бісенсорній чи полісенсорній основі; самостійно розрізняє, порівнює, встановлює зв'язки між народними іграшками	Обстежує народну іграшку з опорою на зорове сприймання, залучаючи дотикові відчуття лише в окремих випадках для уточнення деталей; відчуває певні труднощі при спробах порівнювати, узагальнювати та встановлювати зв'язки між народними іграшками	Обстежує народну іграшку виключно з опорою на зорове сприймання; потребує допомоги з боку педагога при виконанні діяльності, пов'язаної з розумовими операціями (розрізнення, порівняння, узагальнення тощо)
<b>Діяльнісний компонент</b>	<i>Орієнтування на робочій поверхні</i>	Самостійно організовує своє робоче місце для виконання діяльності, вільно орієнтується на робочій поверхні при виконанні виробу з точкою відліку «від себе» та «від виробу»	Потребує допомоги педагога при організації робочого місця для виконання діяльності, вільно орієнтується на робочій поверхні при виконанні виробу з точкою відліку «від себе»	Потребує допомоги педагога при організації робочого місця для виконання діяльності, на робочій поверхні орієнтується за допомогою педагога, потребує додаткових інструкцій при виконанні виробу з точкою відліку «від себе»
	<i>Самостійність у процесі організації і виконання діяльності</i>	Самостійно здійснює процес планування та дотримується етапів виготовлення народної іграшки, пропонує оригінальні підходи до виконання виробу, педагог лише керує діяльністю учня	Здійснює планування та виготовлення народної іграшки з частковою допомогою педагога, проявляє ініціативність при виконанні діяльності, але варіанти виготовлення виробу підбирає разом з педагогом	Для процесів планування та виготовлення народної іграшки потребує постійної допомоги педагога, потребує поетапних інструкцій на всіх етапах практичної діяльності з боку педагога, уникає виконання творчих завдань, діє переважно за зразком

	<i>Технологічні вміння і навички</i>	Знає основні прийоми роботи та виконує технологічні операції відповідно до обраного виробу	Знає основні прийоми роботи, але має труднощі у виконанні технологічних операцій відповідно до обраного виробу	Не знає основних прийомів роботи та виконує технологічні операції відповідно до обраного виробу за допомогою педагога
<b>Емоційно-ціннісний</b>	<i>Активність сприйняття народної іграшки</i>	Відчутна зосередженість та зацікавленість при ознайомленні з народною іграшкою, бере активну участь в обговоренні вражень та почуттів, отриманих від сприймання даного виду мистецтва	Проявляє недостатню усвідомленість інтересів під час ознайомлення з народною іграшкою, не дуже охоче бере участь в обговоренні щодо отриманих вражень та почуттів від сприймання народних іграшок	Відсутня потреба в усвідомленому ознайомленні з народними іграшками та захопленості даним видом мистецтва, спостерігаються утруднення у вираженні власного ставлення, які виникли при ознайомленні з українськими народними іграшками
	<i>Саморегуляція діяльності</i>	Здатний самостійно приймати рішення щодо роботи над виробом і оцінювати їх ефективність, самостійно здійснює контроль за виконанням практичної діяльності та здатен оцінити результат за визначеними критеріями	Рішення щодо роботи над виробом приймає разом з педагогом, потребує періодичного контролю за послідовністю етапів виконання практичної діяльності з боку педагога, оцінює результат діяльності з допомогою педагога	Рішення щодо роботи над виробом приймає переважно педагог, потребує контролю на всіх етапах практичної діяльності з боку педагога, самооцінка власних дій відсутня, учень орієнтується на зовнішню оцінку

	Перенесення наявних знань і практичних	Самостійно використовує отримані знання та вміння в інших видах діяльності та життєвих ситуаціях	Використовує отримані знання та вміння в інших видах діяльності та життєвих ситуаціях після стимуляції подальшої діяльності педагогом	Використовує отримані знання та вміння в інших видах діяльності та життєвих ситуаціях лише копіюючи педагога або інших учнів
--	--	--	---	--

Відповідно до вимог навчальної програми та Державного стандарту початкової освіти вчителі початкових класів розробляють календарно-тематичне планування з кожного предмету. Відповідно і були проаналізовані календарно-тематичні плани вчителів з вище зазначених навчальних предметів для визначення взаємозв'язку між окремими уроками у вивченні теми «Українська народна іграшка» або окремих питань теми.

Аналіз планів вихователів групи продовженого дня проводився з метою визначення змістового наповнення програми виховання тематикою «Українська народна іграшка» у різних видах діяльності (навчально-виховної, позаурочної, позакласної), а також різних формах взаємодії з батьками.

На *другому етапі дослідження вивчалася* готовність педагогів використовувати українську народну іграшку в навчально-виховній діяльності, визначалися труднощі, які виникають у них при роботі з народною іграшкою, а також з'ясуувалася роль батьків учнів молодшого шкільного віку в цьому процесі.

Для цього було проведено:

- анкетування педагогів з метою виявлення їх готовності використовувати українську народну іграшку в навчально-виховному процесі учнів початкових класів;
- анкетування батьків учнів початкових класів для виявлення їх загальної обізнаності про українську народну іграшку.

З метою пошуку ефективних шляхів для удосконалення цього процесу в закладах освіти ми провели анкетування, в якому взяли участь 31 педагог закладів загальної середньої освіти та 34 педагоги спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору різних регіонів України (м. Одеса, Рівненська обл. (сmt. Клевaнь), Івано-Франківська обл. (сmt. Вигода).

Анкета містила питання, що були спрямовані на з'ясування наступної інформації:

- знань педагогів про народну іграшку та її роль в освітньому процесі;
- знання педагогами методичної літератури, що стосується використання народної іграшки в роботі з дітьми молодшого шкільного віку.
- труднощів, що виникають при ознайомленні з народною іграшкою учнів початкових класів.

Респондентам було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. На Вашу думку, яке значення народної іграшки в житті дитини?
2. Які види народної іграшки Ви знаєте?
3. Яким народним іграшкам Ви надаєте перевагу і чому?
4. У яких видах діяльності дітей може бути використана народна іграшка?
5. Назвіть приблизну кількість народних іграшок, з якими Ви ознайомили дітей.
6. Чи застосовують діти народні іграшки в ігровій діяльності? Якщо так, то які саме?
7. Які народні іграшки, на Вашу думку, найбільш сприяють вихованню дітей?
8. При ознайомленні з якими видами українського народного мистецтва учні проявляють найбільшу творчу активність? У чому вона проявляється?
9. Чи використовуєте Ви народну іграшку в освітньому процесі? Якщо так, на яких уроках або видах діяльності?

10. Які методичні посібники Вам допомагають в ознайомленні учнів з народними іграшками?
11. На які напрями виховання може позитивно вплинути народна іграшка?
12. Які фактори заважають Вам здійснювати ефективне керівництво дитячою діяльністю з народною іграшкою?
13. Які методичні рекомендації Ви хотіли б отримати стосовно ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою?

Деякі питання дозволяли уточнити попередню відповідь, наприклад: «Які народні іграшки найбільш поширені серед дітей?», «Чи застосовують діти народні іграшки в ігровій діяльності?» тощо.

З метою вивчення участі батьків у ознайомленні дітей молодшого шкільного віку з народною іграшкою, був використаний метод анкетування.

У дослідженні взяли участь 68 батьків дітей молодшого шкільного віку, з них 35 осіб – батьки дітей з нормальною гостротою зору та 32 особи – батьки дітей зі зниженим зором.

У ході даного дослідження ми вважали за необхідне зібрати інформацію про батьків щодо їх освіти та віку, оскільки припустили, що ці чинники мають важливе значення у формуванні компетентності батьків із досліджуваної проблеми.

Анкета містила такі питання:

1. Які народні іграшки Ви знаєте?
2. Для чого, на Вашу думку, потрібні народні іграшки?
3. Як Ви вважаєте, чим народна іграшка відрізняється від фабричної?
4. Де Ваша дитина могла познайомитися з українськими народними іграшками?
5. Чи є у Вашій родині українські народні іграшки? Якщо так, то які саме?
6. Пригадайте, про які українські народні іграшки Ви розповідали своїй дитині.
7. Чи виникали у Вас труднощі при ознайомленні дитини з народними іграшками? Якщо так, то які саме?

Дані, отримані в результаті анкетування батьків, дали нам змогу визначити шляхи корекційної роботи з дітьми та напрямки роботи з батьками з досліджуваної проблеми.

На *третьому етапі діагностичного дослідження* проводилось вивчення стану сформованості когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів образотворчої компетентності в учнів початкових класів з нормотиповим та зниженим зором.

Вивчення рівня сформованості компонентів образотворчої компетентності відбувалось шляхом проведення педагогічного експерименту, що включав бесіду з учнями для виявлення обізнаності дітей про українські народні іграшки, серію діагностичних завдань, призначених для дітей та спостереження за ними у різних видах діяльності (під час виконання учнями діагностичних завдань, прогулянці, навчальній та ігровій видах діяльності).

Виявлення загальних уявлень учнів про українські народні іграшки (види, призначення, матеріали виготовлення, оздоблення) проводилось за допомогою *діагностичної методики «Інтерв'ю»* за такими питаннями:

1. Що ти знаєш про українську народну іграшку?
2. Які назви українських народних іграшок ти знаєш?
3. З якого матеріалу виготовляють українські народні іграшки?
4. Хто тобі розповідав про українську народну іграшку?
5. Де ти бачив українські народні іграшки?
6. Які саме українські народні іграшки тобі хотілося б самостійно виготовити?

*Діагностичне завдання №1* було спрямоване на вивчення наступних критеріїв:

- знання матеріалів та декоративного оздоблення народних іграшок;
- активність сприйняття народної іграшки.

Стимульний матеріал: лялька-мотанка з клаптиків тканини, глиняний свищик-півник, дерев'яний коник, солом'яна квочка, лялька-мотанка з качана

та листя кукурудзи; глина, пластилін, клаптики тканини, нитки, брусок дерева, шматок пластмаси, качан і листя кукурудзи, солома, пензлик, фарби, стеки.

#### Хід проведення

- Розглянь уважно предмети, що лежать перед тобою. Якщо хочеш, можеш взяти кожен з них в руки і обстежити ретельніше.

Після того, як учень ознайомився з запропонованими експериментатором об'єктами, пропонувались наступні запитання та завдання:

1. Як можна назвати всі ці предмети одним словом?
2. Назви українські народні іграшки, які перед тобою.
3. Опиши будь-які три народні іграшки.
4. Яка народна іграшка тобі сподобалась найбільше і чим?
5. З якого матеріалу виготовлена лялька-мотанка (глиняний свищик-півник, солом'яна квочка)? Підбери матеріали, які тобі можуть знадобитися для виготовлення цієї народної іграшки.

Під час експериментальної роботи звертається увага на: розуміння інструкції учнем; вміння використовувати дотикові відчуття під час обстеження об'єктів; опис народних іграшок учнем: кольорове оформлення, розмір, форма, декоративне оздоблення (вишивка, розпис, орнамент, випалювання, різьблення тощо); емоційне ставлення учня до народної іграшки, яку описує.

При виконанні інструкцій педагога та для самостійної практичної діяльності з виготовлення народної іграшки від учня вимагається вільне орієнтування на робочій поверхні, з цією метою нами було запропоноване учням *діагностичне завдання №2*.

Стимульний матеріал: лялька-мотанка з клаптиків тканини, глиняний свищик-півник, дерев'яний коник, солом'яна квочка, лялька-мотанка з качана та листя кукурудзи.

#### Хід проведення

- Перед тобою лежать різні народні іграшки. Розглянь уважно, як вони розташовані на столі.

Після того, як учень роздивився розташування запропонованих експериментатором об'єктів, пропонувались наступні завдання та запитання:

1. Скажи, де лежить дерев'яний коник (свищик-півник, солом'яна квочка, лялька-мотанка з тканини, лялька-мотанка з кукурудзи)? (Експериментатор дає зразок відповіді «Дерев'яний коник лежить у лівому верхньому куті стола»).

2. Поклади ліворуч (праворуч, зверху, знизу) від ляльки-мотанки з кукурудзи солом'яну квочку (ляльку-мотанку з тканини, свищика-півника, дерев'яного коника)? (Перед виконанням діагностичного завдання експериментатор забирає зі столу народні іграшки, залишає лише посередині стола ляльку-мотанку з кукурудзи).

Під час експериментальної роботи звертається увага на: розуміння інструкції учнем; кількість і види допомоги, що надається педагогом; вміння використовувати дотикові відчуття під час обстеження об'єктів; відображення просторових відносин у мікропросторі «відносно себе», «відносно іншого об'єкту».

Оскільки основною метою художньо-естетичного виховання є використання учнем набутих знань, вмінь і навичок в самостійній предметно-практичній творчій діяльності, це потребує від нього самостійності мислення, вміння самостійно отримувати та аналізувати інформацію, а також приймати нестандартні рішення. Тому *діагностичне завдання № 3* було спрямоване на вивчення самостійної пізнавальної діяльності особистості.

Стимульний матеріал: лялька-мотанка з клаптиків тканини, лялька-мотанка з ниток, глиняний свищик-півник, дерев'яний коник, солом'яна квочка, лялька з листя кукурудзи, дерев'яна калаталка, іграшки «Монетки» (зразки гончарного посуду: глечик, миска, чашка).

#### Хід проведення

- Розглянь уважно предмети, що лежать перед тобою. Деякі тобі вже

знайомі, з іншими можеш ознайомитися детальніше.

Після ознайомлення пропонувались наступні завдання:

1. Назви українські народні іграшки, які перед тобою.
2. Розподіли на групи запропоновані тобі народні іграшки за матеріалом виготовлення. Придумай кожній групі назву.
3. Розподіли запропоновані тобі народні іграшки на групи по-іншому, не так, як розкладали перед цим (після попереднього завдання народні іграшки експериментатор розкладає на столі у вільному порядку). Придумай кожній групі назву.
4. Розклади на столі чотири народні іграшки так, щоб серед них одна не підходила до інших. Яка з цих іграшок зайва? Чому?

Під час експериментальної роботи звертається увага на: розуміння інструкції учнем; кількість і види допомоги, що надається педагогом; вміння використовувати дотикові відчуття під час обстеження об'єктів; здатність вирішувати проблемно-пошукові завдання.

З метою вивчення критеріїв орієнтування на робочій поверхні при виконанні практичної діяльності, самостійності у процесі організації та виконання діяльності, технологічні вміння і навички у виготовленні народної іграшки та саморегуляція діяльності нами була розроблена *методика педагогічного спостереження*.

Спостереження проводилося за практичною діяльністю дітей на діагностичному занятті з образотворчого мистецтва на тему: «Лялька-мотанка».

В протоколі фіксувалися наступні результати спостереження та їх бальне оцінювання навпроти кожного учня, що полегшувало подальший аналіз результатів спостереження:

1. організація робочого місця до початку уроку:
  - самостійно – 3 б.,
  - потребує нагадування педагога – 2 б.,
  - потребує допомоги педагога чи інших учнів – 1 б.;

2. активність при визначенні доцільності практичної діяльності:

- пропонує варіанти практичної доцільності виробу – 3 б.,
- потребує додаткових запитань при визначенні практичної доцільності виробу – 2 б.,
- не визначає практичну доцільність виробу – 1 б.;

3. опорні знання учнів з теми уроку:

- має попередній обсяг знань з теми, проявляє активність в процесі обговорення – 1 б.,
- володіє недостатнім обсягом знань з теми, проявляє недостатню активність під час обговорення – 2 б.,
- знання з теми часткові, активність під час обговорення відсутня – 1 б.;

4. аналіз практичної діяльності (визначення розмірів виробу, форми, конструкції, матеріалу, етапів виготовлення, послідовності з'єднання деталей):

- самостійно – 3 б.,
- потребує допомоги педагога – 2 б.,
- аналіз виготовлення виробу не проводить – 1 б.;

5. планування практичної діяльності:

- самостійно, пропонує оригінальні підходи до виготовлення виробу – 3 б.,
- проявляє ініціативність при виконанні, але варіанти виготовлення виробу підбирає разом з педагогом – 2 б.,
- діяльність виконує переважно за зразком – 1 б.;

6. технологічні вміння і навички у виготовленні народної іграшки (підготовка заготовки виробу, її обробка, коректування послідовності технологічних операцій та декорування):

- самостійно – 3 б.,
- з допомогою педагога – 2 б.,
- робота разом з педагогом – 1 б.;

7. самоконтроль у процесі практичної діяльності (контроль за етапами роботи над виробом, оцінювання готового результату за визначеними педагогом критеріями):

- самостійно – 3 б.,
- за допомогою навідних питань педагога – 2 б.,
- орієнтується на оцінку учнів та педагога – 1 б.;

8. прибирання робочого місця:

- самостійно – 3 б.,
- потребує нагадування педагога – 2 б.,
- потребує допомоги педагога чи інших учнів – 1 б.

Для того, щоб провести оцінювання за діагностичним критерієм *«Перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови і ситуації»*, учням на наступний тиждень після уроку з образотворчого мистецтва, на якому проводилось спостереження, повідомляли, що наприкінці тижня буде відбуватися виставка народних іграшок в українському стилі, і пропонували взяти участь в ній. Для цього учні, спираючись на уміння та навички, які вони отримали на попередньому уроці, повинні створити творчий задум та практично його втілити відповідно до отриманого завдання. Оцінювався результат діяльності учня за наступними показниками:

- створює оригінальний виріб, використовуючи українські декоративні елементи;
- пропонує на виставку ляльку-мотанку, що виготовлялася на уроці образотворчого мистецтва, з мінімальною видозміною деяких елементів;
- на виставку пропонує ляльку-мотанку, що виготовлялася на уроці трудового навчання без будь-яких змін; не бере участі у виставці народних іграшок.

## **2.2. Стан використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі школи для дітей зі зниженим зором**

З метою дослідження умов організації навчально-виховної роботи педагогів закладів освіти щодо ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою було проведено вивчення шкільної документації, а саме, навчальних програм, планів виховної роботи, календарно-тематичних планів вчителів.

При *аналізі навчальних програм* для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти з образотворчого мистецтва, трудового навчання зверталася увага на розкриття досліджуваної теми «Українська народна іграшка» у їх змісті.

В навчальній програмі з образотворчого мистецтва народна іграшка вивчається вже з 1 класу при ознайомленні з темою «Стилізування та орнаментальне оздоблення форм у декоративно-прикладному мистецтві», де пропонується ознайомитися з декоративними орнаментами та виготовити декоративний образ народної іграшки «Свищик» з пластиліну.

У 2 класі учні вивчають дві теми «Мова скульптури, архітектури та декоративно-прикладного мистецтва», де знайомляться з засобами виразності у декоративно-прикладному мистецтві, та «Композиційні прийоми у скульптурі та декоративно-прикладному мистецтві», де знайомляться з поняттям «народна іграшка» та особливостями декоративного образу тварин.

У 3 класі при вивченні теми «У майстернях скульптора, архітектора і народних майстрів» учні ознайомлюються з народними майстрами та основними видами декоративно-прикладного мистецтва, для практичної роботи з теми пропонується виготовити зразки гончарного посуду.

В навчальній програмі 4-го класу пропонується вивчення теми «Художній образ у декоративно-прикладному мистецтві, архітектурі та дизайні», на якій діти ознайомлюються лише особливостями декоративного

образу (на прикладах творів народних майстрів Опішні, Косова, Києва, Вінниці тощо).

У змісті навчальної програми «Трудове навчання» в початковій школі розглядається змістова лінія «Декоративно-ужиткове мистецтво», про що зазначається у пояснювальній записці до даної програми.

З 1-го по 4-й класи у програмі пропонується екскурсія до майстерень з традиційними народними ремеслами. У 2-му класі діти на уроках вивчають види орнаменту декоративно-ужиткового мистецтва та послідовність дій під час виготовлення орнаментів. У 3-му класі діти знайомляться зі способами декорування виробів, для практичної роботи пропонується декорування писанок. Змістова лінія «Декоративно-ужиткове мистецтво» у 1-му та 4-му класах не представлена. Хоча варто відмітити, що програмами для всіх класів передбачена робота з природними матеріалами. На нашу думку, у цьому розділі можна ознайомлювати учнів з народними іграшками з соломи та кукурудзи та виготовляти їх.

В Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу (лист Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018 р. № 1/9-415) зазначається, що календарне планування повинно здійснюватися вчителем у довільній формі, у тому числі з використанням друкованих чи електронних джерел. Учителям дозволяється самостійно переносити і замінювати теми уроків, відповідно до засвоєння учнями навчального матеріалу, а також визначати перелік практичних завдань з теми уроку. Враховуючи це, нами було проаналізоване календарно-тематичне планування 34 педагогів початкових класів у спеціальній школі (СШ) та 31 вчителя ЗСО з образотворчого мистецтва і трудового навчання для розкриття міждисциплінарної взаємодії між ними, а також відображення у їх змісті теми «Українська народна іграшка».

Аналізуючи календарно-тематичне планування вчителів з образотворчого мистецтва, було з'ясовано, що:

- у календарному плануванні перших класів тема «Народні іграшки» відображена у 25,8% вчителів ЗСО та 29,4% СШ; під час ознайомлення з темою учні вчать створювати декоративний образ із суцільного шматка пластиліну та виконують практичну роботу «Українські свистунці»;
- у другому класі в календарному плані у 48,4% вчителів ЗСО та 44,1% СШ розглядається тема «Народна іграшка», під час якої учні отримують поняття про особливості декоративного образу тварин та виконують практичну роботу «Дивовижні коники і баранці» або «Веселий коник»;
- в третьому класі в жодному календарному плані вчителів ЗСО і СШ досліджувана нами тема не розглядається, але згідно планування більшості педагогів ЗСО і СШ, учні ознайомлюються з видами гончарного посуду та узгодженістю декору з формою;
- у календарному плані четвертого класу тема «Народна іграшка» представлена лише у 22,6% педагогів ЗСО та 14,7% СШ, для практичної роботи дітям пропонуються створення казкового образу з природних матеріалів «Коник-мотанка»;
- екскурсії з теми декоративно-прикладне мистецтво уроками з образотворчого мистецтва не передбачені.

Також нами було проаналізовано календарно-тематичне планування з трудового навчання у початкових класах. Згідно аналізу планів 1-3 класів у змістовій лінії «Декоративно-ужиткове мистецтво» розглядається тема «Народна витинанка». З поступовим ускладненням учні від 1 до 3 класу виготовляють витинанки з паперу. В 4 класі в 16,1% планів вчителів ЗСО та 23,5% СШ зазначається тема «Лялька-мотанка», для практичної роботи пропонується виготовлення ляльки-мотанки із клаптиків тканини.

В усіх календарних планах вчителів початкових класів з трудового навчання наприкінці навчального року пропонується екскурсія по

ознайомленню з традиційними народними ремеслами України, при цьому не конкретизується до яких саме майстерень вона буде організована.

Згідно з Порядком створення груп продовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти (наказ МОН України № 677 від 25.06 2018 р.) вихователь працює з учнями відповідно до щоденного плану роботи вихователя, який включає: прогулянку, самопідготовку, виховні бесіди, гуртки, які відвідують учні, дидактичні та рольові ігри тощо. Нами були проаналізовані плани вихователів групи продовженого дня (17 планів ЗСО та 18 - СШ) з метою визначення змістового наповнення програми тематикою «Українська народна іграшка» у різних видах діяльності.

Результати аналізу планування вихователів групи продовженого дня показав, що:

- 41,2% педагогів ЗСО і 38,9% СШ надають перевагу плануванню за тематичними циклами, що дозволяє конкретизувати уявлення дітей з визначеної теми, переважно це вихователі 1 і 2 класів;
- під час проведення виховних бесід вихователі ЗСО та СШ перевагу надають малюванню, лише у 17,8% планів ЗСО та 27,8% СШ вихователі пропонують різні види предметно-практичної діяльності учням: аплікації з паперу та стрічок, малювання, поробки з природнього матеріалу, квілінг, декупаж та інше;
- на тематичному тижні «Народознавство» 29,4% вихователів ЗСО та відповідно 33,3% - СШ пропонують учням два виховні заходи з теми нашого дослідження: бесіда «Українська народна іграшка» та виготовлення ляльки своїми руками «Лялька-оберіг»;
- до свята Покрови у 35,3% вихователів ЗСО та 55,6% вихователів СШ заплановано виготовлення ляльки-оберегу для воїнів АТО;
- серед гуртків, які діти відвідують в закладах освіти, в жодному плані не зазначається гурток народної іграшки, при цьому у 83,3% СШ є гурток м'якої іграшки, в ЗСО таких гуртків набагато менше (29,4%), а у 23,5% ЗСО та 44,4% СШ є гурток народознавства.

Таким чином, можна відзначити, що вихователі у своєму плануванні виховної роботи не приділяють належної уваги ознайомленню дітей з народними іграшками, також в закладах освіти, документацію яких ми вивчали, відсутній гурток народної іграшки.

Для виявлення ставлення педагогів до використання народної іграшки в освітньому процесі та визначення труднощів, які виникають при ознайомленні з народною іграшкою учнів початкових класів, ми запропонували вчителям початкових класів заповнити анкету. Експериментальним анкетуванням було охоплено 31 педагог закладів загальної середньої освіти (ЗСО) та 34 вчителі спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору (СШ). Аналіз якісного складу педагогічних працівників, які взяли участь у дослідженні, представлений в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

#### Аналіз якісного складу педагогічних працівників (у %)

Тип закладу освіти	Освіта			Стаж педагогічної роботи			Кваліфікаційна категорія			
	середня спеціальна	базова вища	вища педагогічна	до 5 років	від 5 до 10 р	більше 10 р.	спеціаліст	1 категорія	2 категорія	вища категорія
ЗСО	6,5	22,6	70,9	32,3	32,3	35,4	29,1	19,4	25,7	25,8
СШ	2,9	23,5	73,5	26,5	32,4	41,2	26,4	23,4	32,4	17,8

Визначаючи значення народної іграшки, переважна більшість вчителів початкових класів ЗСО (93,5%) та СШ (88,3%) зазначили, що використання народної іграшки у вихованні та розвитку дитини сприяє її залученню до духовного, побутового, естетичного, історичного досвіду українського народу; 22,6% педагогів ЗСО та 32,6% СШ до попередніх висловлювань додали, що народна іграшка сприяє розвитку творчої уяви і творчих

здібностей у дітей; 6,5% педагогів ЗСО та 11,7 СШ не дали відповіді на запитання.

При відповіді на це питання респонденти як правило вказували назви народних іграшок, разом з тим 41,9% педагогів ЗСО та 47,1% СШ перераховували народні іграшки за матеріалом виготовлення: з дерева, тканини, соломи, лози, сиру, тіста, глини; 12,9% педагогів ЗСО та 23,5% СШ окрім відомих народних іграшок також описали народні іграшки, основною функцією яких є результат певної механічної дії: деркачі, фуркала, калатала; 16,1% вчителів закладів загальної середньої освіти та 5,9% спеціальної школи назвали лише свищики і ляльки-мотанки; 16,1% вчителів ЗСО та 17,6% СШ віднесли до народних іграшок писанки.

87,1% вчителів ЗСО та 79,4% СШ в роботі з дітьми надають перевагу лялькам-мотанкам, оскільки цю ляльку учні можуть виготовити під час уроку без зайвих затрат матеріалу.

Ми просили педагогів назвати приблизну кількість народних іграшок, з якими вони ознайомили дітей, та отримали такі відповіді: 2-3 іграшки (58,1% педагогів ЗСО та 52,9% СШ), 4-6 іграшок (35,5% ЗСО та 44,1% СШ), більше 7 іграшок (6,4% ЗСО та 3% СШ).

У своїх відповідях на питання анкети педагоги зазначали, що використовують народні іграшки в освітньому процесі переважно на виховних заходах, під час ігор, в театральній діяльності, на уроках праці, уроках української мови та літератури, уроках музики. При цьому вчителями не були зазначені уроки образотворчого мистецтва, у змісті яких діти знайомляться з видами народних іграшок.

Серед обох категорій дітей найбільш поширеними народними іграшками є свистунці, сопілки і ляльки-мотанки, ці ж іграшки вони використовують в ігровій діяльності, але за умови організації гри педагогом.

Нас цікавило при ознайомленні з якими видами українського народного мистецтва учні проявляють найбільшу творчу активність. Педагоги на це запитання не надали конкретних відповідей: у більшості

анкет вчителів СШ це була предметно-практична діяльність (70,6%), а у вчителів ЗСО – малювання (80,6%); лише 17,6% педагогів СШ вказали, що дітям подобається виготовляти вироби з глини і тіста.

Відповіді на запитання «Які фактори заважають Вам здійснювати ефективне керівництво дитячою діяльністю з народною іграшкою?» ми розподілили на такі групи:

- відсутність належного рівня знань з теми дослідження та практичного досвіду з виготовлення народних іграшок (41,9% ЗСО та 32,4% СШ);
- недостатня матеріальна база (22,6% ЗСО та 20,6% СШ);
- недостатня естетична привабливість для дітей молодшого шкільного віку (9,7% ЗСО та 17,6% СШ);

Разом з тим відповідь на це запитання не надали 25,8% вчителів ЗСО та 29,4% СШ.

При з'ясуванні питання, які методичні посібники допомагають педагогам у ознайомленні учнів з народною іграшкою, виявилось що переважна більшість вчителів (77,4% ЗСО та 67,6% СШ) користується тільки готовими навчально-методичними комплексами для початкової школи: орієнтовні календарні плани, конспекти уроків та альбоми-посібники з образотворчого мистецтва і трудового навчання, по роботі з народною іграшкою педагоги користуються переважно інтернет-джерелами.

Педагоги обох типів закладів освіти для підвищення професійного рівня з виготовлення народних іграшок готові відвідувати майстер-класи та виставки народних іграшок.

9,7% вчителів ЗСО та 17,6% СШ визначили орієнтовні теми, з яких вони потребують консультації: «Як зацікавити сучасну дитину народною іграшкою?», «Як осучаснити народну іграшку для зацікавлення нею дітей?», «Конкурентоспроможна народна іграшка», «Використання народної іграшки для розвитку учнів», «Народна іграшка – засіб сімейного виховання» та ін.

Враховуючи необхідність співпраці закладу освіти та батьків у вихованні, розвиткові та навчанні дитини, нами було проведене анкетування батьків для визначення їх обізнаності з народною іграшкою та з'ясування міри залучення батьками дітей до ознайомленні з народною іграшкою у повсякденному житті.

В дослідженні взяли участь 68 батьків дітей молодшого шкільного віку, з них 35 осіб – батьки дітей з нормотиповим зором та 32 особи – батьки дітей зі зниженим зором.

При проведенні експериментального дослідження ми вважали за необхідне отримати інформацію про батьків (табл. 2.3.), яка стосувалася їх віку і освіти, вважаючи, що ці чинники впливатимуть на результати опитування.

Таблиця 2.3

### Аналіз інформації про батьків (у %)

Батьки учнів	Освіта				Вік		
	середня	професійно-технічна	базова вища	вища	до 25 років	25-35 р	більше 35 р
Зі зниженим зором	9,4	21,9	28,1	40,6	28,1	46,9	25
З нормальним зором	14,3	17,1	22,9	45,7	31,4	57,1	11,5

Як свідчать дані таблиці 2.4, вищу освіту має більшість опитаних батьків обох категорій дітей: учнів зі зниженим зором - 40,6%, учнів з нормальним зором – 45,7%. Батьки, які мають середню освіту, складають незначну незначний відсоток (відповідно 9,4 % та 14,3%).

Вікова характеристика опитаних батьків показала, що більшість з них (46,9 % та 57,1 %) мають вік від 25 до 35 років. Цей період в психології характеризується активним формуванням соціально-культурного досвіду та ознайомленням з різноманітними видами матеріальної та духовної діяльності людства.

Кількісні показники проведеного опитування показали, що батьки обох категорій дітей (зі зниженим і нормотиповим зором) на питання «Які народні іграшки Ви знаєте?» переважно називали ляльку з тканини, свищик, глиняні коники і півники, а також мотрійку (відповідно 87,5% і 82,9%), а 12,5% батьків учнів зі зниженим зором та 17,15% батьків учнів з нормальним зором називали окрім зазначених народних іграшок ще лук зі стрілами та рогатку.

Відповідаючи на питання «Для чого, на Вашу думку, потрібні народні іграшки?» 57,1% батьків учнів зі зниженим зором та 53,1% батьків учнів з нормальним зором визначили, що народні іграшки потрібні для культурного розвитку учнів, а саме: «ознайомлення дитини з особливостями культури свого народу», «ознайомлення з українськими народними традиціями», «потрібні для духовного розвитку дитини». Відповідно 28,1% та 34,3% батьків відповіли, що народні іграшки діти можуть використовувати у своїй ігровій діяльності. 14,8% батьків учнів з нормальним зором і 12,6% зі зниженим зором не відповіли на поставлене запитання.

Визначаючи відмінність народної і фабричної іграшки, батьки учнів відповіли, що народна іграшка виготовляється ручним способом, вона індивідуальна і неповторна, «має душу», а фабрична іграшка промислового виготовлення.

У своїх відповідях на запитання «Де Ваша дитина могла познайомитися з українськими народними іграшками?» 68,75% батьків учнів зі зниженим зором та 57,1% батьків учнів з нормальним зором називали заклади освіти (дошкільний заклад або школа); відповідно 25% та 34,3% батьків назвали музеї, екскурсії та ярмарки народної творчості; і лише 6,25% та 8,6% назвали свою родину (бабусі і дідусі).

У 59,4% батьків учнів зі зниженим зором та 68,6% батьків учнів з нормальним зором написали, що у них відсутні народні іграшки в родині, відповідно 28,1% та 17,1% батьків відповіли, що в родині є лялька-мотанка, яку виготовляли діти в школі. Інші батьки зазначили, що окрім ляльки-

мотанки в родині є порцелянові фігурки коника чи баранчика, хоча вони відносяться до фабричних іграшок.

На питання «Про які українські народні іграшки Ви розповідали своїй дитині?» 84,4% батьків учнів зі зниженим зором та 77,1% батьків учнів з нормальним зором не надали відповідь на це питання, відповідно 15,6% та 22,9% батьків купували дітям на ярмарках глиняних свищиків і розповідали про свій дитячий досвід користування ними.

Переважна більшість батьків на питання «Чи виникали у Вас труднощі при ознайомленні дитини з народними іграшками?» відповіли, що труднощів не виникало, оскільки дитина цікавиться не народними, а сучасними іграшками, лише 18,75% батьків учнів зі зниженим зором та 25,7% батьків учнів з нормальним зором написали, що труднощі виникають у зв'язку з тим, що вони не мають достатньої інформації про народні іграшки для того, щоб розповідати про них дітям.

На нашу думку, отримані результати опитування свідчать про те, що батьки обох категорій дітей розуміють необхідність ознайомлення дітей з народними іграшками для їх культурного розвитку. Але разом з тим батьки зазначають, що провідна роль у ознайомленні дітей з народною іграшкою повинна належати закладам освіти. Також батьки у своїх відповідях правильно визначили чим відрізняється народна іграшка від фабричної, але при наведенні прикладів народних іграшок називали порцелянові фігурки тварин, що свідчить про недостатнє розуміння особливостей виготовлення народних іграшок.

Таким чином, результати анкетування дозволили нам визначити напрямки роботи з батьками по використанню народної іграшки в сімейному вихованні та залученні батьків до освітньої і корекційної роботи.

Для організації нашого дослідження, а саме констатувального його етапу, було проведене детальне вивчення контингенту досліджуваних. В роботах В.П. Єрмакова, Л.І. Кирилова, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко акцентується увага на цілеспрямованому вивченні стану функціонування

зорового аналізатору з метою створення оптимальних офтальмогігієнічних та педагогічних умов, спрямованих на збереження стану зору в зороводепривованих дітей у процесі трудової, образотворчої та навчальної діяльності. Ретельний аналіз контингенту досліджуваних дозволив нам реалізувати індивідуальний та диференційований підхід для адаптації діагностичного матеріалу згідно особливостей зорового сприймання учнів та в подальшому розробити відповідні заходи корекційно-педагогічного впливу.

Констатувальний етап дослідження охопив 127 учнів молодшого шкільного віку 7-11 років, з них 65 осіб не мали зорової патології та 62 особи зі зниженим зором. Дослідження проводилось на базі спеціальних закладів освіти для дітей зі зниженим зором різних регіонів України: Рівненська обл. (сmt. Клевaнь), Івано-Франківська обл. (сmt. Вигода), м. Запоріжжя та м. Одеса).

За основним офтальмологічним діагнозом респонденти зі зниженим зором були поділені на групи відповідно до Міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10): «Хвороби м'язів ока, порушення співдружного руху очей, акомодатції та рефракції» [H49–H52], «Розлади зору та сліпота» [H53–H54], «Хвороби судинної оболонки та сітківки» [H30–H36], «Інші хвороби ока та його придаткового апарату» [H55–H59], «Хвороби зорового нерва та зорових шляхів» [H46–H48], «Хвороби кришталика» [H25–H28], «Хвороби склери, рогівки, райдужної оболонки та циліарного тіла» [H15–H22].

При аналізі медичної документації нами було проведене ранжування зорових захворювань за їх розповсюдженістю у респондентів:

На першому місці була визначена група «Хвороби м'язів ока, порушення співдружного руху очей, акомодатції та рефракції» з найпоширенішими патологіями очей, серед яких: гіперметропія становить 45,2%; косоокість - 37,1%, де переважає збіжна косоокість 29%; міопія - 32,3%; змішаний астигматизм - 30,7%; міопічний астигматизм - 17,7%; гіперметропічний астигматизм - 12,9%.

Група «Розлади зору та сліпота» на другому місці за поширеністю серед респондентів, у якій амбліопія, зумовлена зоровою деривацією та косоокістю була виявлена у 42%; фотофобія (світлобоязнь у наслідок патології рогівки) - 4,8%; аномалії колірного зору, а саме ахроматопсія - 1,6%; монокулярна сліпота у наслідок ексудативного ретиніту Коатса - 1,6%.

«Хвороби судинної оболонки та сітківки» становили 19,4%, у цій групі найбільш поширеною патологією було відшарування сітківки – 8,1%; дистрофія сітківки була визначена у 6,5%; ретинопатія – 4,8%.

«Хвороби зорового нерва та зорових шляхів», а саме атрофія зорового нерву була визначена у 19,4% досліджуваних.

У групі «Інші хвороби ока та його придаткового апарату» основним захворюванням було визначено ністагм - 14,5%

У групі «Хвороби кришталика» серед респондентів афакія, як наслідок оперативного лікування катаракти, становила 8,1%.

«Хвороби склери, рогівки, райдужної оболонки та цилиарного тіла» були визначені у 3,2%, що характеризувалися дистрофією рогівки.

Окрім аналізу зорових захворювань були проаналізовані наступні показники: час порушення зору, оптична корекція, оклюзія, супутні захворювання, дошкільна освіта (домашнє виховання (ДВ), спеціальний заклад дошкільної освіти (СЗДО), заклад дошкільної освіти загального типу (ЗДО). Аналіз визначених показників проводився у двох групах досліджуваних:

1. зі зниженим зором;
2. з нормальним зором.

При проведенні дослідження ця інформація була використана нами для врахування особливостей розвитку респондентів та визначенні можливих причин виявлених порушень під час дослідження.

Таблиця 2.4.

**Аналіз контингенту досліджуваних (у %)**

Категорії дітей	Оптична корекція	Оклюзія	Супутні захворювання	Дошкільна освіта			Час порушення зору	
				СЗДО	ЗДО	ДВ	до трьох років	після трьох років
Зі зниженим зором	82,3	37,1	38,7	41,9	19,4	38,7	80,3	19,4
З нормальним зором	7,7	-	18,5	-	71,8	28,2	-	12,3

Аналізуючи гостроту зору було визначено, що:

- у досліджуваних зі зниженим зором цей показник становить у 38,7% від 0,4 до 0,1 та у 61,3% від 0,1 до 0,05;
- у дітей з нормальним зором цей показник становить у 67,7% - 1,0 та у 12,3% від 0,9 до 0,6 (за МКХ-10 визначається як легке або відсутнє порушення зору), що не впливатиме на результати подальшого дослідження.

Враховуючи те, що у більшості досліджуваних зі зниженим зором було визначено складні порушення зорового аналізатору, оптичній корекції не підлягало 17,7% учнів, як наслідок у більшості з них виникає порушення акомодатції, що потребує через кожні 15-20 хвилин проведення вправ для зняття втоми очей і розслаблення зорової системи. Серед дітей з нормальним зором оптична корекція була у 7,7% респондентів.

Характеризуючи контингент дітей зі зниженим зором за основним зоровим діагнозом, було визначено, що найбільш розповсюдженими діагнозами є амбліопія та косоокість, одним з методів лікування яких є плеоптика. Окрім апаратного лікування за рекомендаціями лікаря-офтальмолога також застосовується метод оклюзії ока, що краще бачить. Цей метод був удосконалений лікарем-офтальмологом В.І.Сердюченко [133] та передбачає використання як повної непрозорої оклюзії, так і неповної напівпрозорої, що дозволяє знизити гостроту зору ока, яке краще бачить до необхідної величини. Відповідно учні, до яких застосовується повна або

неповна оклюзія, потребують підбору діагностичного матеріалу згідно гостроти зору на момент оклюзії.

Серед супутніх захворювань у досліджуваних зі зниженим зором переважали хвороби кістково-м'язової системи (22,6%), а саме: порушення постави, дисплазія тазостегнових суглобів, деформація грудної клітини в т.ч. грудний кіфоз, плоскостопість, плосковальгусна стопа. Хвороби нервової системи були визначені у 4,9% досліджуваних зі зниженим зором. Серед основних це - церебрастенічний синдром та церебральна ангіодистонія. Ці захворювання не супроводжуються порушеннями інтелекту, але передбачають застосування заходів профілактики втомі учнів. Порушення мовлення у дітей зі зниженим зором було визначене у 6,5% - це дизартрія, затримка мовленнєвого розвитку та дислалія. У 4,9% учнів даної категорії супутні захворювання можна охарактеризувати як комплексні, серед яких: порушення постави і дизартрія; церебрастенічний синдром і дисплазія тазостегнових суглобів; плоскостопість і дислалія.

У 18,5% досліджуваних з нормальною гостротою зору були визначені хвороби кістково-м'язової системи, зокрема плоскостопість та порушення постави.

Аналіз даних досліджуваних щодо отримання ними дошкільної освіти дозволив визначити наявність початкових уявлень в учнів про народну іграшку, оскільки в дошкільному закладі при засвоєнні змісту освітньої лінії «Дитина у світі культури» передбачається: ознайомлення з українським декоративно-прикладним мистецтвом; формування емоційно-ціннісного ставлення до українських мистецьких традицій, процесу та продуктів творчої діяльності; формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок та самостійності. В навчальній програмі «Образотворче мистецтво» наголошується на тому, що освітня галузь «Мистецтво» «у початковій школі є однією з ланок неперервної мистецької освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями художніх компетенцій основної школи».

Також ми мали змогу з'ясувати наскільки вчасно розпочалася робота з профілактики та корекції вторинних відхилень розвитку у дітей зі зниженим зором.

Результати дослідження показали, що заклади дошкільної освіти відвідували 71,8% дітей з нормальним зором та 61,3% дітей зі зниженим зором, в т.ч. 41,9% в СЗДО.

Також визначено, що у 80,3% дітей зі зниженим зором порушення зорового аналізатору було діагностовано до трьох років, що може впливати на кількість та якість сформованих уявлень у них.

Для вивчення стану сформованості образотворчої компетентності в учнів з нормальним та зниженим зором був проведений педагогічний експеримент, який складався з діагностичної методики «Інтерв'ю» для виявлення обізнаності дітей про українські народні іграшки та серії діагностичних завдань з учнями.

Результати діагностичної методики «Інтерв'ю» дозволили визначити кількісні показники загальних уявлень учнів початкових класів з нормальним та зниженим зором про українську народну іграшку (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5

Кількісні показники загальних уявлень учнів початкових класів про українську народну іграшку (у%)

Типові відповіді	Учні	
	зі зниженим зором	з нормальним зором
<i>Що ти знаєш про українську народну іграшку?</i>		
Іграшки, які придумав (зробив) народ	32,3	30,8
Іграшки, які роблять народні майстри	19,4	24,6
Це іграшки з природнього матеріалу	17,6	23,1
Це мистецтво	8,1	3,1
Іграшки, якими гралися наші бабусі і дідусі	11,3	10,8
Не дали відповіді	11,3	7,6
<i>Які назви українських народних іграшок ти знаєш?</i>		
Лялька-мотанка	40,3	52,3

Свистунці	95,2	96,2
Глиняний баранець (коник)	61,3	41,5
Сопілка	74,2	29,2
Мотрійка	46,8	84,6
Дерев'яний коник (півник)	51,6	35,4
Писанки	12,9	63,1
Солдатики	—	18,5
Не дали відповідь	4,8	3,8
<i>З якого матеріалу виготовляють українські народні іграшки?</i>		
З дерева	58,1	63,1
З глини	93,6	83,1
З тканини і ниток	40,3	44,6
З соломи	25,8	15,4
Не дали відповідь	6,4	7,6
<i>Хто тобі розповідав про українську народну іграшку?</i>		
Вчитель чи вихователь	82,3	78,5
Екскурсовод	3,2	7,6
Бабуся чи дідусь	9,7	10,8
Не дали відповідь	4,8	3,1
<i>Де ти бачив українські народні іграшки?</i>		
В музеї (на екскурсії)	3,2	7,6
У бабусі чи дідуся	12,9	10,8
В школі (дитячому садку)	74,2	78,5
На базарі (магазині)	11,3	15,4
В книжках	12,9	18,5
Художній студії (гуртку)	4,8	29,2
Не дали відповідь	9,7	13,9
<i>Які саме українські народні іграшки тобі хотілося б самостійно виготовити?</i>		
Ляльку-мотанку	27,4	35,3
Рогатку	-	35,4
Сопілку	-	10,8
Дерев'яного коника	24,2	-
Не дали відповідь	48,4	18,5

Відповідаючи на запитання «Що ти знаєш про українську народну іграшку?» більшість респондентів зі зниженим і нормальним зором (відповідно 32,3% і 30,8%) відповіли, що це «іграшки, які придумав або зробив народ». Серед наближених до правильної відповіді були: «іграшки, які роблять народні майстри» (19,4% - знижений зір та 24,6% - нормальний

зір); «іграшки з природнього матеріалу» (відповідно 17,6% та 23,1%); а також «це мистецтво», про що зазначили 8,1% учнів зі зниженим зором та 3,1% учнів з нормальною гостротою зору.

Визначаючи назви народних іграшок, які дітям були відомі, майже всі респонденти обох категорій назвали глиняного свистунця (95,2% - знижений зір та 96,2% - нормальна гострота зору). Серед найбільш поширених відповідей в учнів зі зниженим зором були: сопілка (74,2%), глиняний баранець або коник (61,3%), дерев'яний коник або півник (51,6%), лялька-мотанка (40,3%). Учні з нормальною гостротою зору найчастіше називали: мотрійку (російську народну іграшку) – 84,6%, писанки, які відносяться до декоративно-прикладного мистецтва, але не народних іграшок (63,1%), ляльку-мотанку (52,3%), глиняного баранця або коника (41,5%). Учні зі зниженим зором показали кращі результати при відповіді на це запитання. Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що спеціальні заклади освіти створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної діяльності учнів з порушеннями зору, що забезпечує ефективне засвоєння програмового матеріалу. Але разом з тим, можемо припустити, що їх уявлення характеризуються схематизмом і вербалізмом.

Щодо матеріалів виготовлення, то учні обох категорій називали глину, дерево, тканину, соломку.

Варто відмітити, що значний відсоток досліджуваних інформацію про українську народну іграшку отримали від педагогів (82,3% - учні зі зниженим зором та 78,5% - учні з нормотиповим зором), приблизно 10% респондентів обох категорій дітей з народною іграшкою ознайомили бабусі і дідусі, і жоден учень не назвав батьків при відповіді на це запитання.

Досвід ознайомлення з народною іграшкою у дітей без зорової патології виявився ширшим, ніж у їх однолітків зі зниженим зором. Так, досліджувані вказували, що познайомилися з народною іграшкою у бабусі чи дідуся, на базарі або магазині, в музеї під час екскурсії, бачили народну іграшку в книжках, 29,2% учнів з нормальним зором та лише 4,8% зі

зниженим зором зазначили, що майстрували її в художній студії або гуртках. Разом з тим 74,2% учнів зі зниженим зором та 78,5% з нормальним зором бачили українські народні іграшки в школі або дошкільному закладі, коли їх виготовляли на заняттях або уроках. Значний відсоток учнів не змогли дати відповідь на це запитання (9,7% зі зниженим зором та 13,9% з нормальним зором).

Останнє запитання діагностичного інтерв'ю стосувалося готовності учнів до творчої діяльності. Так, учні зі зниженим зором, а саме дівчата, виявили бажання виготовити ляльку-мотанку - 27,4%; хлопцям цікаво було самостійно виготовити дерев'яного коника (24,2%); але майже половина опитаних не змогли дати відповідь на це питання. Серед учнів початкових класів ЗСО найбільший відсоток учнів (35,4%) забажали виготовити рогатку, ляльку-мотанку – 35,3% і 10,8% - сопілку; а 18,5% учнів не змогли визначитися з відповіддю. Таким чином, можна констатувати, що готовність до самостійної творчої діяльності у дітей з нормальним зором вища, ніж у їх однолітків зі зниженим зором.

Результати проведеного опитування свідчать про те, що учні мають загальні уявлення про українську народну іграшку, але ці уявлення фрагментарні в обох категорій дітей і потребують збагачення та конкретизації. Учні зі зниженим зором потребують розширення досвіду ознайомлення з українською народною іграшкою у різних сферах життя. Також великий відсоток учнів зі зниженим зором характеризується пасивністю творчої практичної діяльності.

Для уточнення результатів опитування було проведено серію діагностичних завдань з метою визначення рівнів сформованості компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку.

Визначаючи рівні сформованості за критерієм «Види та призначення українських народних іграшок» ми враховували відповіді учнів на питання діагностичного інтерв'ю «Які назви українських народних іграшок ти знаєш?» (табл. 2.5.), а також результати діагностичного завдання № 1.

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості когнітивного компоненту образотворчої компетентності в учнів початкових класів (у %)**

Категорії дітей	Критерії сформованості когнітивного компоненту								
	Види та призначення українських народних іграшок			Матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок			Самостійна пізнавальна діяльність особистості		
	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
Зі зниженим зором	27,4	48,4	24,2	32,3	53,2	14,5	19,4	51,6	29
З нормальним зором	30,8	56,9	12,3	16,9	56,9	26,2	23,1	61,5	15,4

Майже в однаковій кількості досліджуваних зі зниженою гостротою зору і без зорових порушень було встановлено високий рівень за цим критерієм (відповідно 27,4% і 30,8%). Розглянувши їх відповіді, було визначено, що учні правильно назвали від 5 і більше українських народних іграшок, а також змогли пояснити призначення всіх запропонованих для обстеження об'єктів, наводячи приклади з власного життєвого досвіду. Наведемо приклади висловлювань дітей: «Якщо не буде в мене ніяких іграшок, то можна зробити ляльку з кукурудзи, бо її в селі у бабусі багато» (Олена В., 10 р., нормальна гострота зору), «У нас дома є лялька з тканини – Янгол, вона охороняє наш дім від усього злого, але мені не дозволяють нею гратись.» (Карина П., 9 р., гіперметропія високого ступеня обох очей, амбліопія лівого ока).

За даним критерієм у переважній більшості респондентів було визначено середній рівень (48,4% респондентів зі зниженим зором і 56,9% - з нормальним зором). Учні, які були віднесені до середнього рівня під час діагностичного інтерв'ю, назвали 5 і більше народних іграшок, але серед названих була мотрійка, яка не відноситься до українських народних іграшок. Виконуючи діагностичне завдання № 1 учні обох груп швидко

назвали запропоновані об'єкти, але не змогли самостійно пояснити призначення трьох і більше народних іграшок. Найчастіше діти не могли пояснити призначення двох іграшок: солом'яної квочки та ляльки-мотанки з качана та листя кукурудзи.

Низький рівень за критерієм «Види та призначення українських народних іграшок» було діагностовано у 24,2% учнів зі зниженим зором і 12,3% - з нормальним зором. Респонденти не завжди могли правильно назвати всі запропоновані об'єкти одним словом, серед відповідей зустрічалися: «предмети», «це все для виставки», «потрібне для уроків праці», «ми це вивчали на уроках» та ін. Запропоновані народні іграшки називали, труднощі виникли лише з лялькою-мотанкою з кукурудзи. Призначення могли самостійно пояснити лише однієї-двох народних іграшок, найчастіше це були глиняний свіщик і дерев'яний коник.

Для визначення рівня сформованості когнітивного компоненту за критерієм «Матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок» були проаналізовані результати діагностичного завдання № 1.

Високий рівень в учнів зі зниженим і нормальним зором було визначено відповідно у 32,3% і 16,9%. Учні правильно змогли визначити з чого виготовлена народна іграшка, самостійно підібрали необхідні для виготовлення матеріали. При описі іграшок, крім кольорового оформлення, звертали увагу на особливості декоративного оздоблення. Наведемо приклади висловлювань учнів: «Лялька-мотанка виготовлена з ниток та червоної і білої тканини, виготовлена у формі хреста, без обличчя, тканина прикрашена чорною вишивкою» (Катерина В, 11 р., без зорових порушень), «Коник дерев'яний, гладенький, коричневого кольору, зверху прикрашений гарними візерунками, він невеликого розміру, майже повністю поміщається у долоні» (Артем К., 12 р., міопічний астигматизм високого ступеню обох очей). Зважаючи на те, як описували учні запропоновані народні іграшки, можна зробити висновок, що учні зі зниженим зором, у яких було визначено

високий рівень, при описі об'єктів вказують більшу кількість ознак, згідно засвоєної системи сенсорних еталонів.

За результатами дослідження середній рівень за даним критерієм було встановлено у 53,2% респондентів зі зниженим зором і 56,9% з нормальним зором. Досліджувані самостійно і правильно змогли визначити матеріал, з якого виготовлені народні іграшки, але не змогли самостійно підібрати всі необхідні матеріали, які потрібні для виготовлення іграшок. Наприклад, Олена С., 11 р. (гіперметропія високого ступеня, збіжна косоокість лівого ока) для виготовлення глиняного свищика-півника з декоративним розписом обрала з запропонованих матеріалів лише глину, хоча були також запропоновані фарби, стеки і пензлик для малювання. Описуючи іграшки, учні вказували лише суттєві ознаки, не вказуючи на їх декоративне оздоблення: «півник з глини і маленький», «курка велика з соломи», «лялька з тканини червоного і білого кольору». Для того, щоб назвати декоративне оздоблення іграшок, респонденти потребували уточнюючих запитань педагога.

Учні зі зниженим (14,5%) та з нормальним зором (26,2%), у яких було встановлено низький рівень сформованості зазначеного критерію, не змогли самостійно назвати матеріали виготовлення однієї-двох іграшок, підбір матеріалів відбувався лише за допомогою педагога. При описі іграшок учні повторювали назву іграшки, матеріал виготовлення, іноді вказували на кольорове оформлення. Види декоративного оздоблення не називались, але після запитань педагога учні уточнювали, що вироби з «малюнком» або «візерунком».

Визначаючи рівні сформованості за критерієм «Самостійна пізнавальна діяльність особистості» нами були проаналізовані результати діагностичного завдання № 3, увага зверталася на спосіб обстеження об'єктів та принципи розподілу народних іграшок на групи.

Високий рівень був визначений у 29% учнів зі зниженим зором і 23,1% з нормальним зором. Досліджуваними цієї групи були правильно названі всі

стимульні об'єкти, при обстеженні вони брали іграшки в руки, розглядали їх з близької відстані, намагалися погратися, а саме, глиняним свищиком, дерев'яною калаталкою, лялькою-мотанкою з тканини. Саме через те, що учні зі зниженим зором частіше обстежували об'єкти на бісенсорній або полісенсорній основі, ніж діти з нормальним зором, їх відсоток у цій групі вищий. За матеріалом виготовлення діти правильно розподілили всі об'єкти на групи та самостійно назвали їх.

При самостійному розподілі народних іграшок на групи 19,4% учнів зі зниженим зором та 7,7% - з нормальним зором здійснювали поділ на «ляльки» та «інші іграшки»; 9,6% учнів зі зниженим зором поділили народні іграшки на 3 групи: «глиняні», «ляльки» та «дерев'яні іграшки», куди була віднесена і солом'яна квочка; а 13,5% дітей без зорових порушень розподілили на: «ляльки з тканин і ниток» та «іграшки з природніх матеріалів», назву другій групі змогли підібрати лише за допомогою педагога. Саме останній принцип розподілу свідчить про високий рівень узагальнень, оскільки передбачає об'єднання в групи у даної категорії дітей за понятійною, а не конкретною ознакою. Отримані результати на цьому етапі свідчать про труднощі аналітико-синтетичної діяльності мислення в учнів зі зниженим зором. На це в своїх роботах також вказує Є.П.Синьова. Згідно її теоретичних досліджень, труднощі аналітико-синтетичної діяльності мислення у зорово депривованих осіб свідчать про сукцесивне дотикове і порушене зорове сприймання та відповідно з цим знижений рівень диференційованості уявлень [139, с. 247].

Виконуючи останнє завдання, досліджувані розклали на столі об'єкти за однаковим принципом: різні набори глиняних іграшок (всього 3) та лялька-мотанка або дерев'яний коник. Допомога на даному етапі не надавалася.

Середній рівень за даним критерієм було виявлено у 51,6% учнів зі зниженим зором і 61,5% - без порушень зору. Відповідно 16,1% та 23,1% досліджуваних обстежували народні іграшки лише з опорою на зорове

сприймання, тоді як інші учні намагалися взяти їх у руки для детального вивчення та погратися запропонованими іграшками, таким чином залучаючи дотикові відчуття для їх обстеження. Респонденти правильно назвали всі іграшки та розподілили їх на групи за матеріалом виготовлення, труднощів з назвами груп не виникало.

На етапі самостійного розподілу стимульних об'єктів у групи, більшість учнів цього рівня (35,5% - знижений зір, та 49,2% - нормальний зір) розподілили на «глиняні», «ляльки», «дерев'яні», при цьому солом'яна квочка не була віднесена до жодної з груп; відповідно 16,1% та 12,3% респондентів потребували стимулюючої допомоги та навідних запитань педагога при розподілі іграшок на групи. За результатами цієї роботи об'єкти були розподілені на дві групи: «ляльки-мотанки» та «інші іграшки».

Для виконання останнього завдання всі досліджувані потребували емоційної підтримки педагога та повторення інструкції. Внаслідок цього завдання було виконане як і в попередній групі – учні розклали зразки глиняного посуду та одну іншу іграшку.

Низький рівень сформованості за критерієм «Самостійна пізнавальна діяльність особистості» був визначений у 19,4% досліджуваних зі зниженим зором та 15,4% з нормальним зором, суттєвих відмінностей під час виконання завдань в обох категоріях не було відмічено. Всі учні обстежували народні іграшки лише з опорою на зорове сприймання. При розподілі стимульних об'єктів за матеріалом виготовлення труднощів не виникло лише з дерев'яними і глиняними іграшками. Для того, щоб розподілити інші педагогом надавалася організуюча допомога у вигляді підказок як саме потрібно діяти, цей вид допомоги надавався протягом виконання всіх завдань. При самостійному розподілі на групи знову учнями були виділені «глиняні» і «дерев'яні» іграшки, разом з педагогом були виділені «ляльки» та «солом'яні та трав'яні іграшки». При створенні серії іграшок, де є одна зайва, також учнями були відібрані три зразки глиняного посуду та дерев'яний

коник. Таким чином, респонденти з низьким рівнем зазначеного критерію проблемно-пошукові завдання вирішували лише за допомогою педагога.

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості діяльнісного компоненту образотворчої компетентності в учнів початкових класів (у %)**

Категорії дітей	Критерії сформованості діяльнісного компоненту								
	Орієнтування на робочій поверхні			Самостійність у процесі організації і виконання діяльності			Технологічні вміння і навички		
	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
Зі зниженим зором	16,1	43,6	40,3	12,9	30,6	56,5	17,7	35,4	46,9
З нормальним зором	33,8	43,1	23,1	30,8	49,2	20	36,9	46,2	16,9

Для визначення рівня сформованості за критерієм «Орієнтування на робочій поверхні» ми брали до уваги результати діагностичного завдання № 2, що передбачало вивчення просторових відносин у мікропросторі «відносно себе» та «відносно іншого об'єкту», а також результати спостереження на діагностичному занятті з образотворчого заняття, під час якого було проаналізовано організацію робочого місця учня на початку заняття та його прибирання наприкінці заняття.

З огляду на те, що в учнів зі зниженим зором згідно наукових досліджень С.В.Кондратенко [75], О.М. Подколзіної [120], Л. І.Чопик [173] спостерігаються порушення в мікро- і макропросторі, це робить їх орієнтування у просторі повільним і неточним, що в свою чергу впливає на активність і самостійність при виконанні практичної діяльності учнем.

Таким чином, вміння вільно орієнтуватися на робочій поверхні забезпечує учням успішність виконуваної діяльності.

Високий рівень даного критерію був визначений лише в учнів 4-го класу (6,1% - зі зниженим зором і 33,8% - з нормальним зором).

Досліджувані під час діагностичного завдання швидко і самостійно відповіли на всі запитання та розклали іграшки на площині столу «від себе» та «від виробу» відповідно до інструкції педагога. Організація і прибирання робочого місця під час діагностичного заняття відбувалося учнями самостійно відразу після наданої інструкції педагогом.

Найбільший відсоток респондентів обох категорій було віднесено до середнього рівня (43,6% зі зниженим зором, 43,1% з нормальним зором). Під час виконання діагностичного завдання учні без труднощів відповіли на поставлені запитання, але потребували допомоги педагога (повторення інструкції та перепитування завдання в іншого учня) при розкладанні іграшок «від виробу». При підготовці до заняття матеріалів учні потребували додаткових нагадувань з боку педагога, прибирання робочого місця після завершення заняття самостійно учнями не проводилось.

Низький рівень сформованості за критерієм був визначений у 40,3% учнів зі зниженим зором і 23,1% з нормальним зором. Дана група досліджуваних потребувала допомоги педагога на всіх етапах виконання діагностичного завдання № 2 (повторення інструкції та показ зразка виконання). Під час організації і прибирання робочого місця педагог допомагав учням розкласти матеріали та прибрати їх після діяльності. Ретельний аналіз результатів показав, що серед учнів обох категорій переважно були учні 1-2 класів, а серед учнів зі зниженим зором переважали досліджувані з оклюзією внаслідок косоокості та амбліопії.

Визначення рівня сформованості за критерієм «Самостійності у процесі організації і виконання діяльності» був використаний метод педагогічного спостереження на діагностичному занятті з образотворчого мистецтва «Лялька-мотанка». Основними показниками спостереження стали: активність при визначенні доцільності практичної діяльності, аналіз та планування практичної діяльності. Результати сформованості даного критерію представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Рівні сформованості за критерієм «Самостійність у процесі організації і виконання діяльності» в учнів початкових класів (у %)**

Категорії дітей	Активність при визначенні доцільності			Аналіз практичної діяльності			Планування практичної діяльності		
	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
Зі зниженим зором	16,1	37,1	46,8	8,1	30,7	61,2	14,5	27,5	58
З нормальним зором	36,9	53,9	9,2	38,5	49,2	12,3	33,8	58,5	7,7

Високий рівень за показником «Активність при визначенні доцільності практичної діяльності» було встановлено у 16,1% досліджуваних зі зниженою гостротою зору та у 36,9% - без зорових порушень. Аналіз відповідей показав, що учні під час визначення доцільності спираються на попередній досвід та проявляють активність під час обговорення. Учні часто визначали, що лялька-мотанка красива і може бути подарунком бабусі (мамі, молодшій сестрі), але були і такі відповіді: «можна прикрасити ялинку на Новий рік», «буду збирати всі ляльки-мотанки, що сама зроблю, в мене вже дві є», «хочу навчитися».

Середній рівень був визначений у більшості учнів без зорових порушень (53,9%) та у 37,1% зі зниженим зором. Досліджувані самостійно не включались в обговорення, потребували навідних питань під час вступної бесіди, сформульована відповідь була типовою для всіх дітей «можна комусь подарувати на свято».

Низький рівень був встановлений у більшості дітей зі зниженим зором (46,8%) та у 9,2% дітей з нормотиповим зором. Доцільність виробу ними не була встановлена навіть за допомогою навідних питань педагога.

За показником «Аналіз практичної діяльності» високий рівень було визначено лише у 8,1% учнів зі зниженим зором та у 38,5% - з нормальним

зором. Досліджувані самостійно під час обговорення визначали розмір, форму виробу, його матеріал, змогли зазначити етапи виготовлення та послідовність роботи над лялькою-мотанкою.

Учні, у яких було встановлено середній рівень (відповідно 30,7% та 49,2%), самостійно лише визначали розмір, форму і матеріал, для аналізу етапів і послідовності виготовлення виробу потребували навідних питань педагога.

У 61,2% респондентів зі зниженим зором та 12,3% - з нормальним зором було визначено низький рівень за даним показником спостереження. За допомогою педагога учнями було визначено розмір, форму та матеріал виробу, натомість інші характеристики не були описані.

Оскільки досягнення результату діяльності пов'язане з елементами планування, зверталася увага саме на вміння самостійно планувати учнями виготовлення виробу. Високий рівень планування практичної діяльності був визначений у 14,5% досліджуваних зі зниженим зором та 33,8% - з нормальним. Учні, які були віднесені до цього рівня, після аналізу виробу пропонували свої рішення щодо виготовлення ляльки-мотанки, вони стосувалися кольорового оформлення або розміру ляльки. Для практичної роботи підбір матеріалів учні здійснювали самостійно.

Учні з середнім рівнем (відповідно 27,5% та 58,5%) активно включались в обговорення майбутньої діяльності, але остаточний варіант виробу (розмір, форма, матеріал, кольорове оформлення) приймали разом з педагогом.

Учні з низьким рівнем (відповідно 58% та 7,7%) для всіх процесів планування виробу потребували допомоги педагога, для дотримання етапів роботи використовували зразок та технологічну карту.

Таким чином, відповідно до результатів дослідження (табл. 2.7) за критерієм сформованості діяльнісного компоненту «Самостійність у процесі організації і виконання діяльності» в учнів зі зниженим зором переважає

низький рівень (55,3%), а у дітей з нормальним зором – середній рівень (53,8%).

Аналіз за критерієм «Технологічні вміння і навички» оцінювався під час педагогічного спостереження на діагностичному занятті, увага зверталася на основні технологічні операції при виготовленні ляльки-мотанки: підготовка необхідної кількості прямокутників тканини, ниток потрібної довжини, формування голови змотуванням тканини по спіралі та виготовлення шиї, намотування хреста на обличчя ляльки, виготовлення тулуба та одягу ляльки.

Учні, у яких було визначено високий рівень (17,7% зі зниженим зором та 36,9% з нормальним зором), після проведеного аналізу виробу та попереднього планування діяльності самостійно виконували всі технологічні операції, хоча у обох категорій дітей спостерігались труднощі на етапі формування обличчя з ниток та виготовленні шиї, з якими вони впорались.

Досліджувані з середнім рівнем потребували допомоги педагога на всіх етапах виконання практичної діяльності (відповідно 35,4% та 46,2%). Педагог додатково коментував кожну технологічну операцію учням, окрім цього був використаний метод індивідуального показу для виготовлення голови, шиї та тулуба.

У 46,9% учнів зі зниженим зором та 16,9% - з нормальним зором було визначено низький рівень сформованості даного критерію. Досліджувані виконували всі технологічні операції разом з педагогом, оскільки всі інші види допомоги, зокрема, повторення інструкції та показ виявилися недієвими.

Для визначення рівнів сформованості емоційно-ціннісного компоненту образотворчої діяльності (табл. 2.9) нами враховувались відповіді на питання до діагностичного завдання № 1 «Яка народна іграшка тобі сподобалась найбільше і чим?», а також результати спровокованого спостереження щодо готовності дітей до участі у виставці народних іграшок.

Таблиця 2.9

**Рівні сформованості емоційно-ціннісного компонента образотворчої компетентності в учнів початкових класів (у %)**

Категорії дітей	Критерії сформованості емоційно-ціннісного компонента								
	Активність сприймання народної іграшки			Саморегуляція діяльності			Перенесення наявних знань і практичних навичок у нові умови та ситуації		
	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
Зі зниженим зором	35,4	21	43,6	14,5	29	56,5	12,9	24,2	62,9
З нормальним зором	32,3	46,2	21,5	30,8	43,1	26,1	36,9	35,4	27,7

Аналізуючи відповіді учнів для визначення критерію «Активність сприймання народної іграшки», високий рівень було встановлено майже в однаковій кількості досліджуваних зі зниженою гостротою зору і без зорових порушень (відповідно 35,4% і 32,3%). Досліджуваним сподобалися народні іграшки, найбільше лялька-мотанка з тканини, глиняний свищик-півник, солом'яна квочка, лялька-мотанка з качана та листя кукурудзи; при поясненні вони вказували на кольорове оформлення, декоративний розпис глиняного свищика. Окрім того, учні без зорових порушень при уточненні надавали такі типові відповіді: «подобається солом'яна квочка, оскільки її можна використовувати як підставку для яблук», «лялька-мотанка з качана кукурудзи може бути опудалом на городі». Учні зі зниженим зором частіше давали узагальнюючі відповіді такі, як «мені подобаються всі ляльки-мотанки».

Середній рівень сформованості зазначеного критерію встановлений у 21% респондентів зі зниженим зором та 46,2% - з нормальним зором. Учні, які були віднесені до середнього рівня, під час відповіді на питання «Яка народна іграшка тобі сподобалась найбільше і чим?» найчастіше визначали,

що це лялька-мотанка та глиняний свищик. При уточненні діти вказували загальні характеристики: «лялька-мотанка приваблива», «коник красивий», «свищик потрібний» тощо.

Низький рівень за критерієм «Активність сприймання народної іграшки» було діагностовано у 43,6% учнів зі зниженим зором і 21,5% - з нормальним зором. Відповідно 27,4% та 13,8% відповіли, що їм не подобаються народні іграшки, оскільки в них є набагато красивіші магазинні іграшки. Інші респонденти зазначали, що всі представлені народні іграшки їм до вподоби, але не змогли пояснити чим саме.

Критерій «Саморегуляція діяльності» для дітей з порушеннями зору має важливе компенсаторно-корекційне значення у розвитку особистості, оскільки вміння самостійно оцінювати та корегувати якість роботи є важливою умовою будь-якого виду діяльності (В. І. Андрієнко, І. С. Моргуліс, Т. П. Свиридюк, Є. П. Синьова та інші).

Високий рівень за даним критерієм був визначений методом педагогічного спостереження під час діагностичного заняття у 14,5% респондентів зі зниженим зором і 30,8% - з нормальним зором. Учні самостійно контролювали етапи виготовлення виробу, лише для уточнення деталей звертались за допомогою до педагога. При оцінюванні вони вказували самостійно на недоліки, порівнюючи свою роботу зі зразком за визначеними педагогом критеріями.

Учні з середнім рівнем сформованості даного критерію (відповідно 29% та 43,1%) потребували періодичного контролю за всіма етапами виготовлення виробу, а для оцінювання результату діяльності вони потребували додаткових уточнюючих питань.

Низький рівень був встановлений у переважній більшості досліджуваних зі зниженим зором (56,5%) та 26,1% без зорових порушень. Робота над лялькою-мотанкою здійснювалась лише під контролем педагога, оцінювання результату діяльності проводилося також педагогом. На



Когнітивний компонент	Види та призначення українських народних іграшок	27,4	48,4	24,2	30,8	56,9	12,3
	Матеріали та декоративне оздоблення народних	32,3	53,2	14,5	16,9	56,9	26,2
	Самостійна пізнавальна діяльність особистості	19,4	51,6	29	23,1	61,5	15,4
	<i>Середній показник</i>	<i>26,4</i>	<i>51</i>	<i>22,6</i>	<i>23,6</i>	<i>58,4</i>	<i>18</i>
Діяльнісний компонент	Орієнтування на робочій поверхні	16,1	43,6	40,3	33,8	43,1	23,1
	Самостійність у процесі організації і виконання діяльності	12,9	30,6	56,5	30,8	49,2	20
	Технологічні вміння та навички	17,7	35,4	46,9	36,9	46,2	16,9
	<i>Середній показник</i>	<i>15,6</i>	<i>36,5</i>	<i>47,9</i>	<i>33,8</i>	<i>46,2</i>	<i>20</i>
Емоційно-ціннісний	Активність сприймання народної іграшки	35,4	21	43,6	32,3	46,2	21,5
	Саморегуляція діяльності	14,5	29	56,5	30,8	43,1	26,1
	Перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови і	12,9	24,2	62,9	36,9	35,4	27,7
	<i>Середній показник</i>	<i>20,9</i>	<i>24,7</i>	<i>54,4</i>	<i>33,3</i>	<i>41,6</i>	<i>25,1</i>

Учні з низьким рівнем сформованості даного критерію (43,5% зі зниженим зором та 18,5% з нормальним зором) принесли на виставку ляльки-мотанки, які зробили на діагностичному занятті, без внесення будь-яких змін. Відповідно 19,4% та 9,2% респондентів не взяли участь у виставці.

Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості компонентів образотворчої компетентності в учнів початкових класів показали, що у обох категорій дітей (зі зниженим і нормальним зором) переважає середній рівень

когнітивного компоненту образотворчої компетентності (відповідно 51% та 58,4%). Отримані результати свідчать про те, що учні зі зниженим зором мають знання про види, призначення та матеріали виготовлення народних іграшок на рівні своїх однолітків без порушень зору. Але при обстеженні та аналітико-синтетичній діяльності учні обох категорій спираються на зоровий аналізатор і тільки для визначення деталей об'єктів залучають дотикові відчуття.

Результати вивчення діяльнісного компоненту показали, що у учнів зі зниженим зором переважає низький рівень сформованості (47,9%), натомість у їх однолітків без зорових порушень переважає середній рівень (46,2%). У дітей зі зниженим зором серед усіх критеріїв діяльнісного компоненту найкращі результати були отримані по орієнтуванню на робочій поверхні (43,6% - високий рівень та 40,3% - низький рівень). Такий стан ми пов'язуємо з проведенням корекційної-розвиткових занять у спеціальній школі з корекції розвитку, на яких учні з першого класу знайомляться з просторовими поняттями (праворуч, ліворуч, попереду, позаду тощо), а також відбувається формування навичок просторового орієнтування відносно себе та інших предметів. Але учні через недостатню самостійність практичної діяльності, що відобразилась на низькому рівні розвитку інших двох критеріїв «самостійність у процесі організації і виконання діяльності» та «технологічні вміння і навички» (відповідно 56,5% та 46,9%) потребували допомоги педагога протягом всієї практичної роботи, починаючи від організації робочого місця, виготовлення виробу та до прибирання робочої поверхні.

Результати сформованості емоційно-ціннісного компоненту образотворчої компетентності в учнів початкових класів показали, що в учнів зі зниженим зором переважає низький рівень (54,4%), а у досліджуваних з нормальним зором – середній рівень (41,6%). У респондентів зі зниженим зором найнижчі результати були отримані за критерієм «перенесення наявних знань і вмінь у нові умови і ситуації» (62,9%). Детальне вивчення причин такого результату показало, що учні з нормотиповим зором

відвідують художні студії, де виготовляють народні іграшки, а це дозволило їм запропонувати нові оригінальні вироби, на відміну від своїх зорово депривованих однолітків.

Підсумовуючи результати експериментального дослідження розглянемо узагальнений показник рівня сформованості компонентів образотворчої компетентності в учнів початкових класів, який кількісно представлений на рис. 2.1. та рис. 2.2.

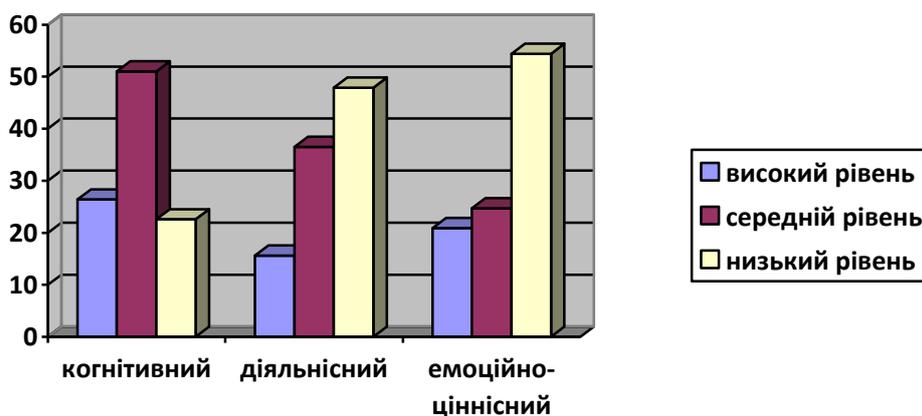


Рис. 2.1. Розподіл учні зі зниженим зором за рівнями сформованості компонентів образотворчої компетентності

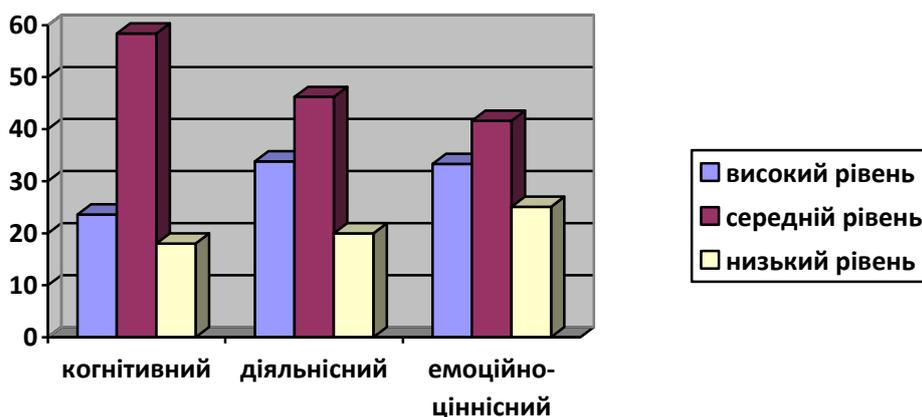


Рис. 2.2. Розподіл учнів без зорових порушень за рівнями сформованості компонентів образотворчої компетентності

Таким чином, результати експериментального дослідження показали, що:

- показники когнітивного компоненту майже однакові в обох

категорій досліджуваних;

- показники сформованості діяльнісного компоненту демонструють перевагу високого та середнього рівнів у респондентів з нормальним зором (відповідно 33,8% та 46,2%) та середнього і низького рівнів у учнів зі зниженим зором (відповідно 36,5% та 47,9%);

- показники емоційно-ціннісного компоненту визначають перевагу високого та середнього рівня у досліджуваних з нормальним зором (33,3% та 41,6%) та середнього і низького рівнів у зорово депривованих учнів (24,7 та 54,4%).

Отримані дані в результаті проведення констатувального етапу дослідження свідчать про необхідність розробки цілеспрямованої корекційної-виховної роботи з формування діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів образотворчої компетентності в учнів зі зниженим зором засобом народної іграшки.

## Висновки до другого розділу

1. Обґрунтування методики дослідження здійснювалося відповідно до Державного стандарту початкової освіти, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів з урахуванням компетентнісного підходу до навчання. Відповідно нами були проаналізовані основні підходи до визначення компетентнісного підходу у навчанні дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз наукових підходів до визначення різних видів компетентностей (ключових, предметних, міжпредметних) дозволив виділити для подальшого вивчення образотворчу компетентність, оскільки народна іграшка є видом декоративно-прикладного мистецтва, яке в свою чергу є видом образотворчого мистецтва.

2. У структурі образотворчої компетентності ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний.

Основою когнітивного компоненту образотворчої компетентності є система знань про жанри, види, засоби виразності образотворчого мистецтва, а також розвиток пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, мовлення, уява), що забезпечує пізнання творів мистецтва та здатність самостійно і творчо створювати нові художні образи. Його критерії: базові знання про види та призначення українських народних іграшок; матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок; активність сприйняття народної іграшки, самостійна пізнавальна діяльність особистості.

Діяльнісний компонент образотворчої компетентності розглядається як здатність використовувати засоби виразності при створенні художніх образів в предметно-практичній діяльності. Його критерії: орієнтування на робочій поверхні; самостійності у процесі організації та виконання діяльності; технологічні вміння й навички у виготовленні народної іграшки.

Емоційно-ціннісний компонент образотворчої компетентності пов'язаний зі ставленням учнів до творів мистецтва, їх активністю та

зацікавленістю при обговоренні, а також переживанням задоволення від власної діяльності, оцінювання її результативності, що викликає бажання продовжувати творчу діяльність і отримувати нові естетичні враження. Його критерії: перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови та ситуації, саморегуляція діяльності учня.

3. Встановлено, що педагоги у плануванні своєї роботи не приділяють належної уваги ознайомленню дітей з народними іграшками. Вони не знайомі з народною іграшкою та методикою її застосування в корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають знижений зір. Значна частина тифлопедагогів не знають, що народну іграшку можна використати як дієвий корекційний засіб. Встановлено, що діючі навчальні програми не передбачають повноцінного ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою.

4. Визначено, що батьки як дітей із нормотиповим, так і зниженим зором розуміють необхідність ознайомлення дітей з народними іграшками для їх культурного розвитку. Але разом з тим батьки зазначають, що провідна роль у ознайомленні дітей з народною іграшкою повинна належати закладам освіти.

5. Результати дослідження образотворчої компетентності показали, що:

- показники когнітивного компоненту майже однакові як у дітей із нормотиповим, так і зниженим зором;

- показники сформованості діяльнісного компоненту демонструють перевагу високого та середнього рівнів у респондентів з нормальним зором (відповідно 33,8% та 46,2%) та середнього та низького рівнів у учнів зі зниженим зором (відповідно 36,5% та 47,9%);

- показники емоційно-ціннісного компоненту визначають перевагу високого та середнього рівня у досліджуваних з нормальним зором (33,3% та 41,6%) та середнього і низького рівнів у зорово депривованих учнів (24,7 % та 54,4%).

**Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Дашковська А. В. Методика вивчення особливостей уявлень про народну іграшку та її практичного використання молодшими учнями зі зниженим зором. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. К., 2018. Вип. 36. С. 28-33. Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.

2. Дашковська А. В. Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». ХІСТ, 2018. № 16. С. 72-75.

3. Дашковська А. В. Компетентнісний підхід до вивчення стану використання народної іграшки молодшими учнями зі зниженим зором. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2016, 2019. Вип. 14. С. 70-80. Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.

4. Дашковська А. В. Визначення критеріїв та рівнів обізнаності молодших учнів зі зниженим зором з народною іграшкою. Сучасний світ і незрячі : мат-ли VIII Міжн. наук.-практ. конф. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2018. С. 27-29.

5. Дашковская А. В. Изучение уровней сформированности представлений о народной игрушке у младших школьников со сниженным зрением. Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) ГрГУ им. Я Купалы. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 37-40. <https://fp.grsu.by/index.php/nauka>

6. Дашковська А. В. Методика вивчення стану сформованості естетичної компетентності в учнів зі зниженим зором при ознайомленні з народною іграшкою. Соціально-педагогічне партнерство як фактор

забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору : мат-ли Всеукр.  
наук.-практ. конф. Сmt. Теробовля. К.: Кафедра, 2019. С. 19-21.

**РОЗДІЛ 3.**  
**КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗІ**  
**ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЗАСОБОМ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ**  
**ІГРАШКИ**

**3.1. Обґрунтування змісту та методики експериментальної роботи**

Аналіз сучасної загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що предметно-практична діяльність є важливим засобом розвитку пізнавальної діяльності (П.Я. Гальперін, Т.М. Гребенюк, В.В. Давидов, С.Л. Кобильницька, Н.Г. Салміна, Г.П. Серпутько, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, Н.Ф. Тализіна, С.В. Федоренко та інші).

Разом з тим, в ряді тифлологічних дослідженнях (Л.І.Солнцева, М.І.Земцова, Є.П.Синьова та ін.) відмічається, що порушення зору впливає на розвиток рухів дитини та її просторове орієнтування, тобто на найбільш суттєві елементи предметної діяльності. Таким чином, труднощі формування предметно-практичної діяльності у дітей з порушеннями зору є наслідком порушення зору та визначається дослідниками як вторинне відхилення у їхньому розвитку (Т.О.Власова, О.Г. Литвак, І.С.Моргуліс, Є.П. Синьова та ін.).

Дослідники визначили наступні особливості художньо-естетичного розвитку дітей з порушеннями зору: бідність естетичних переживань і почуттів, своєрідність і труднощі споглядання явищ природи, її предметів і об'єктів, малий запас і збіднений досвід пізнання з емоційним переживанням краси, виразності і особливостей форм, вигляду тощо предметів і об'єктів дійсності, труднощі формування уявлень про творчу, художню діяльність людини, проблеми формування понять «красивий», «потворний».

Результати проведеного констатувального дослідження показали, що у дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку:

- розвиток когнітивного компоненту образотворчої компетентності

знаходиться на такому ж рівні, як у їх однолітків, які мають нормальний зір (переважно середньому рівні);

- розвиток діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів знаходиться на низькому рівні, натомість у їх однолітків без зорових порушень переважає середній рівень.

Результати опитування батьків показали недостатнє розуміння ними особливостей українських народних іграшок та специфіки їх виготовлення та використання.

Результати анкетування педагогів дозволили визначити недостатню готовність педагогів до роботи з українською народною іграшкою в освітній діяльності.

Враховуючи той факт, що успішність оволодіння предметно-практичною діяльністю залежить від наявності у дітей інтересу до об'єктів (Л.І. Солнцева) та умов розвитку сенсорних дій, що включають виконання практичних дій поряд з інтелектуальними у різних видах практичної діяльності за чітко визначеними етапами педагогічного керівництва (І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридчук, Є.П.Синьова, С.В. Федоренко та ін.), робота з виготовлення народної іграшки може стати для учнів зі зниженим зором ефективним засобом корекції пізнавальної, ігрової та трудової діяльності.

Таким чином, головною **метою** формувального експерименту стала розробка та експериментальна перевірка колекційної методики використання української народної іграшки як засобу формування образотворчої компетентності в учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

Відповідно до **мети** було визначено наступні **завдання** формувального етапу дослідження:

1. Обґрунтування методики формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором.

2. Розробка змісту, форм, методів, прийомів формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором.

3. Апробація розробленої методики формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором.

Дослідження відбувалось у **3 етапи**:

- 1) організаційно-діагностичний;
- 2) корекційно-виховний;
- 3) контрольньо-оцінювальний.

На першому етапі дослідження, а саме організаційно-діагностичному, учасників освітньої діяльності (педагогів та батьків) на засіданні педагогічної ради та батьківських зборах було ознайомлено з результатами констатувального етапу дослідження, а також з планом та напрямками експериментальної роботи.

Окрім того, на даному етапі дослідження, враховуючи результати констатувального етапу дослідження, як вихідного рівня сформованості компонентів образотворчої компетентності в учнів початкових класів зі зниженим зором (когнітивного, діяльнісного, емоційно-ціннісного), респондентів було розподілено на дві групи: контрольну та експериментальну.

Другий етап формувального дослідження (корекційно-виховний) включав в себе основний зміст роботи з формування образотворчої компетентності в учнів початкових класів зі зниженим зором.

На контрольньо-оцінювальному етапі було проведене повторне діагностування за розробленою на констатувальному етапі методикою виявлення рівнів сформованості компонентів образотворчої компетентності в учнів початкових класів для оцінки ефективності експериментальної роботи.

Розглянемо детальніше побудову методики експериментального навчання з формування образотворчої компетентності засобом народної іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором (рис. 3.1.).



Рис. 3.1. Схема експериментальної корекційно спрямованої методики з формування в учнів початкових класів зі зниженим зором образотворчої компетентності засобом української народної іграшки

Розробка методики формування експерименту базувалась на певних методологічних положеннях, які, на думку В.В.Рибалки, В.М.Синьова, В.В.Тарасун, О.П.Хохліної та інших науковців, визначають норми та вимоги до проведення наукової та експериментальної діяльності. Відповідно до завдань дослідження методологічні підходи розглядались нами з точки зору

різних галузей: філософії, загальної та спеціальної педагогіки та дидактичних основ мистецтва.

У дослідженні ми спиралась на *методологічні засади* філософії, що забезпечуються філософсько-аксіологічним та філософсько-онтологічним підходами (Л.С.Виготський, В.М.Синьов, В.В.Тарасун [21; 136; 158]). Згідно з філософсько-аксіологічним підходом розв'язання корекційних завдань вимагає від педагога особистої відповідальності за результат корекційної роботи, належного рівня толерантності, професійної майстерності, ставлення до дитини зі зниженим зором як до цілісної особистості з вірою в її потенційні можливості розвитку. Відповідно до філософсько-онтологічного підходу розробка експериментальної методики враховувала клінічні особливості розвитку учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором, а саме їх стан зору, супутні захворювання та соціальні чинники розвитку.

Загальнопедагогічними методологічними засадами експериментальної роботи стала сучасна концепція розвивального навчання, в основі якої культурно-історична теорія психічного розвитку людини Л.С.Виготського [21]. Основні положення цієї теорії можна визначити наступним чином:

- основою психічного розвитку людини є якісна зміна її соціальної ситуації (або її діяльності);
- загальними моментами психічного розвитку людини є її навчання та виховання;
- вихідною формою діяльності є її виконання у соціальному (зовнішньому) плані;
- психологічні новоутворення, що пов'язані з переходом зовнішніх форм діяльності у внутрішні відповідно до закону інтеріоризації, дозволяють формувати свій соціальний досвід та поведінку через розвиток самосвідомості та саморегуляції.

Положення Л.С.Виготського набули подальшого розвитку у дослідженнях П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та інших. Зокрема П.Я.Гальперін, спираючись на процес

інтеріоризації, розробив теорію поетапного формування психічної діяльності, в якій він розвиває уявлення про психіку як форму предметної діяльності. За П.Я.Гальперіним діяльність розподіляється на дві основні частини: орієнтувальну і практичну, при цьому якість будь-якої діяльності залежить від орієнтувальної частини. На відміну від практичної діяльності, що спрямована на перетворення оточуючої дійсності відповідно до потреб суб'єкта діяльності, психічна діяльність не виконує безпосередньо функції зміни зовнішніх об'єктів, але включається в практичну діяльність в якості її орієнтувального компоненту.

Таким чином, відповідно до теорії П.Я.Гальперіна, формування психічної діяльності потребує проведення спеціальної роботи, яка складається з кількох етапів:

I етап – формування в учнів мотивації до виконання діяльності, мотивація може бути як внутрішньою (тривалою) і базуватись на пізнавальному інтересі або проблемному навчанні, так і зовнішньою (нетривалою) і базуватись на матеріальній винагороді або погрозах;

II етап – формування орієнтувальної основи майбутньої діяльності, в основі якої лежить ознайомлення зі змістом, моделлю та умовами виконання майбутньої діяльності.

П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна [155] виділили три типи орієнтувальної діяльності: неповна, повна та інваріантна (рис. 3.2). Зокрема автори визначають, що тип орієнтувальної діяльності потрібно формувати тоді, коли учень ще не почав відпрацьовувати нову для нього діяльність.

Перший тип орієнтувальної діяльності характеризується тим, що педагог звертає увагу учнів на зовнішню форму, зразок виробу, а орієнтири до виконання діяльності учні шукають самостійно шляхом спроб і помилок. Ця система орієнтирів складається стихійно й успіх діяльності залежить від досвіду та рівня інтелектуального розвитку учня.

Другий тип орієнтувальної діяльності характеризується тим, що педагог виділяє умови та орієнтири діяльності й дає вказівки для

правильного виконання (алгоритм діяльності). Діяльність учня, як правило, усвідомлена та репродуктивна.

Третій тип орієнтування передбачає навчання учнів самостійно аналізувати виконання майбутньої діяльності та скласти узагальнену схему або алгоритм дії.

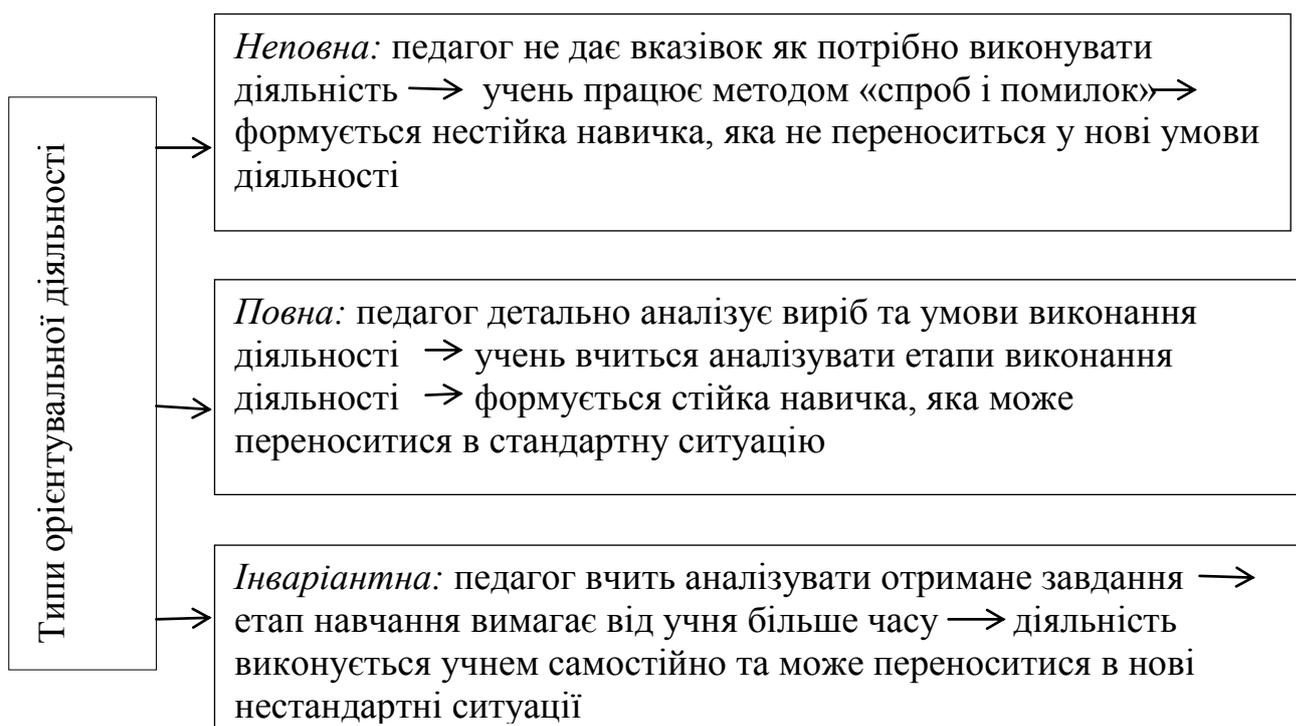


Рис. 3.2. Типи орієнтувальної діяльності (за П.Я.Гальперіним).

ІІІ етап – матеріальний (або матеріалізований), на якому після ознайомлення з навчальним завданням відбувається безпосередньо практична діяльність з матеріальними об'єктами або зображеннями (схеми, малюнки, символи тощо).

ІV етап – зовнішньо-мовленнєвої діяльності, що передбачає узагальнення діяльності у вербальному плані без опори на матеріальні (або матеріалізовані об'єкти). Це дозволяє учню контролювати хід своєї діяльності.

V етап – внутрішньо-мовленнєвої діяльності, у процесі якого учні промовляють «про себе» виконувани операції для орієнтування в етапах

практичної діяльності. У результаті цього вони поступово скорочуються та автоматизуються.

VI етап – інтеріоризації, на якому дії переносяться у внутрішній план (діяльність не потребує ні зовнішнього, ні внутрішнього мовленнєвого супроводу). На цьому етапі дія поступово засвоюється та перетворюється на уміння.

Важливими методологічними основами нашого дослідження зі спеціальної педагогіки є теорії соціальної ситуації розвитку, складної структури дефекту та корекційної спрямованості освітнього процесу Л.С.Виготського.

Соціальна ситуація розвитку визначається Л.С.Виготським як співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки. Відповідно зовнішні умови розвитку мають відповідати внутрішнім – біологічним факторам. Вибіркове випадіння біологічних або соціальних факторів або порушення їх рівноваги призводить до порушень психічного розвитку дитини. При порушеннях зору розвиток дитини відбувається в особливих умовах, що зумовлено дивергенцією, тобто розходженням біологічного і соціального факторів, через що створюється складна соціальна ситуація розвитку. Тому для розвитку дитини на біосоціальной основі потрібно створити спеціальні умови, які б відповідали особливостям розвитку дитини [139, с. 94].

В цьому аспекті В.М.Синьов визначає, що «...головна, центральна функція корекційної педагогіки – розробка і застосування таких умов (організаційних, змістовних, технологічних) освіти і виховання, які б враховували специфічні особливості внутрішнього реагування індивіда на педагогічні впливи, і там, де ці впливи у їх звичайному використанні не спрацьовують, модифікувати їх, вирішуючи два взаємопов'язаних завдання – адаптацію педагогічних засобів до своєрідності розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу, і водночас корекцію їхнього розвитку для забезпечення сприйняття зовнішніх впливів у максимально можливому неадаптованому

спеціальному вигляді. Тільки таким чином можна подолати дивергенцію цих площин не лише ситуативно в тих чи інших педагогічних умовах, а і в процесі позиттивного соціально-психологічного саморозвитку особистості» [136, с. 8].

З огляду на дане положення побудова формувального етапу експерименту передбачала врахування діагнозу по зору та функцій зору досліджуваних, оскільки розвиток будь-якого виду діяльності потребує врахування «аномального фактору», яким і виступає порушення зорового аналізатору у дітей зі зниженим зором. Як підкреслено у дослідженнях Є.П.Синьової, «важливим фактором, який впливає на своєрідність розвитку дитини, є часовий фактор виникнення порушення зору, тобто вік, в якому воно виникло» [139, с. 60].

Важливою методологічною основою проведеного дослідження є вчення про складну структуру дефекту, висунуте Л.С.Виготським [21]. Відповідно до даної теорії, у дитини зі зниженим зором внаслідок первинного порушення зорового аналізатору виникають вторинні відхилення в розвитку (особливості сприймання, уявлень, запам'ятовування, просторового орієнтування, розвитку рухів, емоційно-вольової сфери тощо), які взаємодіють між собою впливаючи на весь хід психічного розвитку.

Відповідно до теорії про сутність корекційної спрямованості освітнього процесу (Ю.А.Бондаренко, Л.С.Виготський, М.І.Земцова, І.С.Моргуліс, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко та інші) як первинне порушення впливає на вторинні відхилення, так і вторинні відхилення здійснюють вплив на первинне порушення. Є.П.Синьова визначає, що корекційна робота має розпочинатись якомога раніше та бути спрямованою на усунення недоліків і розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних і моторно-рухових якостей, мовлення й особистості дитини в цілому [139, с. 73].

Грунтуючись на тому, що порушений зір впливає на особистість в цілому, Є.Синьова головними об'єктами спрямування корекційно-

педагогічних впливів вважає компоненти особистості, її пізнавальні, емоційно-вольові процеси, спрямованість, активність тощо [139]. Це підтверджують і дослідження науковців (Ю.Бондаренко, Л.Вавіної, В.Єрмакова, В. Кобильченка, Б.Сермеєва, С.Федоренко та ін.), які показали, що об'єктами корекції в процесі розвитку дитини з порушенням зору є пізнавальна сфера, фізичний розвиток та якості особистості. Основний акцент у корекції сторін особистості ставиться на формуванні в дітей вищих психічних процесів (аналізувального цілеспрямованого сприймання, логічного мислення, усвідомлених інтересів, відтворювальної та творчої уяви, довільного запам'ятовування, адекватного мовленнєвого відображення дійсності, почуттів тощо), оскільки вони відіграють провідну роль у загальному психічному розвитку людини (І.Бех, Л.Виготський, М.Земцова, С.Максименко, Є.Синьова, В. Синьов, Л.Фомічова та ін.). Зважаючи на вищесказане експериментальна корекційна методика була спрямована не лише на процес формування компонентів образотворчої компетентності, а й на корекцію пізнавальної, ігрової та трудової діяльності.

Таким чином, успіх формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки в учнів зі зниженим зором молодшого шкільного віку буде залежати від якості організації корекційної спрямованості зазначеного виду діяльності.

Концептуально важливими методологічними основами образотворчого мистецтва, на які ми спиралися при побудові дослідження, є теорія поліхудожнього підходу до освітньої діяльності та теорія творчості.

Теорію поліхудожнього підходу до освітньої діяльності розглядають у своїх роботах О.В.Базелюк, Л.М.Масол, Б.П. Юсов та інші [2; 87; 178], вона характеризується як включення учня у різноманітні види «індивідуальної і колективної творчості на основі різноманітних форм мистецької взаємодії, що стимулює вияв здатності бути компетентним, естетично виразним, оригінальним» [78, с. 13]. Залучення до мистецтва не повинно бути одностороннім і відбуватись лише з боку педагога, але й передбачає

взаємодію та ініціативу з боку учня, що дозволяє врахувати його інтереси та оптимізувати поліхудожню діяльність за рахунок досягнення особистих успіхів.

Творчу діяльність як кінцевий продукт творчості вивчали вчені В.В.Давидов, С.Л.Рубінштейн, О.К.Тихомиров [125]. Як безпосередній процес творчості творчу діяльність в своїх роботах розглядали Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко, О.В.Запорожець, М.М.Подд'яков, Є.В.Суботський та інші [18-20; 51; 119]. У своїх дослідженнях вчені зазначають, що творчі здібності проявляються вже в дошкільному віці й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, під час оволодіння суспільними видами діяльності [13]. Зокрема Л.С.Виготським було обґрунтовано положення про те, що творчість притаманна всім людям і є постійним супутником розвитку. Учений вважав, що в повсякденному житті творчість є умовою існування. І все, що виходить за межі діяльності, яка виконується за інструкцією, відбувається завдяки виникненню творчості. На його думку першими творчими процесами в дуже ранньому дитинстві є ігрові дії, що вимагає від дитини не наслідування, а творчої переробки пережитих вражень, комбінування їх і створення з них нової дійсності, що відповідає запитам та бажанням самої дитини [18, с. 7].

Також важливим елементом методології було визначено діяльнісний підхід, який і визначає специфіку побудови всієї корекційно-виховної роботи та спрямований на формування усіх компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів початкових класів зі зниженим зором. У своїх дослідженнях Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін. розкривають фундаментальне значення діялісного підходу щодо формування творчості й визначають, що внутрішня активність особистості, як правило, має прояв у її зовнішній діялісній активності, мета якої – перетворення світу через власну діяльність. Розробляючи проблематику творчості в рамках діялісного підходу, О.М.Леонтьєв [79] вважав власне творчістю вже

знаходження способу вирішення проблеми або завдання. С.Л.Рубінштейн [125], вивчаючи взаємозв'язок творчості та діяльності, визначає, що будь-яка діяльність включає (тою чи іншою мірою) пізнавальні процеси більш або менш високого рівня. При цьому у вищих, більш досконалих формах творчої діяльності, які відображають багатогранну сутність людини, знаходять виявлення і розвиток духовні сили, задуми, почуття особистості, які утворюють певну цілісність. Отже, творчість, включаючись у діяльність, відкриває новий аспект у проблемі діяльності загалом. На думку С.Л. Рубінштейна: «...творчою є будь-яка діяльність, яка здатна створити дещо нове, оригінальне, що здатна потім увійти не лише в історію будь-якого митця, але й в історію розвитку науки, мистецтва ...» [125].

Побудова експериментальної роботи, спрямованої на формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів початкових класів зі зниженим зором, базувалась на загальнодидактичних, спеціальних та специфічних *принципах* освітньої діяльності дітей зі зниженим зором.

В результаті теоретичного аналізу наукових робіт вітчизняних та зарубіжних вчених (Г.М.Падалка, І.П.Підласий, О.Я.Савченко, В.О.Сластенін, М.М.Фіцула та інші) були виділені наступні загальнодидактичні принципи організації освітнього процесу: наступності та безперервності; систематичності та послідовності; свідомості та активності; зв'язку навчання з життям і практикою; комплексного підходу до освітньої діяльності; наочності; самоактивності й саморегуляції; природовідповідності, культуровідповідності.

*Принцип наступності та безперервності* є одним з провідних, оскільки інші педагогічні принципи будуть йому підпорядковуватися. Визначений принцип лежить в основі ключової компетентності Державного стандарту початкової школи, а саме: «навчання впродовж життя». Даний принцип передбачає виховання й навчання упродовж життя, тобто ці процеси виходять за межі вікових і часових характеристик та відбуваються у різних

видах діяльності як у соціальному, так і природньому середовищі. Таким чином, робота над формуванням компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку не вичерпується лише змістом експериментальної роботи.

Принцип *систематичності та послідовності* навчання реалізується поступово через проходження ряду етапів, проявом яких зміст матеріалу ускладнюється та урізноманітнюється. У формувальному експерименті зміст матеріалу подається учням за певною системою, де кожен етап логічно пов'язаний з іншим, що забезпечує рівномірне накопичення та поглиблення знань, умінь і навичок.

Реалізація *принципу свідомості та активності* дозволила залучити учнів до аналізу послідовності практичної діяльності, до самостійної творчої діяльності шляхом впровадження проблемних запитань та завдань.

*Принцип зв'язку навчання з життям і практикою* вимагає, щоб учні застосовували набуті практичні навички та вміння у повсякденному житті, створюючи нові вироби. Також для реалізації цього принципу важливо знайомити учнів з роботами народних майстрів, які осучаснюють українські народні іграшки для їх привабливості та конкурентоспроможності.

*Принцип комплексного підходу до освітньої діяльності* ґрунтується на міждисциплінарній інтегрованості та взаємодії педагогів, батьків та інших соціальних інститутів (громадських організацій, мистецьких закладів тощо) у формуванні компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку на різних уроках, у позакласній та позашкільній діяльності.

*Принцип наочності* один з найдавніших і найважливіших принципів дидактики, який виділив Я.А.Коменський. У ході нашого дослідження використовувались як конкретні об'єкти (українські народні іграшки), які можна було сприймати за допомогою різних органів відчуттів, так і графічні наочні посібники – таблиці, схеми, технологічні картки. Це дозволило проводити поетапну роботу з формування компонентів образотворчої

компетентності про українську народну іграшку відповідно до теорії П.Я.Гальперіна.

*Принцип самоактивності й саморегуляції* передбачає залучення учнів до самостійної художньої діяльності через активну особисту позицію, що сприяє формуванню в них критичного мислення, вміння аналізувати матеріал, приймати самостійні рішення, формує здатність до самокритичності та відповідальності за реалізацію власної практичної діяльності.

*Принцип природовідповідності* (Я.А. Коменський, Жан-Жак Руссо, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та інші) спрямований на врахування багатогранної природи людини, її вікових, статевих, фізіологічних та психологічних особливостей. Неврахування або лише часткове врахування цих особливостей призводить до втрати інтересу при ознайомленні та виготовленні народних іграшок, несформованості внутрішньої мотивації до практичної діяльності.

Реалізація *принципу культуровідповідності* (А. Дістервег, Г.С.Сковорода, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський) в експериментальному дослідженні передбачає нерозривний зв'язок між освітнім процесом і культурно-історичною спадщиною свого народу. Таким чином, формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку потрібно органічно поєднувати з вивченням історії та культури українського народу, народних звичаїв, традицій, ознайомленням з українським народним мистецтвом та народними художніми промислами.

Розглядаючи основні принципи наукових досліджень, Є.П. Синьова [139, с. 40] відмічає, що тифлопсихологія, яка є складовою дефектологічних наук, «у своїх дослідженнях користується принципами, спільними з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження», реалізація цих принципів повинна будуватися з урахуванням особливостей роботи з зорово депривованими особами, що зумовлені специфікою їх розвитку та соціалізації.

В аспекті нашого дослідження важливо було виділити спеціальні принципи, які визначали побудову корекційної спрямованості формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

*Застосування принципу єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку* дозволило визначити ефективність корекційно-виховної роботи в напрямку реалізації завдань формувального експерименту. Для цього було проведено попереднє виявлення рівнів сформованості компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку.

Діагностичне вивчення розвитку дитини відбувалось на основі *принципу динамічності вивчення дитини*, який ґрунтується на теорії розвитку Л.С. Виготського про «зону найближчого розвитку». Відповідно до даного принципу обстеження організовувалося таким чином, щоб виявити потенційні можливості дитини з і зниженим зором. Для цього при проведенні діагностичних завдань була передбачена допомога експериментатора, а також зверталась увага на те, як учень використовує надану допомогу. Таким чином, при аналізі результатів діагностичних завдань перевага надавалась якісним характеристикам.

*Принцип корекційно-компенсаторної спрямованості навчання* (М.І.Земцова, С.П. Миронова, І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридюк, В.М.Синьов, Є.П. Синьова, С.В.Федоренко та інші) визначається як сутність освітнього процесу в спеціальній школі, а не розглядається як окремий напрямок її роботи. Первинне порушення зору впливає на особистість дитини в цілому, відповідно від комплексного цілеспрямованого впливу навчання, виховання й корекції залежить її повноцінний розвиток. Компенсація і корекція відхилень у розвитку зорово депривованих осіб відбувається як на спеціальних корекційних уроках, так і в умовах спеціально організованого освітнього процесу, який реалізується в процесі засвоєння учнями знань, умінь і навичок (І.С.Моргуліс). Таким чином розроблений зміст роботи з формування компонентів образотворчої компетентності про українську

народну іграшку мав корекційно-компенсаторну спрямованість.

*Принцип створення умов соціальної ситуації розвитку* дозволив залучити до вирішення завдань формувального експерименту найближче оточення – вчителів, вихователів та батьків, що в свою чергу дозволило здійснювати формування образотворчої компетентності учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку у різних видах та формах діяльності.

*Принцип індивідуального та диференційованого підходу* полягав у врахуванні індивідуальних особливостей учнів при проведенні порівняльного дослідження. Крім цього даний принцип визначає необхідність врахування вікових психофізичних особливостей учня, стану його емоційно-вольової та рухової сфери, особливостей зорового сприймання при підборі змісту корекційно-виховної роботи, форм та методів роботи, організації охоронного режиму зорового навантаження, використання полісенсорного сприймання для розвитку збережених органів відчуття та конкретизації зорових уявлень про українську народну іграшку.

У процесі організації корекційно-виховного процесу з формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів молодшого шкільного віку доцільно визначити наступні специфічні принципи: креативності; емоційної насиченості освітнього процесу; політехнічний; міжпоколінної наступності та національної спрямованості.

*Принцип креативності* обґрунтовує необхідність творчого розвитку у формуванні компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку, що вимагає залучення учня до творчої діяльності у реалізації власних задумів та виконанні поставлених завдань у інтерпретації творів народного мистецтва, а саме українських народних іграшок. Це стимулює розвиток уяви, фантазії для виконання нестандартних творчих завдань та презентації результатів діяльності.

*Принцип емоційної насиченості освітнього процесу* (Ю.О.Блудова, Л.М.Масол, О.П. Рудницька та інші) розглядає образотворчу діяльність як емоційно-насичену. Учень зі зниженим зором під час виготовлення виробу

або під час сприймання творів народного мистецтва переживає особисті емоції, які чинять значний вплив на формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку.

*Політехнічний принцип* (І.М.Веремійчик) був виділений для проведення експериментального дослідження на уроках трудового навчання, оскільки він визначає необхідність ознайомлення учнів з різними матеріалами, технологіями та прийомами роботи, ручними знаряддями праці при виготовленні українських народних іграшок. Учні знайомляться з технологією виготовлення народних іграшок, визначають, що цей процес відбувається у декілька етапів: конструювання, розробки послідовності виготовлення; підготовки до роботи матеріалів та інструментів, виконання технологічних операцій. Таким чином, процес виготовлення народної іграшки як виробу праці набуває політехнічного характеру.

Також до специфічних принципів формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку нами був віднесений *принцип патріотичного виховання* [162]. Означений принцип передбачає формування в учнів національної свідомості; виховання у них шанобливого ставлення до зразків культури українського народу, а саме українських народних іграшок; здатності зберегти національні українські традиції, свою національну ідентичність через українські народні іграшки.

На нашу думку, ефективне впровадження методики формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором залежить від цілеспрямованого педагогічного керівництва експериментальною діяльністю та оптимального освітнього середовища.

Теоретичний аналіз основних підходів до розгляду проблеми освітнього середовища в психолого-педагогічній літературі (Н.Б. Гонтаровська, Г.О. Ковальов, Д.К. Корольов, М.О. Мельник, О.Л.Музика, Р.О. Семенова, В.А. Ясвін та інші) дозволив визначити його поняття, структуру та особливості проектування.

Поняття «освітнє середовище» в останні десятиліття було не лише об'єктом наукових досліджень, але й почало використовуватися в нормативних документах МОН України. В наукових дослідженнях освітнє середовище розглядається як частина просторово-предметного середовища (І.Д.Бех, В.В.Рибалка та інші), як розвивальне середовище (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Н.О.Рахуба, З.П.Плохій, С.В.Федоренко та інші), інклюзивне середовище (А.А.Колупаєва, І.Б.Кузава, М.А.Порошенко та інші), як сукупність системи впливів, умов та можливостей розвитку (Г.О.Ковальов, Р.О.Семенова, І.Г.Шендрик, О.О.Ярошинська, В.А.Ясвін та інші).

На думку багатьох фахівців, найкраще вивчений феномен «освітнє середовище» в працях В.А.Ясвіна, зокрема дане поняття ним розглядається як «система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» [180, с. 14]. За В.А.Ясвіним дана система повинна включати такі структурні компоненти:

- просторово-предметний компонент, що включає різноманітні функціональні зони закладу освіти (приміщення для занять, територію та інтер'єр закладу та інші навчальні приміщення) і забезпечує здатність до швидкої зміни відповідно до освітніх потреб;
- соціальний компонент визначає характер взаємодії учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків), а також якість підготовки педагогів;
- психодидактичний компонент включає новаторський характер програм навчання, технологій, методів та форм навчання, характеру контрольно-оцінювальної діяльності, що враховували б психологічні, фізіологічні, вікові та індивідуальні особливості учнів.

При проектуванні освітнього середовища для реалізації поставлених перед нами завдань були визначені відповідні педагогічні умови щодо формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів зі зниженим зором – організаційні та дидактичні-

До організаційних умов створення освітнього середовища нами було віднесено:

- формування готовності педагогів до впровадження експериментального навчання: ознайомлення з історією, видами, особливостями виготовлення, використання та розповсюдження на території України українських народних іграшок; ознайомлення з новими педагогічними технологіями корекційно-виховної роботи та оцінювання самостійної практичної діяльності учнів зі зниженим зором;
- підбір достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку для батьків та учнів;
- підбір українських народних іграшок, доступних для виготовлення учнями початкових класів зі зниженим зором;
- проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка» як осередку освітнього середовища.

Реалізація дидактичних умов передбачала ресурсно-методичне забезпечення експериментальної діяльності, зокрема:

- розробка навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки»;
- належне ресурсне забезпечення гуртка та експозиції музею української народної іграшки;
- узгодження календарно-тематичного планування уроків з образотворчого мистецтва та трудового навчання у змістовій лінії «Декоративно-ужиткове мистецтво»;
- визначення переліку практичних завдань з тем уроків, в яких розглядається українська народна іграшка;
- запровадження планування вихователями групи продовженого дня за тематичними тижнями, де однією з тем визначена «Українська народна іграшка».

Метою формувального етапу дослідження було впровадження в освітній процес експериментальної методики, яка реалізовувалася у трьох

напрямах (рис. 3.3.): підвищення фахової компетентності педагогів, робота з батьками та проведення навчальної і позакласної роботи з учнями.



Рис. 3.3. Напрямки роботи з формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки в учнів зі зниженим зором

Спираючись на теоретичний аналіз сучасних форм післядипломної педагогічної освіти, проведений С.В.Івашнєвою [63], для підвищення рівня фахової компетентності вчителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня та керівників гуртків образотворчого напрямку про українську народну іграшку нами були обрані семінари, майстер-класи та тренінги. Дані форми роботи сьогодні активно впроваджується для швидкої адаптації педагогів до реформ в галузі освіти, зокрема підготовки вчителів до впровадження нового Державного стандарту початкової освіти, в науково-методичних центрах та закладах освіти.

Робота у цьому напрямку була спрямована на:

1. Отримання педагогами на семінарах достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку: історії виникнення, види, значення та розповсюдження різних її видів на території України.

2. Ознайомлення педагогів на тренінгах з новими педагогічними технологіями корекційно-виховної роботи на уроках та в позаурочний час.

3. Ознайомлення педагогів на майстер-класах з різними технологіями виготовлення українських народних іграшок.

4. Стимулювання педагогів до саморозвитку і самовдосконалення.

*Підвищення фахової компетентності відбувалось поетапно:*

На I етапі педагоги на семінарах теоретично ознайомлювались з українською народною іграшкою як видом декоративно-прикладного мистецтва. З цією метою протягом двох семінарів педагоги готували виступи та презентації на наступні теми:

1. Етапи виникнення та види декоративно-прикладного мистецтва.
2. Українська народна іграшка як давній вид декоративно-прикладного мистецтва та засіб сімейного виховання.
3. Історія виникнення та розвитку української народної іграшки.
4. Види українських народних іграшок.
5. Українська народна іграшка як засіб естетичного, трудового та патріотичного виховання.

Для підготовки виступів та презентацій педагогам було запропоновано наукові та навчально-методичні посібники (Л.М. Герус, М.М. Гринюк, В.І.Задорожний, Н.І.Лимаренко, О.С.Найден, Л.Г.Орел, О.О. Тарасова, Є.І.Шевченко, Т.В. Якименко).

Під час доповідей педагоги дізналися про декоративно-прикладне мистецтво як один з видів образотворчої діяльності, основне завдання якого прикрасити побут людини. Були розглянуті жанри декоративно-прикладного мистецтва за призначенням предмета (меблі, одяг, посуд, іграшки тощо), за технікою виготовлення (різьблення, ткацтво, розпис тощо), за матеріалом (дерево, кераміка, текстиль, камінь, лоза та ін.).

Під час виступів окремо було розглянуто українську народну іграшку як давній вид декоративно-прикладного мистецтва та засіб етнопедагогіки. Народні іграшки завжди були пов'язані з сімейними традиціями, діяльністю

дорослих, предметним та соціальним оточенням дітей. Інформація про використання української народної іграшки як засобу сімейного виховання в етнопедагогіці була використана педагогами для підготовки виступів перед батьками для обґрунтування важливості проведення педагогічного експерименту в школі, що було передбачено завданнями нашого дослідження.

Достатньо пізнавальними були відомості про історію розвитку української народної іграшки, що з'являється як річ функціонального призначення дуже пізно (О.С. Найден), коли цивілізація досягла певного рівня розвитку. На території України перші прототипи народної іграшки були знайдені в Чернігівській області, це були фігурки пташок та тварин, зроблені з бивня мамонта 25 тис. років тому. Під час виступів були розглянуті всі етапи розвитку української народної іграшки: трипільська (дерев'яні коники, качечки), Наддніпрянська X-XII ст. (технічні іграшки), дохристиянського періоду (священні тварини, птахи, фантастичні істоти), після прийняття християнства (ритуальні, декоративні і забавлянки), початок виготовлення опішнянської, косівської керамічних народних іграшок та яворівської дерев'яної іграшки, розквіт кустарного іграшкового промислу середини XIX ст., в XIX-XX ст. поява їстівних народних іграшок з сиру (баранчики, олені, півники) та тіста (печиво-іграшка на релігійні свята). Під час обговорення виступів педагоги дійшли висновку, що ця інформація може бути використана відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти на уроках: мовно-літературної, громадянської та історичної, мистецької освітніх галузей. Таким чином, можливе використання міждисциплінарної взаємодії при вивченні теми «Українська народна іграшка».

Оскільки під час анкетування педагоги переважно зазначали народні іграшки за матеріалом виготовлення, у процесі розгляду питання «Види українських народних іграшок» було охарактеризовано види народних іграшок за різними класифікаціями. Таким чином уявлення педагогів із

зазначеного питання були розширені та конкретизовані, що сприяло поширенню даної інформації серед батьків і учнів. Детальна класифікація видів іграшок буде описана нижче при розгляді проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка» як осередку освітнього середовища.

Враховуючи те, що народна іграшка є особливим видом художньої творчості, а також специфічною галуззю народної культури, народознавства і педагогіки, під час останньої доповіді на семінарі було обґрунтовано вплив української народної іграшки на естетичне, трудове та патріотичне виховання учнів зі зниженим зором.

Таким чином, у результаті відвіданих семінарів педагоги отримали істотні знання про українську народну іграшку – її види, історичний шлях розвитку та вплив на виховання дітей.

На II етапі, присвяченому підвищенню фахової компетентності педагогів, були проведені тренінги, на яких педагогів ознайомлювали з передумовами розвитку творчої діяльності та технологіями художньо-педагогічної діяльності: інтегративними, проблемно-евристичними, ігровими, музейними, проектними технологіями, оцінюванням образотворчої діяльності учнів в контексті компетентнісного підходу.

Сутність педагогічної технології вперше було досліджено В.П.Беспалько, який визначає її як змістову техніку реалізації проекту діяльності учня [7]. Як зазначається в різних науково-методичних джерелах, педагогічна технологія передбачає гнучке управління освітньою діяльністю учнів, а не авторитарне керування нею. В дослідженні Л.М.Масол [87, с. 30] розглядаються основні положення педагогічних технологій, на які ми спирались при організації формувального дослідження.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань був обраний тренінг як форма активного навчання педагогів з метою набуття ними нових знань, професійних умінь та навичок. Згідно визначення С.В.Івашньої, «Тренінг – є форма інтерактивного навчання, що побудована на імітації реального

процесу (діяльності), метою якого є формування нової компетентності або вдосконалення існуючої на основі алгоритму вирішення визначеної попередньо проблеми, що передбачає адаптацію його до аналогічних ситуацій; переважно має галузеві (корпоративні) особливості та використовується як елемент системи професійного навчання» [63, с. 78].

В основу розробки тренінгу було покладено ряд принципів:

- принцип активності – основне завдання було не надати якомога більше інформації, а залучити педагогів до виконання практичних завдань, через які реалізується та або інша технологія навчання; для самостійного поглиблення знань після тренінгу педагоги отримували рекомендовану літературу;

- принцип дослідницької (творчої) позиції – після пояснення певної технології навчання педагогам надавалися приклади практичних завдань, після чого пропонувалося в міні групах розробити педагогічний інструментарій з визначеної для групи теми;

- принцип партнерського спілкування був важливим при організації та побудові всієї тренінгової роботи, оскільки передбачав створення атмосфери комфорту, відкритості та взаємоповаги, що передбачало врахування досвіду та емоцій кожного учасника тренінгу.

Кожен тренінг будувався за такою структурою:

1. Міні-лекція, на якій теоретично розглядалися основні технології навчання. Інформація подавалася структуровано та систематизовано протягом 10-15 хвилин, для підвищення зацікавленості та мотивації учасників тренінгу міні-лекція супроводжувалася презентацією з демонстрацією наочних прикладів практичних завдань.

2. Групова дискусія, на якій проводилось обговорення після отриманої теоретичної інформації. Педагоги висловлювали свої думки, позиції, враження щодо доцільності використання певної технології з дітьми, враховуючи їх вік, особливості зорового сприймання та досвіду практичної діяльності. Спільно були визначені технології корекційно-виховної роботи,

художньо-педагогічної діяльності та оцінювання, які рекомендовано використовувати для учнів 1-2 та 3-4 класів.

3. Метод конкретних ситуацій (кейсів). На цьому етапі педагоги були поділені на групи. Вони отримували завдання розробити алгоритм запитань та практичні вправи з навчальної теми для реалізації визначеної педагогічної технології. Після цього проводилася презентація або рольова гра для демонстрації розроблених завдань педагогічної технології.

4. Рефлексія застосовувалася як для оцінки побудови тренінгу і його подальшого удосконалення, так і для самооцінювання педагогів, коли вони визначали труднощі, з якими зіштовхнулися, визначали свої досягнення та подальші перспективи використання даної технології у своїй роботі.

Першим був проведений тренінг «Передумови розвитку творчої діяльності», на якому педагоги ознайомилися з технологіями корекційно-виховної роботи. При розробці даного тренінгу ми спиралися на роботи Т.М.Гребенюк, О.М.Паламар, І.О.Сасіної, Г.П.Серпутько, Є.П.Синьової, Ю.В.Тімакової, С.В.Федоренко. На тренінговому занятті розглядалось сприймання як один з основних компонентів творчої діяльності, про що зазначається в роботі «Уява і творчість в дитячому віці» Л.С. Виготського. На основі сприймання відбувається накопичення уявлень про об'єкти навколишнього світу. Чим більше знань і уявлень, «тим багатшим та виразнішим буде втілений образ» [13, с. 26]. Для виникнення творчого задуму у дитини з порушеннями зору повинні бути яскраві враження, тому для їх виникнення важливо розвивати в учнів чуттєве сприймання, знайомити їх з оточуючими предметами, зі світом природи, з соціальними явищами та літературною творчістю.

Під час тренінгу розглядалися питання формування предметно-практичної діяльності у дітей з порушеннями зору, основні методи сенсорного виховання та особливості їх використання з даною нозологією при різній зоровій патології (Т.М.Гребенюк, Г.П.Серпутько [33]). Особлива

увага була приділена оволодінню прийомами дотикового обстеження предметів учнями, а також розвитку їх дотикової чутливості.

Під час роботи над кейсами педагоги працювали над розробкою:

1. алгоритму обстеження української народної іграшки: сприймання об'єкта в цілому для створення загального враження про народну іграшку; виділення основних частин об'єкта, його особливостей (кольорових, звукових, моторно-м'язових) та властивостей поверхні; визначення просторового розташування частин народної іграшки; виділення дрібних частин об'єкта та їх розташування відносно основної частини; повторне сприймання цілісного об'єкта та визначення, з якої частини варто розпочинати роботу по його виготовленню;

2. технологічних карток виготовлення українських народних іграшок, які б враховували особливості зорового сприймання учнів; увага зверталася на розмір технологічної картки, її оформлення (текстове або наочне), при наочному оформленні – на розмір малюнків, їх якість і доступність для сприймання;

3. комплексу вправ для розслаблення кистей рук, який був би цікавим для дітей і запам'ятовувався для подальшого особистого використання.

На двох наступних тренінгах розглядалися технології художньо-педагогічної діяльності, які були описані в роботах Л.М. Масол [86-88]. Науковець визначає, що найбільш доцільними для використання в закладі загальної середньої освіти на предметах мистецької освітньої галузі є: інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, сугестивні, арт-терапевтичні, музейні та медіа-технології. Аналіз зазначених технологій дозволив нам обрати ті, які сприятимуть реалізації завдань експериментального дослідження. Охарактеризуємо ті технології художньо-педагогічної діяльності, які на тренінгу після групової дискусії були позитивно відзначені педагогами.

Інтегративні художньо-педагогічні технології спрямовані на формування ключових, предметних і міжпредметних компетентностей, що дозволяє учням усвідомити навчальний матеріал у різних галузях.

Л.М. Масол виділяє три види художньо-інтегрованих технологій [89]:

- духовно-світоглядний вид інтеграції, що реалізується через спільну для різних видів мистецтва тему;
- естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції відбувається на основі спільних для різних видів мистецтва понять та категорій (жанр, композиція, ритм, контраст тощо);
- комплексний вид інтеграції передбачає одночасне поєднання різних видів інтеграції.

Під час групової дискусії було прийняте рішення:

1. На методичному об'єднанні вчителів початкових класів узгодити календарно-тематичне планування уроків трудового навчання (2-4 класи), «Я досліджую світ. Технології» (1 клас) та уроків образотворчого мистецтва у змістовій лінії «Декоративно-ужиткове мистецтво» на новий навчальний рік.

2. Вихователям груп розробити планування виховної роботи, орієнтуючись на тематичне потижневе планування роботи вчителів початкових класів та вихователів груп 1 класу Нової української школи, з подальшим обговоренням на методичному об'єднанні.

Робота над удосконаленням календарно-тематичного планування сприяла кількісному збільшенню об'єктів вивчення, а також узагальненості, конкретизації уявлень учнів про українську народну іграшку.

Під час роботи над кейсами реалізації інтегративних художньо-педагогічних технологій педагогами, з метою формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів зі зниженим зором, були запропоновані наступні практичні завдання:

1. Визначити настрій народної музичної композиції та підібрати ляльку-мотанку, яка б могла бути головною героїнею музичного твору.

2. Відобразити почуті музичні ритми в українських народних орнаментах.
3. Створити композицію до народної казки, виготовивши героїв з глини.
4. Порівняти ляльки-мотанки: трипільську Берегиню, Кубишку-травницю, ляльку-Немовля, ляльку-мотанку з ниток, ляльку-мотанку Пеленашку тощо.
5. Підібрати прислів'я, якими можна охарактеризувати виготовлену українську народну іграшку.

В розкритті педагогам питання формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів зі зниженим зором особливий акцент під час тренінгів був зроблений на ігрові технології. Як зазначає М.Л.Масол [87, с. 112] ігрові художньо-педагогічні технології «значно збагачують навчально-виховний процес і спрямовують його на формування у школярів мистецьких і соціокультурних компетентностей, зокрема культурно-дозвіллевих, стають для них своєрідною школою естетичної соціалізації». Гра для дітей з порушеннями зору, так само як і для зрячих є активною самостійною діяльністю. За умови правильної організації і керівництві педагога вона сприяє корекції порушень зорового сприймання і вторинних відхилень у розвитку особистості (Є.П.Синьова, А.І.Скребицький, Л.І.Солнцева та ін.). Тому основне завдання даної педагогічної технології було навчити дітей використовувати українські народні іграшки в ігровій діяльності.

Під час групової дискусії педагоги визначили важливість використання ігрових технологій у різних видах діяльності учнів початкових класів, що сприятиме формуванню міжособистісних стосунків, навичок невербального спілкування, розвитку слухового сприймання, формуванню основних рухів і рухових якостей, орієнтуванню в просторі тощо.

У розробці практичних завдань щодо використання художньо-ігрових технологій педагогами було запропоновано:

1. Музично-ритмічні ігри – використовувати на уроках музики звукові іграшки та моделі музичних інструментів (сопілка, свищик, таракальце, тріскачка, деркач, туркало та ін.); під час перерв та прогулянок заохочувати дітей використовувати українські народні іграшки-забавки – фуркало, свищики, калатала та ін.

2. Інсценізація – учням ставиться завдання «оживити» за допомогою міміки та жестів українські народні іграшки: коника, баранця, собаку, жайворонка, півника, зозулю та ін.

3. Сюжетно-рольові ігри – вихователям на групі продовженого дня вчити учнів використовувати в сюжетно-рольових іграх моделі глиняного посуду, моделі меблів (яворівська іграшка), ляльки-мотанки.

4. Рухливі ігри – використовувати на уроках фізичного виховання та прогулянки під час естафет, хороводів українські народні забавки (наприклад, деркачі і калатала).

Проблемно-евристичні художньо-педагогічні технології спрямовані на творчий розвиток учнів та сприяють формуванню окрім предметних образотворчих компетентностей ще й ключові, а саме – інформаційно-комунікативні та самоосвітні (навчання впродовж життя).

Основними методами даної педагогічної технології Л.М. Масол виділяє: евристичну бесіду, створення педагогічних ситуацій вибору, стимулювання самостійної пошукової роботи, альтернативні художньо-творчі завдання різного типу. Навчально-виховний процес, який реалізується при використанні проблемно-евристичної технології активізує пізнавальну діяльність учнів та сприяє формуванню їх самостійності.

Під час обговорення даної технології на груповій дискусії педагоги дійшли висновку, що ця технологія вимагає від педагога:

- ретельної підготовки серії взаємопов'язаних запитань, що дозволяє учням самостійно знайти відповідь на проблемне питання;
- емоційності в роботі для підвищення в учнів інтелектуальної активності та зацікавленості у роботі;

- готовності учнів до впровадження технології, що передбачає використання окремих її елементів починаючи з першого класу з поступовим ускладненням завдань.

Під час розробки кейсів були запропоновані нижче наведені варіанти практичних завдань.

Запропонувати учням:

- знайти навмисно допущені педагогом помилки в технологічних картках «Що зайве?», «Знайди помилку».
- підібрати технологічну картку, яка найбільше відповідатиме виготовленню зразка народної іграшки;
- самостійно розробити планування виготовлення народної іграшки;
- зібрати собі команду для виготовлення групової роботи тощо.

Музейні технології спрямовані на формування образотворчої компетентності не лише в межах закладу освіти, але й поза ним, що стимулює художню самоосвіту та самовиховання учнів.

Педагогам було запропоновано переглянути короткі за часом відеофільми про виставки та музейні експозиції українських народних іграшок. Також як роздатковий матеріал для роботи з батьками було підготовлено перелік музеїв в Україні, де проходять виставки та експозиції української народної іграшки. Під час канікул батьки мали змогу обрати музей для відвідування його разом з дітьми.

- Державний музей Іграшки (м. Київ, Кловський узвіз 8) – зала народної іграшки, де проводяться квести та майстер-класи для дітей.

- Музей етнографії та художнього промислу Інституту народознавства НАПН України (м. Львів, проспект Свободи, 15) – найбільша колекція українських народних іграшок з усіх регіонів України з різноманітних матеріалів: глини, дерева, скла, фарфору, паперу, соломи, лози, рогози, тканини, сиру та ін.

- Музей художнього училища ім. Й. Станька (Львівська обл., Яворівський р-н., смт. Івано-Франкове, пл. Ринок, 13) – експозиція

яворівських іграшок та майстер-класи для дітей з традиційного розпису «Вербівка».

- Косівський музей народного мистецтва та побуту Гуцульщини (Івано-Франківська обл., м. Коломия, вул. Театральна, 25) – колекція українських народних іграшок з глини та сиру.

- Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному (Полтавська обл., Зіньківський р-н., смт. Опішне, вул. Партизанська, 102) – найбільша експозиція глиняної іграшки народного майстра О.Ф.Селюченко.

- Національний історико-етнографічний заповідник «Переяслав» (Київська обл., Переяслав-Хмельницький, вул. Шевченка, 10) - виставка ляльки-мотанки у Музеї трипільської культури.

- Національний центр народної культури «Музей Івана Гончара» (м. Київ, вул. Лаврська, 19 ) – українські народні іграшки представлені в експозиції «Краса» («Народна естетика»).

- Етнографічний комплекс «Українське село» (Київська обл., Києво-Святошинський р-н, с. Бузова, вул. Дмитрівська, 1) – майстер-класи з виготовлення традиційних українських народних іграшок.

На тренінгу виносилася на обговорення пропозиція створення експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка» як осередку освітнього середовища, яку підтримали всі педагоги. Після цього на етапі розробки практичних завдань учасникам тренінгу було запропоновано спроектувати зміст експозиції (різновиди об'єктів, їх опис, розташування визначення необхідності і форми довідкової інформації тощо). Формувати колекцію українських народних іграшок вирішили спільно з учнями та їх батьками шляхом організації самостійної пошукової діяльності.

Особливе значення під час тренінгів надавалось ознайомленню педагогів з технологією «Оцінювання образотворчої діяльності учнів», оскільки результати оцінювання критерію «Саморегуляція діяльності» під час констатувального етапу дослідження показали, що в учнів зі зниженим

зором вміння самостійно оцінювати та корегувати якість власної роботи переважно знаходиться на низькому рівні (56,5%).

Під час міні-лекції педагогів ознайомили з компетентнісно-орієнтованим підходом щодо оцінювання результатів загальної мистецької освіти. Під час теоретичної частини тренінгу було проаналізовано:

- сучасні нормативні документи: постанова Кабінету міністрів України від 21.02.2018 року №87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти»; наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 № 1222» від 19.08.2016 № 1009, згідно якого затверджено орієнтовні вимоги до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 1-4-х класів; наказ Міністерства освіти і науки України № 924 від 20.08.2018 року «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі»; наказ Міністерства освіти і науки України від 21.03.2018 року №268 «Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти»;

- наукові та навчально-методичні роботи, присвячені формульованню оцінюванню учнів та формуванню у них самооцінки (Л.В.Кабан, А.І.Ліпкіна, Л.М.Масол, О.В. Полякова, М.А.Порошенко, Т.В.Сак та інші).

Обговорення, проведені на етапі групової дискусії, дозволили визначити специфіку оцінюванню образотворчої діяльності учнів:

- оцінюванню підлягають індивідуальні досягнення учнів;
- використання традиційного бального оцінювання на уроках потребує попереднього ознайомлення учнів з критеріями оцінювання;
- на уроках та позакласній роботі (гуртки, виховна робота на групі продовженого дня) впроваджувати вербальне оцінювання та портфоліо досягнень;

- після виконання виробу обов'язково проводити наприкінці заняття рефлексію, що забезпечує можливості для формування вмінь в учнів аналізувати власну діяльність (хід роботи та її результат);

- впроваджувати метод оцінних суджень, які відбуваються з коментарями самого учня (самооцінка), інших учнів (взаємооцінка) або педагога.

Під час розробки практичних завдань (кейсів) педагогами було запропоновано:

Метод «Дві зірки і побажання», який застосовується для впровадження взаємооцінювання творчих робіт: педагог пропонує оцінити роботу однокласника, при коментуванні потрібно назвати два позитивні моменти і одне побажання.

Рефлексивне коло – техніка, яка використовується під час проведення рефлексії для отримання двостороннього зв'язку з учнем. Педагог ставить питання учням по оцінці своєї діяльності, оцінці змісту уроку, оцінці допомоги педагога, оцінці взаємодії з учнями класу (гуртка).

«Підведення підсумків» - учень наприкінці уроку висловлюється, починаючи свою думку з таких слів «На уроці (занятті) я дізнався... (зрозумів, навчився)», «Найбільший мій успіх – це...», «Найбільше труднощів я відчув...», «Я не вмів, а тепер умію...», «На наступному уроці (занятті) я хочу...».

Дуже важливо, що під час рефлексії на тренінгу педагоги визначили важливість формувального оцінювання, оскільки ця форма сприяє:

- оцінюванню результатів практичної діяльності;
- оцінюванню самостійності учня та його співпраці з іншими;
- розумінню учнем успіхів у певних видах діяльності;
- розумінню учнем труднощів, що виникають під час практичної діяльності;
- заохоченню до взаємодії з педагогом та іншими учнями тощо.

Враховуючи результати анкетування педагогів, проведені на констатувальному етапі дослідження, де 41,9% вчителів закладів середньої освіти та 32,4% спеціальної школи вказали на відсутність належного рівня знань з теми дослідження та практичного досвіду з виготовлення народних іграшок, III етап підвищення фахової компетентності був присвячений серії майстер-класів з виготовлення української традиційної народної іграшки.

Загалом для педагогів було підготовлено 5 майстер-класів з виготовлення українських народних іграшок: ляльки «Кубишка-травниця», вузликової ляльки, солом'яного різдвяного павука, коника з ниток, ляльки з кукурудзяного листа. На майстер-класі під час презентації повідомлялося:

- коротка інформація про історію виробу;
- матеріали, які необхідні для виготовлення іграшки;
- технологічні операції з детальним коментуванням кожної (послідовність виконання роботи).

Після цього педагогам було запропоновано виготовити свій варіант української народної іграшки. За потреби надавалася допомога.

*Організація корекційного процесу формування в учнів початкових класів зі зниженим зором образотворчої компетентності засобом української народної іграшки*

Формування компонентів образотворчої компетентності (когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного) здійснювалось в спеціально організованій діяльності, що включала:

- уроки з образотворчого мистецтва та трудового навчання відповідно до навчальних програм;
- спільну пошуково-дослідницьку діяльність батьків і учнів з метою створення експозиції музею «Українська народна іграшка»;
- позаурочну діяльність, що відбувалася: у гуртку «Майстерня української народної іграшки», під час предметних тижнів групи

продовженого дня, екскурсій, участі учнів у виставках творчих робіт, зустрічах з народними майстрами та ін.

Враховуючи необхідність удосконалення календарно-тематичного планування для кращого розкриття досліджуваної теми, а також рекомендації МОН України щодо календарного планування, які визначають, що педагоги мають право самостійно переносити теми уроків відповідно до засвоєння учнями навчального матеріалу, визначати кількість годин на вивчення окремих тем, самостійно обирати практичні роботи для виконання учнями – методичним об'єднанням вчителів початкових класів було проведене узгодження планування уроків трудового навчання та образотворчого мистецтва, на яких розглядається тема декоративно-прикладного мистецтва, зокрема «Українська народна іграшка».

Під час узгодження календарно-тематичного планування педагоги намагалися не дублювати теми, а розглядати їх поетапно залежно від сформованих уявлень про декоративно-прикладне мистецтво та народну іграшку, а також сформованих умінь і навичок для самостійного виконання практичних робіт (таблиця 3.1).

Враховуючи, що шкільні музеї є важливим засобом навчально-виховної роботи, а також формування соціальної та громадянської компетентності, на педагогічній нараді було прийняте рішення про створення експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка».

Актуальні проблеми розвитку музейної педагогіки досліджувались вітчизняними і закордонними науковцями (Г.М.Гогіберидзе, О.В.Караманов, Б.А.Столяров та інші). В їх роботах розкриваються особливості організації освітнього середовища шкільного музею, взаємодії педагогів і учнів, формування пізнавальної активності учня в музеї та ін.

Серед шкільних музеїв переважають краєзнавчі, які складаються з двох експозицій – природознавчої та історичної. Важливо, щоб кожен експонат музею мав наукове значення, оскільки музей має бути наочним посібником, за допомогою якого учні дізнаються про місцеву історію та природу рідного

краю. Експозиції шкільних музеїв дозволяють проводити уроки з різних дисциплін (природознавство, музика, образотворче мистецтво, етика, художня культура, історія тощо). Таким чином створення експозиції «Українська народна іграшка» дозволяє формувати ключові і предметні компетентності в учнів всіх вікових категорій.

Відомий вітчизняний дослідник музейної педагогіки О.В.Караманов [66], в своїх роботах розглядає важливість застосування STEAM-освіти в діяльності шкільних музеїв, що дозволяє синтезувати теорію і практику у міждисциплінарній освітній діяльності з учнями. Саме цей підхід є для нас важливим у проведенні експериментального дослідження, оскільки STEAM-освіта (S – science = природничі науки; T – technology = техніка, технології; E – engineering = інженерія; A – arts = мистецтво; M – mathematics = математика), спрямована на підтримку творчості та розвиток інноваційних навичок учнів. Розглянемо на прикладах, як саме даний підхід дозволяє вивчати тему «Українська народна іграшка» на базі шкільного музею, застосовуючи міждисциплінарний підхід.

Наприклад, у сфері науки учням демонструвалася на прикладах історія виникнення української народної іграшки, яка мала функціональне призначення, обрядове значення, а пізніше вже використовувалася з ігровою та декоративною метою.

У сфері технологій експонати можуть проілюструвати розвиток технологічних процесів у виготовленні народних іграшок від простих глиняних мисок до промислового виготовлення народних іграшок.

У сфері інженерії – в учнів є можливість залучитися до спільної проектної діяльності та сконструювати народну іграшку з мінімальним набором матеріалів у короткий проміжок часу, або іграшку, яка б була конкурентоздатною і привабливою для продажу на шкільному ярмарку тощо.

Таблиця 3.1.

**Календарно-тематичне планування уроків образотворчого мистецтва та трудового навчання з теми  
«Українська народна іграшка»**

Клас	Уроки трудового навчання («Технології» 1 клас)		Уроки образотворчого мистецтва	
	Тема уроку	Практична робота	Тема уроку	Практична робота
1	Ґрунт — наше багатство. Глиняні вироби	Виготовлення глиняної мисочки	Милуємося докільцям	Декоративне прикрашання об'ємних форм (глиняна мисочка) геометричними елементами
1	Гори України. Овечка	Виготовлення глиняного виробу «Овечка»	Українські народні іграшки	Створення декоративного образу «Казковий баранець» з глини.
2	Робота з глиною в парах	Виготовлення глиняного посуду до дня іменин	Декоративно-ужиткове мистецтво. Види орнаменту	Декоративне прикрашання об'ємних глиняних форм (глиняний посуд) рослинним або геометричним орнаментом
2	Традиційні народні ремесла України		Традиції виготовлення української народної іграшки. Поняття про особливості декоративного образу тварин	Виготовлення декоративного коника з глини
3	Робота з волокнами та нитками. Волокна рослинного, тваринного походження і штучні.	Виготовлення коника з ниток і прикрашання його за власним задумом	Матеріали, інструменти та обладнання народних майстрів. Основні види декоративно-прикладного мистецтва. «Краса народних виробів»	
3	Поняття про декорування. Способи декорування виробів. Вишивка.	Тренувальні вправи з вишивання хрестиком на канві.	Художнє конструювання об'ємних форм	Виготовлення виробу «Кубишка-травниця» з клаптиків тканин і прикрашання його елементами вишивки
4	Виготовлення і оздоблення виробів об'ємної форми. Виготовлення об'ємних виробів з соломи	Виготовлення та оздоблення виробу об'ємної форми «Курочка Ряба»	Види гончарного посуду. Узгодженість декору з формою. Декоративний глечик	Виготовлення декоративного глечика і прикрашання його за власним задумом
4	Подарунки-сувеніри захисникам Вітчизни. Послідовність виготовлення подарунків-сувенірів з тканини	Виготовлення подарунків-сувенірів з тканини «Різдвяний янгол».	Особливості декоративного образу в творах народних майстрів. Світ народної іграшки	Виготовлення виробу «Вузликівка лялька»

У сфері мистецтва зверталася увага учнів зі зниженим зором на сприйняття народної іграшки як виду декоративно-прикладного мистецтва – на її красу, форму, колір, інші сенсорні еталони, декоративне оздоблення, матеріали, які використовуються для її виготовлення, функціональне призначення тощо.

У сфері математики – це можливість визначати геометричні фігури, які лежать в основі виготовлення народної іграшки, та кількість необхідних деталей; довжина ниток, їх раціональний поділ для виготовлення виробів та ін., що сприяє розвитку логічного мислення та ефективності практичної діяльності.

Для створення освітнього простору шкільного музею, а саме його експозиції «Українська народна іграшка» була організована спільна пошуково-дослідницька діяльність батьків і учнів, участь у якій сприяла розвитку дослідницьких та творчих здібностей учнів, формуванню в них вміння самостійно планувати свою роботу та презентувати її.

Педагогами були визначені основні напрямки пошуково-дослідницької роботи:

- дослідження історії української народної іграшки на території Одеської області та в Україні;
- збір інформації про використання українських народних іграшок в родині та, по можливості, експонатів родинних народних іграшок;
- збір інформації та експонатів українських народних іграшок, які виготовлялись у різних регіонах України.

Основними завданням проекту було: залучити до пошукової діяльності членів сімей учнів та підготувати матеріали для презентації.

За основу визначення розділів експозиції «Українська народна іграшка» була взята класифікація народних іграшок за основними ознаками, виділеними Л.М. Герус [23]:

1. Матеріалом – сировиною, з якої виготовленні іграшки.

2. Формою, якою хочуть відобразити народні іграшки в природі чи суспільному житті.

3. Статтю, тобто іграшки, якими переважно граються хлопчики і дівчатка.

За матеріалом іграшки в музеї були розподілені на:

- керамічні іграшки, основною сировиною яких є глина;
- іграшки з природнього матеріалу, що виготовлялися з дерева, лози, рогози, кукурудзи, соломи;
- іграшки з тканини і ниток (це були переважно ляльки);
- іграшки з сиру. До них були віднесені баранці, коники та птахи, що виготовлялися з сиру.

За формою іграшки поділялися на:

- дитячі музичні інструменти: самозвучні (таракальця), духові (свищики, сопілки);
- трудові іграшки: транспортні (возики, коники), хатньої обстановки (зразки гончарного посуду), господарське знаряддя («борона», «ярмо», «драбина»);
- фізкультурні іграшки: фуркало, гопкало (м'яч);
- хлопчача зброя: луки зі стрілами, шаблі, револьвери тощо.
- дівочі прикраси з гороху, ягід, дерева та ін.
- обрядові іграшки: різдвяний дідух, солом'яний павук, жайворонок з тіста тощо;
- ляльки: лялька з ниток, лялька-мотанка «Пеленашка», лялька-мотанка «Травниця», вузлова «Лялька-кувадка», лялька-стовбушка, лялька «Утішниця», лялька з кукурудзяного листя та інше.

Розділи експозиції українських народних іграшок змінювались залежно від тем уроків або виховних занять.

Основною формою роботи з формування компонентів образотворчої компетентності (когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного) про

українські народні іграшки у учнів зі зниженим зором був гурток «Майстерня української народної іграшки».

Курс навчання в гуртку був розрахований на два роки навчання по 2 години на тиждень. При комплектації груп враховувалися вихідні дані сформованості компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів. До групи початкового рівня були віднесені учні з низьким рівнем сформованості образотворчої компетентності, а до основного рівня - з середнім та високим рівнем компетентності.

На заняттях гуртка здійснювалась теоретична і практична підготовка учнів зі зниженим зором. При викладанні матеріалу використовувалися наступні методи навчання: розповідь, бесіда, пояснення, консультація, експертиза народних іграшок, демонстрація відеофільмів, виконання практичних вправ, копіювання зразків та створення оригінальних виробів.

Усі розділи та теми повторювались на різних рівнях підготовки з метою зростання складності завдань для поглиблення та удосконалення практичних навичок.

Для формування компонентів образотворчої компетентності (когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного) про українські народні іграшки в учнів зі зниженим зором була розроблена цілісна система пізнавальних завдань, які реалізувалися як на початковому, так і на основному рівнях з різним ступенем пізнавальної самостійності.

Навчальною програмою гуртка була передбачена міждисциплінарна інтеграція знань з народознавства, історії та образотворчого мистецтва. Заняття в гуртку дозволили суттєво доповнити шкільну програму з трудового навчання та образотворчого мистецтва (таблиця 3.2).

Заняття учнів зі зниженим зором у гуртку сприяли розвиткові їх сенсорної сфери адже вона більш успішно розвивається, якщо створена ситуація, в якій вимагається точне відтворення об'єкта праці, у нашому випадку – української народної іграшки. Зв'язок сприймання учнів з їх практичною діяльністю сприяє розвитку способів і прийомів аналізу ознак

предмету; поєднання сприймання з практичною діяльністю відіграє особливу роль у синтезі ознак предмету і створенні на цій основі диференційованого образу. До того ж, діяльність, що дає можливість поєднати сприймання з практичною діяльністю, підвищує ефективність пізнавальних актів [96, с. 159].

Для реалізації завдань програми гуртка «Майстерня української народної іграшки» важливе значення відігравали зустрічі з народними майстрами, екскурсії в музеї, на виставки, до художніх навчальних закладів, а також безпосередня участь учнів у шкільних і районних виставках та ярмарках, виготовленні подарунків для дітей закладів дошкільної освіти та учасників бойових дій.

Обов'язковою умовою на початку занять у гуртку було розроблення рутин разом з дітьми, що стосувалися правил безпеки на занятті, які повторювались учнями кожного разу перед проведенням практичної роботи.

Таблиця 3.2

### Навчально-тематичний план гуртка «Майстерня української народної іграшки»

№	Тема	Кількість годин (початковий рівень)			Кількість годин (основний рівень)		
		теоретичні	практичні	всього	теоретичні	практичні	всього
1	Вступ. Оснащення та правила техніки безпеки. Розробка рутин	2	-	2	2	-	2
2	<b>Історія української іграшки. Виставка-огляд «Іграшки наших бабусь і дідусів»</b>	2	2	4	2	2	4
3	<i>Лялька-мотанка - це українська народна лялька та оберіг</i>	4	-	4	2	2	4
4	<i>Лялька-мотанка з кукурудзяного листя</i>	-	2	2	-	2	2
5	Текстильна лялька-мотанка «Пеленашка»	-	2	2	-	2	2

6	Текстильна вузлова лялька «Кувадка»	-	2	2	-	2	2
7	Текстильна лялька-мотанка «Травниця»	-	2	2	-	2	2
8	Текстильна лялька «Добрих новин» (торохкальце)	-	2	2	-	2	2
9	Обрядові українські народні іграшки	2	2	4	2	2	4
10	Українські народні іграшки із ниток	2	2	4	2	2	4
11	Поняття про глину як матеріал для ліплення. Основні техніки виконання практичних робіт	2	2	4	2	2	4
12	Керамічна опішнянська іграшка. Виготовлення зооморфних або антропоморфних свищиків	2	4	6	2	4	6
13	Керамічна Васильківська іграшка. Виготовлення іграшкового коника (козлика, птаха)	2	4	6	2	4	6
14	Косівська мальована кераміка. Виготовлення монеток (зразків гончарного посуду)	2	4	6	2	4	6
15	Ліплення з альтернативних матеріалів. Виготовлення жайворонка з солоного тіста	2	2	4	2	2	4
16	Музичні інструменти, забавлянки, прикраси	2	4	6	2	4	6
17	Експерсії, свята, виставки	4	6	10	2	8	10
	Разом	28	42	70	24	46	70

Розглянемо для прикладу зміст і організацію вивчення кількох тем навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки».

1. Вступ. Оснащення та правила техніки безпеки. Розробка рутин. Організаційні питання.

*Теоретична частина.* Ознайомлення з планом роботи на навчальний рік. Розробка рутин, що стосуються правил поведінки в колективі та правил техніки безпеки на занятті.

В групі початкового рівня пропонувалися вже розроблені схеми рутин, які вже на занятті доповнювали учні та наочно їх оформлювали.

В групі основного рівня за допомогою евристичної бесіди учні самостійно формулювали рутини та оформлювали їх на аркушах у підгрупах, після чого презентували у групі.

2. Історія української іграшки. Виставка-огляд «Іграшки наших бабусь і дідусів».

*Теоретична частина.* Ознайомлення з історією виникнення української народної іграшки; регіональними особливостями народних іграшок; значенням українських народних іграшок в житті людини; традиційними техніками виготовлення народних іграшок.

*Практична частина.*

В групі початкового рівня учням пропонувалося взяти участь у виставці-огляді «Іграшки наших бабусь і дідусів», на виставці аналізували різновиди народних іграшок відповідно до класифікації Л.М. Герус [23].

В групі основного рівня учням було запропоновано взяти участь у виставці-огляді шляхом проектної діяльності з подальшою презентацією народної іграшки, якою гралися бабуся або дідусь.

3. Лялька-мотанка - українська народна лялька та оберіг.

*Теоретична частина.* Ознайомлення з появою перших лялькоподібних фігур у світі: трипільська лялька-мотанка, африканські традиційні ляльки, індіанська кукурудзяна лялька, середземноморські старовинні ляльки, японські традиційні ляльки, грузинська залізна лялька; типами текстильних ляльок-мотанок: немовля, баба-берегиня, наречена; обрядово-магічними функціями, якими наділяли ляльку-мотанку в давнину українці.

*Практична частина.*

В групі початкового рівня учням пропонувалося за допомогою евристичної бесіди проаналізувати художні образи різних типів текстильних ляльок: «Пеленешка», «Кувадка», «Берегиня», «Травниця», «Нерозлучниця», «Круп'яничка» тощо.

В групі основного рівня учням пропонувалося взяти участь у підгруповому короткочасному проєкті «Традиційні ляльки світу» та презентувати його в шкільному музеї.

#### 4. Лялька-мотанка з кукурудзяного листа.

*Теоретична частина.* Ознайомлення з різними ляльками-мотанками з кукурудзяного листа: зі свіжого листа, засушеного листа, фарбованого листа, з декором; з підбором матеріалу для виготовлення ляльки-мотанки; технологією виготовлення ляльки-мотанки.

#### *Практична частина.*

В групі початкового рівня учням був запропонований майстер-клас з виготовлення ляльки-мотанки з кукурудзяного листа.

В групі основного рівня учням пропонувалося проаналізувати запропоновані ляльки, самостійно визначити технологічні процеси для її виготовлення та скласти технологічну карту виробу, продумати декор із запропонованих стрічок і зразків вишивки.

#### 5. Музичні інструменти, забавлянки, прикраси.

*Теоретична частина.* Ознайомлення з самозвучними (таракальця, дзвоники) та духовими (свищики, сопілки, окарина) дитячими музичними інструментами; яворівською народною іграшкою-забавлянкою; різновидами дівочих прикрас.

#### *Практична частина.*

В групі початкового рівня учням було запропоновано виготовити з глини дзвоник із самостійним декоруванням.

В групі основного рівня учням було запропоновано виготовити авторський проєкт за темою, використовуючи будь-яку з засвоєних технік.

### 3.2. Результати формувального експерименту

Дослідження, спрямоване на формування компонентів образотворчої компетентності засобом української народної іграшки, проводилось на базі спеціальних закладів освіти для дітей зі зниженим зором. Формувальним експериментом було охоплено 27 учнів зі зниженим зором експериментальної групи (ЕГ) та 35 осіб зі зниженим зором контрольної групи (КГ).

Розподіл респондентів в контрольну і експериментальну групи відбувся на основі результатів констатувального дослідження як вихідного рівня сформованості компонентів образотворчої компетентності в учнів початкових класів зі зниженим зором. Контрольну групу склали учні комунального закладу «Клеванська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 1 I-III ступенів» Рівненської обласної ради та Вигодської спеціальної школи Івано-Франківської обласної ради, а експериментальну – комунального закладу «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №87 I-II ступенів».

Після реалізації програми навчального експерименту було проведено повторне діагностування учнів КГ і ЕГ для визначення ефективності корекційно-виховного впливу.

На контрольній-оцінювальній стадії формувального дослідження були використані ті самі серії діагностичних завдань та методика спостереження за учнями в різних видах діяльності, що й під час констатувального етапу експерименту, але пропонувався інший стимульний матеріал.

Для визначення ступеня статистичної відмінності між досліджуваними був використаний багатифункціональний критерій  $F^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера [135, с. 158], який дав можливість оцінити достовірність відмінностей між відсотковими частинами визначеного показника у двох вибірках.

Обчислення багатофункціонального критерію  $\varphi^*$  Фішера відбувалось за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} ;$$

де  $\varphi_1$  – кут, який відповідає більшому % показнику;  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншому % показнику;  $n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1;  $n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2.

Критичні значення  $\varphi^*$ , що відповідають рівням статистичної значущості такі:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Суттєву відмінність між емпіричними показниками у двох вибірках визначають, коли отримані результати  $\varphi_{емп}^*$  більші або дорівнюють  $\varphi_{кр}^*$ .

При відборі контингенту досліджуваних для формувального етапу дослідження були взяті результати особових справ учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором, проаналізовані під час констатувального етапу дослідження. Характеристика досліджуваних експериментальної і контрольної груп представлена в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Аналіз контингенту досліджуваних за МКХ-10 експериментальної і контрольної груп (у %)**

Порушення зору	ЕГ	КГ	$\varphi_{емп}^*$
Хвороби м'язів ока, порушення співдружного руху очей, акомодативної та рефрактивної	74,1	77,1	0,27
Розлади зору та сліпота (амбліопія)	55,6	48,6	0,55
Хвороби судинної оболонки та сітківки	18,5	25,7	0,68
Хвороби зорового нерва та зорових шляхів (атрофія зорового нерву)	22,2	14,3	0,81

Емпірично визначений критерій  $\phi^*$  для обох груп досліджуваних (ЕГ та КГ) з кожного порушення зорового аналізатору виявився меншим за його критичне значення, а це, у свою чергу, дозволяє стверджувати, що особливості зорового сприймання є типовими для обох груп, тому даний фактор не впливатиме на результати формувального експерименту.

Слід зазначити, що вихідні характеристики рівнів сформованості образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів ЕГ і КГ були фактично однакові, про що свідчить значення статистичного критерію  $\phi^*$  (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Вихідна характеристика рівнів сформованості образотворчої компетентності в учнів ЕГ і КГ (у%)**

Рівні сформованості	Компоненти образотворчої компетентності								
	Когнітивний			Діяльнісний			Емоційно-ціннісний		
	ЕГ	КГ	$\phi^*_{\text{емп.}}$	ЕГ	КГ	$\phi^*_{\text{емп.}}$	ЕГ	КГ	$\phi^*_{\text{емп.}}$
Високий	22,2	28,6	0,58	14,8	17,1	0,25	18,5	22,9	0,43
Середній	48,1	54,3	0,48	33,3	40	0,14	29,6	20	0,87
Низький	29,7	17,1	1,17	51,9	42,9	0,71	51,9	57,1	0,41

Під час розрахунків були отримані дані (наведені нижче), які засвідчили ефективність методики експериментального навчання, що відображається у показниках до початку експерименту та після його завершення.

Таблиця 3.5

**Розподіл учнів молодшого шкільного віку за рівнем сформованості образотворчої компетентності до і після експериментального дослідження (у %)**

Компоненти	Рівні сформованості компетентності	На початку експерименту		Після експерименту		$\phi^*_{\text{емп.}}$	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Когнітивний	високий	22,2	28,6	48,2	31,4	2,02	0,25
	середній	48,2	54,3	44,5	54,3	0,26	0
	низький	29,6	17,1	7,3	14,3	2,22	0,32
Діяльнісний	високий	14,8	17,1	37	20	1,9	0,31
	середній	33,3	40	44,5	45,7	0,88	0,48
	низький	51,9	42,9	18,5	34,3	2,64	0,73
Емоційно-ціннісний	високий	18,5	22,9	48,2	22,9	2,36	0
	середній	29,6	20	33,3	25,7	0,29	0,57
	низький	51,9	57,1	18,5	51,4	2,64	0,85

Розглянемо детальніше рівні сформованості образотворчої компетентності в учнів зі зниженим зором експериментальної і контрольної груп за кожним із компонентів.



Рис. 3.4 – 3.5 Діаграми рівнів сформованості образотворчої компетентності ЕГ і КГ до формувального експерименту за когнітивним компонентом



Рис. 3.6 – 3.7 Діаграми рівнів сформованості образотворчої компетентності ЕГ і КГ після формувального експерименту за когнітивним компонентом.

Аналіз результатів вивчення сформованості образотворчої компетентності в учнів експериментальної та контрольної груп за когнітивним компонентом до і після навчального експерименту показав, що:

- в обох групах спостерігається зростання високого рівня сформованості: з 22,2 % до 48,2 % в ЕГ та 28,6 % до 31,4 % в КГ, але аналіз емпіричного критерію  $\varphi^*$  дозволяє визначити, що позитивною є лише динаміка високого рівня сформованості образотворчої компетентності в учнів експериментальної групи ( $\varphi^* = 2,02$ ), а в контрольній групі цей критерій становить лише 0,25;

- середній рівень сформованості образотворчої компетентності в контрольній групі залишився на вихідному рівні і становив 54,3 %, проте в експериментальній групі визначається несуттєве зменшення відсотку з 48,2% до 44,5% ( $\varphi^* = 0,26$ );

- найсуттєвіші зміни в сформованості образотворчої компетентності за когнітивним компонентом відбулись в експериментальній групі, де було визначене значне зменшення відсотку учнів, у яких діагностовано низький рівень з 29,6% до 7,3%, що підтверджується емпіричним критерієм  $\varphi^* - 2,22$ ; в контрольній групі відсоток учнів з низьким рівнем також зменшився, але неістотно - з 17,1 % до 14,3 % ( $\varphi^* = 0,32$ ).

Отримані результати дозволяють визначити, що в учнів, у яких під час дослідження вихідного рівня було діагностовано низький рівень, покращили свої результати та перейшли в групу з середнім рівнем, таким чином група учнів з середнім рівнем сформованості образотворчої компетентності кількісно особливо не змінилася.

Отримані результати сформованості образотворчої компетентності за когнітивним компонентом свідчать про те, що застосована нами експериментальна методика сприяли позитивним змінам.

Наприклад, Вова П. (10 р., збіжна косоокість обох очей, амбліопія лівого ока високого ступеню) на початку навчального експерименту обстежував об'єкти лише за допомогою зору, не міг порівняти за різними ознаками народні іграшки, тому за когнітивним компонентом образотворча компетентність була оцінена за низьким рівнем. Після навчання хлопчик використовував дотикові відчуття для уточнення особливостей конструювання окремих деталей; розподіляючи за групами запропоновані іграшки, звертав увагу на їх форму, колір та матеріали виготовлення. Виконуючи завдання, що полягало у розкладанні чотирьох народних іграшок на столі, серед яких одна була зайва, Вова П. запропонував такий ряд: глиняний баранець, свищик коник, солом'яний коник і лялька-мотанка, і пояснив: «Зайва лялька-мотанка, бо все інші народні іграшки, то тварини». Таким чином, після навчання сформованість його образотворчої компетентності за когнітивним компонентом була оцінена навіть на високому рівні.

Після проведення констатувального дослідження були визначені низькі показники сформованості образотворчої компетентності як за діяльнісним компонентом, так і емоційно-ціннісним. Тому особлива увага під час розробки методики формувального експерименту приділялася саме цим двом компонентам.

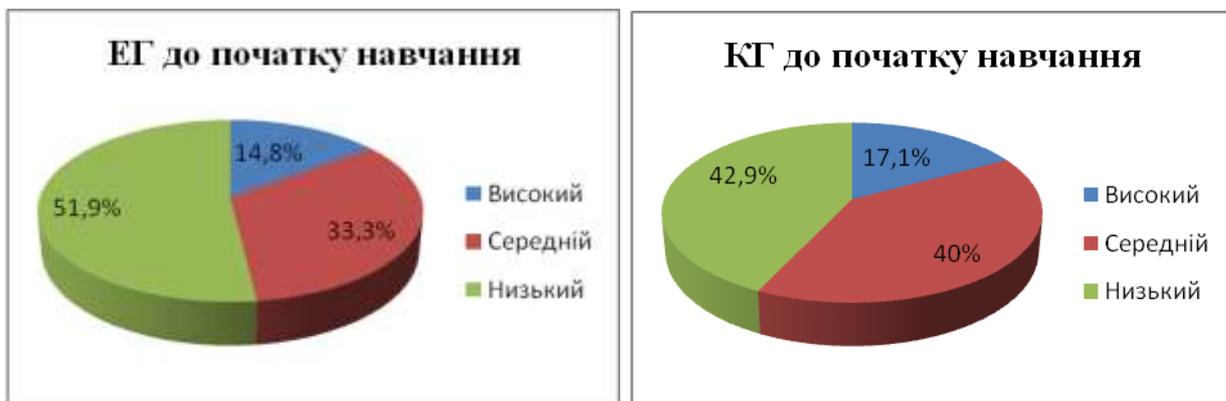


Рис. 3.8 – 3.9 Діаграми рівнів сформованості образотворчої компетентності ЕГ і КГ до формувального експерименту за діяльнісним компонентом



Рис. 3.10 – 3.11 Діаграми рівнів сформованості образотворчої компетентності ЕГ і КГ після формувального експерименту за діяльнісним компонентом.

Основними діагностичними критеріями діяльнісного компоненту сформованості образотворчого компоненту були: орієнтування на робочій поверхні, самостійність у процесі організації і виконання діяльності та технологічні вміння і навички. Під час констатувального етапу експерименту в

учнів зі зниженим зором було встановлено перевагу середнього і низького рівнів сформованості (відповідно 36,5 % та 47,9 %). Тому під час навчального експерименту приділялась особлива увага формуванню самостійності учнів у процесі практичної діяльності та формуванню в них технологічних умінь та навичок.

Порівняльний аналіз результатів обстеження учнів на початку формувального експерименту та після його проведення показав:

- збільшення кількості учнів, у яких діагностовано високий рівень сформованості образотворчої компетентності (за діяльнісним критерієм) в обох групах: в контрольній групі відсоток збільшився з 17,1 % до 20 % ( $\varphi^* = 0,31$ ), а в експериментальній групі цей показник збільшився більше, ніж у два рази - з 14,8 % на 37 %, що підтверджується статистичним критерієм  $\varphi^* = 1,9$ ;

- середній рівень, як і в попередньому компоненті, значно не змінився в обох групах, але позитивна динаміка спостерігалася. Так, відбулося збільшення учнів в контрольній групі - з 40 % до 45,7 % ( $\varphi^* = 0,48$ ) та експериментальній – з 33,3 % до 44,5 % ( $\varphi^* = 0,88$ );

- низький рівень сформованості образотворчої компетентності під впливом проведеної корекційно-виховної роботи зменшився в експериментальній групі у 2,8 разів (з 51,9 % до 18,5 %,  $\varphi^* = 2,64$ ), натомість у контрольній групі, де не впроваджувалася експериментальна методика, відсоток зменшився лише з 42,9 % до 34,35 % ( $\varphi^* = 0,73$ ).

Такі позитивні зміни в експериментальній групі, на нашу думку, відбулися завдяки використанню в роботі з учнями творчих вправ, евристичних бесід, різних видів конструювання від простого до складного (за зразком, за інструктивною картою, на основі аналізу виробу, за умовами діяльності).

Основними етапами формування самостійності в процесі організації та виконання діяльності були:

I. Підготовка до пошукової діяльності, під час якої створювалась мотивація до майбутньої діяльності шляхом спостережень, творчих вправ, аналізу народних іграшок, демонстрації відеофільмів. Робота на цьому етапі сприяла удосконаленню навичок обстеження об'єктів, порівняння їх зображень з готовими виробами, формування особистісної мотивації до виготовлення народної іграшки або соціальної активності (виготовлення іграшок для учасників бойових дій, дітей дошкільного віку тощо).

II. Аналіз завдання та самостійний пошук шляхів виготовлення окремих елементів виробу дозволили спрямувати увагу на вдосконалення способів пізнання та розвиток збережених органів відчуттів, розвиток пізнавальних процесів і вмінь (порівнювати, виділяти головне, узагальнювати), а це в свою чергу сприяло формуванню досвіду пошукової діяльності. Робота на цьому етапі здійснювалась за допомогою евристичної бесіди, аналізу конструкції виробу, виконання творчих завдань, що сприяли подальшому удосконаленню конструкції виробу або його зовнішнього вигляду, повторення окремих практичних дій або їх послідовності для окремих груп учнів тощо.

III. Планування практичної роботи сприяло розвитку прогностичних вмінь в учнів зі зниженим зором та формуванню вмінь визначати причинно-наслідкові зв'язки між деталями конструкції або етапами роботи.

IV. Практична робота по виконанню завдання сприяла: корекції якості отриманих знань; корекції діяльнісних характеристик дослідницької функції пізнавальної діяльності: цілеспрямованості, планомірності, володіння способами виконання діяльності; вільному обговоренню труднощів, які виникають під час діяльності в учня, з педагогом та спільний пошук варіантів рішень для їх розв'язання.

Якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що найбільш істотні зміни сформованості образотворчої компетентності за діяльнісним компонентом відбулися за критерієм «Самостійність у процесі організації виконання діяльності». Так, у Олени К. (9 р., гіперметропія

високого ступеня обох очей, амбліопія правого ока) під час констатувального етапу дослідження було встановлено низький рівень сформованості даного критерію. Дівчинка на початку експериментальної роботи не могла визначити доцільність виготовлення ляльки-мотанки, проаналізувати виріб вдалося лише з допомогою педагога, на всіх етапах практичної діяльності потребувала допомоги та індивідуального показу. Після навчального експерименту було проведене повторне діагностичне заняття з образотворчого мистецтва на тему «Веселий коник (виріб з соломи)». Під час обговорення виконання завдання Олена К. брала активну участь і зазначила, що раніше солом'яними іграшками прикрашали будинок на Різдво, тому солом'яний коник буде гарною прикрасою. Під час аналізу самостійно назвала матеріал виготовлення, його розмір та форму, кількість деталей, але потребувала допомоги під час визначення етапів роботи та особливостей з'єднання його деталей. Виріб виготовляла за інструктивною картою, але запропонувала на малюнку варіанти оздоблення коника за допомогою різнокольорових стрічок. Таким чином, в результаті аналізу її практичної діяльності на діагностичному занятті критерій «Самостійність у процесі організації виконання діяльності» було оцінено на середній рівень.

Аналіз за критерієм «Технологічні вміння і навички» також оцінювався під час спостереження на діагностичному занятті «Веселий коник (виріб з соломи)». На початку формувального експерименту у Миколи С. (11 р., міопія високого ступеню з вираженими дистрофічними змінами на очному дні) було встановлено середній рівень сформованості зазначеного критерію, учень потребував допомоги від педагога під час виконання кожної технологічної операції. Після навчального експерименту на повторному діагностичному занятті Микола С. взяв активну участь в обговоренні на занятті під час визначення важливості виробу та аналізу його конструкції. При плануванні виготовлення виробу, учнем була складена технологічна картка, де схематично зазначались етапи виготовлення виробу та особливості

конструювання деталей. Робота виконувалась учнем самостійно, хоча потребувалася консультація для вибору оздоблення коника. Таким чином, робота учня була оцінена за високим рівнем сформованості діяльнісного компоненту.

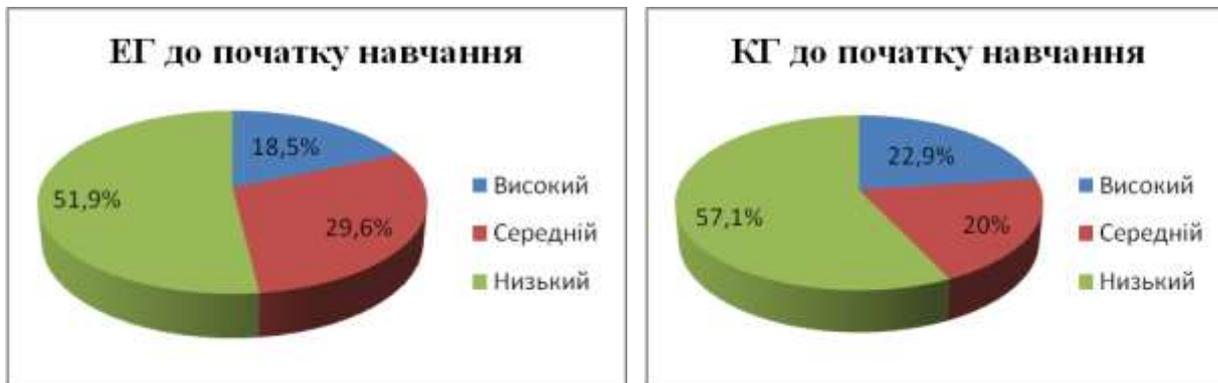


Рис. 3.12 – 3.13 Діаграми рівнів сформованості образотворчої компетентності ЕГ і КГ до формувального експерименту за емоційно-ціннісним компонентом

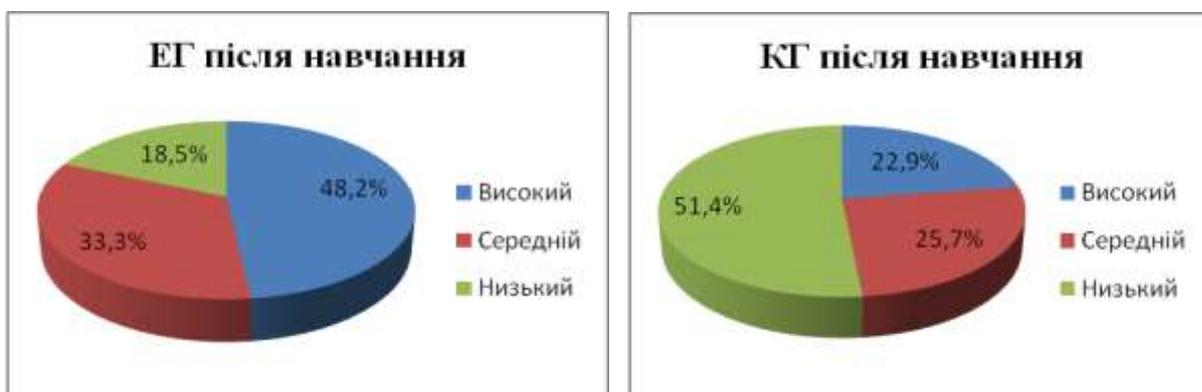


Рис. 3.14 – 3.15 Діаграми рівнів сформованості образотворчої компетентності ЕГ і КГ після формувального експерименту за емоційно-ціннісним компонентом

Основними діагностичними критеріями емоційно-ціннісного компоненту образотворчої компетентності були: активність сприймання народної іграшки, саморегуляція діяльності та перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови і ситуації.

Як видно з рисунків 3.12.-3.15., після спеціально організованого навчання в експериментальній групі позитивно змінився рівень

сформованості образотворчої компетентності за емоційно-ціннісним компонентом. Так, значно збільшилася кількість дітей експериментальної групи, у яких було визначено високий рівень сформованості зазначеного компоненту – 48,2 % (до навчання 18,5 %), що й підтверджується значенням критерію  $\phi^* = 2,36$ . Натомість у контрольній групі відсоток учнів, які показали високий рівень сформованості зазначеної компетентності, не змінився і становив 22,9 %.

Середній рівень сформованості компетентності зріс у обох групах. В експериментальній групі - з 29,6 % до 33,3 % і в контрольній – з 20 % до 25,7%, але ці результати в обох групах не підкріплені достатнім значенням статистичного критерію  $\phi^*$ .

Кількість дітей з низьким рівнем сформованості образотворчої компетентності за емоційно-ціннісним компонентом значно зменшилася в експериментальній групі - з 51,9 % на початку навчання до 18,5 % після експерименту, про що свідчить критерій  $\phi^* = 2,64$ . У контрольній групі даний показник не є визначальним ( $\phi^* = 0,85$ ).

Як показав детальний якісний аналіз, найбільше на позитивну зміну образотворчої компетентності за емоційно-ціннісним компонентом вплинули участь учнів у створенні експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка» та використання ігрових технологій у різних видах діяльності учнів початкових класів. Саме рухливі ігри під час перерви, музично-ритмічні ігри, інсценізації самостійно продовжувались учнями і під час їх вільної діяльності, яка потребувала лише контролю з боку педагога. Окрім того, учні активно брали участь у виставках дитячих робіт до різних свят, де представляли свої роботи з гуртка «Майстерня української народної іграшки», наприклад: «Свято осені», «До дня захисника України», «Традиції Різдва» тощо.

Також учні з захопленням розповідали про відвідування музеїв разом з батьками під час канікул, де вони знайомилися з видами народних іграшок та особливостями їх виготовлення. Так, Світлана С. (8 р., збіжна косоокість,

далекозорий астигматизм обох очей) розповідала, що відпочиваючи в Карпатах разом з батьками бачила дуже класні іграшки з сиру, які вже старі, тому їх їсти не можна, але вони міцні і ними можна гратися.

Також, на нашу думку, позитивно вплинули на результати сформованості образотворчої компетентності за емоційно-ціннісним компонентом різні форми оцінювання образотворчої діяльності учнів, що використовували педагоги як на уроках, так і для оцінювання їх позакласної діяльності. Наприклад, Олексій М. (11 р., далекозорий астигматизм обох очей високого ступеню) під час констатувального дослідження не міг оцінити свою роботу: «Не знаю яка ця лялька вийшла в мене. Я все робив як мені казали на уроці». Після навчального експерименту, оцінюючи солом'яного коника, учень готовий був оцінити не лише свою роботу, але й порівняти її з іншими: «Коник в мене вийшов гарний, бо я правильно порахував всі соломинки, щоб його виготовити, а ще він в мене вийшов яскравий, бо солом'яну гриву розфарбував маркером. Але якби я приніс стрічки яскраві, то він був би ще кращим, як у Оленки».

Отже, результати втілення в практику роботи експериментальної корекційної методики формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором засобом української народної іграшки показали її ефективність.

## Висновки до третього розділу

За підсумками дослідно-експериментальної перевірки ефективності корекційної методики формування образотворчої компетентності в молодших учнів зі зниженим зором засобом народної іграшки можна зробити такі висновки:

1. Виділено принципи організації освітнього процесу, на які спирається експериментальна методика:

- *загальнодидактичні*: наступності та безперервності; систематичності та послідовності; свідомості та активності; зв'язку навчання з життям і практикою; комплексного підходу до освітньої діяльності; наочності; самоактивності й саморегуляції; природовідповідності, культуровідповідності;

- *спеціальні*: єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку; динамічності вивчення дитини; корекційно-компенсаторної спрямованості навчання; створення умов соціальної ситуації розвитку; індивідуального та диференційованого підходу;

- *специфічні*: креативності; емоційної насиченості освітнього процесу; політехнічний; міжпоколінної наступності, національної спрямованості, патріотичного виховання.

2. Визначені відповідні педагогічні умови щодо формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки в учнів зі зниженим зором – організаційні та дидактичні:

До організаційних умов створення освітнього середовища віднесено:

- формування готовності педагогів до впровадження експериментального навчання: ознайомлення з історією, видами, особливостями виготовлення, використання та розповсюдження на території України українських народних іграшок; ознайомлення з новими педагогічними технологіями корекційно-виховної роботи та оцінювання самостійної практичної діяльності учнів зі зниженим зором;

- підбір достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку для батьків та учнів;
- підбір українських народних іграшок, доступних для виготовлення учнями початкових класів зі зниженим зором;
- проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка» як осередку освітнього середовища.

Реалізація дидактичних умов передбачала ресурсно-методичне забезпечення експериментальної діяльності, зокрема:

- розробка навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки»;
- належне ресурсне забезпечення гуртка та експозиції музею української народної іграшки;
- узгодження календарно-тематичного планування уроків з образотворчого мистецтва та трудового навчання у змістовій лінії «Декоративно-ужиткове мистецтво»;
- визначення переліку практичних завдань з тем уроків, в яких розглядається українська народна іграшка;
- запровадження планування вихователями групи продовженого дня за тематичними тижнями, де однією з тем визначена «Українська народна іграшка».

3. Експериментальна методика реалізовувалася у трьох напрямках: підвищення фахової компетентності педагогів (семінари, тренінги, майстер-класи), залучення батьків до позакласної діяльності та проведення навчальної і позакласної роботи з учнями.

Підвищення фахової компетентності педагогів відбувалося на: семінарах, де вони теоретично ознайомилися з українською народною іграшкою як видом декоративно-прикладного мистецтва; тренінгах, на яких педагогів ознайомили з передумовами розвитку творчої діяльності та технологіями художньо-педагогічної діяльності (інтегративними, проблемно-евристичними, ігровими, музейними, проектними технологіями,

оцінюванням образотворчої діяльності учнів в контексті компетентнісного підходу); серії майстер-класів з виготовлення української традиційної народної іграшки.

4. Формування компонентів образотворчої компетентності учнів зі зниженим зором (когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного) здійснювалось в спеціально організованій діяльності, що включала: уроки з образотворчого мистецтва та трудового навчання відповідно до навчальних програм; спільну пошуково-дослідницьку діяльність батьків і учнів з метою створення експозиції музею «Українська народна іграшка»; позаурочну діяльність, що відбувалася: у гуртку «Майстерня української народної іграшки», під час предметних тижнів групи продовженого дня, екскурсій, участі учнів у виставках творчих робіт, зустрічах з народними майстрами та ін.

5. Контрольний етап експерименту передбачав визначення та порівняння динаміки показників рівнів компонентів образотворчої компетентності учнів зі зниженим зором в експериментальних і контрольних групах. За результатами математико-статистичного аналізу зміни показників з'ясовано, що найсуттєвіші зміни в сформованості образотворчої компетентності за когнітивним компонентом відбулись в ЕГ, де було визначене значне зменшення відсотку учнів, у яких діагностовано низький рівень з 29,6% до 7,3%, що підтверджується емпіричним критерієм  $\varphi^* - 2,22$ ; в КГ відсоток учнів з низьким рівнем також зменшився, але неістотно - з 17,1 % до 14,3 % ( $\varphi^* = 0,32$ ). Збільшилася кількість учнів, у яких діагностовано високий рівень сформованості образотворчої компетентності (за діяльнісним критерієм): в КГ відсоток збільшився з 17,1 % до 20 % ( $\varphi^* = 0,31$ ), а в ЕГ цей показник збільшився більше, ніж у два рази - з 14,8 % на 37 %, що підтверджується статистичним критерієм  $\varphi^* = 1,9$ . В ЕГ позитивно змінився рівень сформованості образотворчої компетентності за емоційно-ціннісним компонентом. Так, значно збільшилася кількість дітей ЕГ, у яких було визначено високий рівень сформованості зазначеного компоненту – 48,2 %

(до навчання 18,5 %), що й підтверджується значенням критерію  $\varphi^* = 2,36$ . Натомість у КГ відсоток учнів, які показали високий рівень сформованості зазначеної компетентності, не змінився і становив 22,9 %.

**Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Дашковська А. В. Підвищення рівня фахової компетентності педагогів у використанні народної іграшки в корекційно-освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2019. Вип. 2. С. 50-59. **Журнал включено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*.**

2. Дашковська А. В., Федоренко С. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка. Соціальна робота* : наук. журн. Вип. 1 (1). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 146-156.

## ВИСНОВКИ

Результати теоретичного та експериментального дослідження питання корекційної спрямованості формування образотворчої компетентності засобом української народної іграшки дали підстави для наступних висновків:

1. Виявлено, що зазначена проблема є актуальною і на сьогодні залишається не до кінця з'ясованою. Встановлено, що корекційно-виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє розвитку предметно-практичної діяльності, самостійності, творчої діяльності дітей зі зниженим зором. Іграшка також важливий фактор психічного розвитку дитини зі зниженим зором. Але в теорії та практиці тифлопедагогіки питання корекції розвитку, виховання та навчання дітей зі зниженим зором засобами народної іграшки на сьогоднішній день не вивчалось.

2. Встановлено, що сучасний стан використання народної іграшки у спеціальних школах для дітей зі зниженим зором є незадовільним. Аналіз умов використання української народної іграшки тифлопедагогами показав, що в плануванні своєї роботи вони не приділяють належної уваги ознайомленню дітей з народними іграшками. Педагоги не знайомі з народною іграшкою та методикою її застосування в корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають знижений зір. Значна частина тифлопедагогів не знають, що народну іграшку можна використати як дієвий корекційний засіб. Встановлено, що діючі навчальні програми не передбачають повноцінного ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою.

Визначено, що батьки як дітей із нормотиповим, так і зниженим зором розуміють необхідність ознайомлення дітей з народними іграшками для їх культурного розвитку. Але разом з тим зазначають, що провідна роль у ознайомленні дітей з народною іграшкою повинна належати закладам освіти.

3. У структурі образотворчої компетентності виділено такі компоненти: когнітивний (система знань про жанри, види, засоби виразності

образотворчого мистецтва, а також розвиток пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, мовлення, уява), що забезпечує пізнання творів мистецтва та здатність самостійно і творчо створювати нові художні образи); діяльнісний (здатність використовувати засоби виразності при створенні художніх образів у предметно-практичній діяльності) та емоційно-ціннісний (ставлення учнів до творів мистецтва, їх активність та зацікавленість при обговоренні, а також переживання задоволення від власної діяльності, оцінювання її результативності, що викликає бажання продовжувати творчу діяльність і отримувати нові естетичні враження).

4. Розроблено діагностичні критерії та показники рівнів розвитку компонентів образотворчої компетентності. До діагностичних критеріїв когнітивного компоненту віднесено: базові знання про види та призначення українських народних іграшок; матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок; активність сприймання народної іграшки, самостійна пізнавальна діяльність особистості. Критерії діагностичного компоненту: орієнтування на робочій поверхні; самостійності у процесі організації та виконання діяльності; технологічні вміння й навички у виготовленні народної іграшки. Критерії емоційно-ціннісного компоненту: перенесення наявних знань і практичних навичок у нові умови та ситуації, саморегуляція діяльності учня.

5. Результати дослідження образотворчої компетентності показали, що показники когнітивного компоненту майже однакові як у дітей із нормотиповим, так і зі зниженим зором. Показники сформованості діяльнісного компоненту демонструють перевагу високого та середнього рівнів у респондентів з нормальним зором та середнього та низького рівнів в учнів зі зниженим зором. Показники емоційно-ціннісного компоненту визначають перевагу високого та середнього рівня у досліджуваних з нормальним зором та середнього і низького рівнів у зорово депривованих учнів.

6. Розроблена і науково обґрунтована корекційно спрямована методика формування образотворчої компетентності засобом народної іграшки в молодших учнів зі зниженим зором, що спиралася на загальнодидактичні (наступності та безперервності; систематичності та послідовності; свідомості та активності; зв'язку навчання з життям і практикою; комплексного підходу до освітньої діяльності; наочності; самоактивності й саморегуляції; природовідповідності, культуровідповідності), спеціальні (єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку; динамічності вивчення дитини; корекційно-компенсаторної спрямованості навчання; створення умов соціальної ситуації розвитку; індивідуального та диференційованого підходу) та специфічні (креативності; емоційної насиченості освітнього процесу; політехнічний; міжпоколінної наступності, національної спрямованості, патріотичного виховання) принципи.

Визначені відповідні педагогічні умови щодо формування образотворчої компетентності: організаційні (формування готовності педагогів до впровадження експериментального навчання, підбір достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку, підбір українських народних іграшок, доступних для виготовлення учнями, проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка») та дидактичні (ресурсно-методичне забезпечення експериментальної діяльності).

Експериментальна корекційна методика реалізовувалася в трьох напрямках: підвищення фахової компетентності педагогів (семінари, тренінги, майстер-класи), залучення батьків до позакласної діяльності та проведення навчальної і позакласної роботи з учнями. Формування компонентів образотворчої компетентності учнів зі зниженим зором здійснювалось у спеціально організованій діяльності, що включала: уроки з образотворчого мистецтва та трудового навчання відповідно до навчальних програм; спільну пошуково-дослідницьку діяльність батьків і учнів з метою створення експозиції музею «Українська народна іграшка»; позаурочну діяльність, що

відбувалася: у гуртку «Майстерня української народної іграшки», під час тематичних тижнів, екскурсій, участі учнів у виставках творчих робіт, зустрічах з народними майстрами та ін.

7. Результати формувального експерименту засвідчили ефективність розробленої експериментальної методики. Так, найсуттєвіші зміни в сформованості образотворчої компетентності за когнітивним компонентом відбулись в ЕГ, де було визначене значне зменшення відсотку учнів, у яких діагностовано низький рівень з 29,6% до 7,3%; в КГ відсоток учнів з низьким рівнем також зменшився, але неістотно - з 17,1 % до 14,3 %. Збільшилася кількість учнів, у яких діагностовано високий рівень сформованості образотворчої компетентності (за діяльнісним критерієм): в КГ відсоток збільшився з 17,1 % до 20 %, а в ЕГ цей показник збільшився більше, ніж у два рази - з 14,8 % на 37 %. В ЕГ позитивно змінився рівень сформованості образотворчої компетентності за емоційно-ціннісним компонентом. Так, значно збільшилася кількість дітей ЕГ, у яких було визначено високий рівень сформованості зазначеного компоненту – 48,2 % (до навчання 18,5 %). Натомість у КГ відсоток учнів, які показали високий рівень сформованості зазначеної компетентності, не змінився і становив 22,9 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Доцільним є подальше вивчення корекційного впливу української народної іграшки на розвиток сенсомоторної сфери учнів зі зниженим зором.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964. 303 с.
2. Базелюк О. В. Педагогічні умови як складова системи поліхудожнього виховання старших підлітків. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2013. № 20. С. 19-22.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш. К. : Видавництво, 2012. 26 с.
4. Бариш-Тищенко І. Сучасні тенденції народного декоративно-ужиткового та аматорського мистецтва [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.culturalstudies.in.ua/zv\\_2005\\_s8.php](http://www.culturalstudies.in.ua/zv_2005_s8.php). Назва з екрана.
5. Батухтіна О. Дитяча народна іграшка : [історія іграшки]. *Бібліотечка вихователя д/с*. 2004 – лют. С. 78.
6. Батухтіна О. Г. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1999. 232 с.
7. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
8. Березюк О. С. Формування етнодидактичних знань в сучасному педагогічному процесі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 2. С. 31-36.
9. Березюк О. С. Чинники етнопедагогіки : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 205 с.
10. Бех І. Виховання особистості : підручник. К. : Либідь, 2008. 848 с.
11. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2(63). С. 27–28.
12. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf> (дата звернення 07.06.2019)

13. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 200 с.
14. Богущ А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. Практикум : навч. посіб. К. : Вища шк., 2003. 206 с.
15. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором: теорія та методика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 581 с.
16. Бурова А. Граємо разом [Про виховне значення ігор, іграшок у житті дитини, та участь у них батьків]. *Дитячий садок*. 2002. № 18. С. 8.
17. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М. : Просвещение, 1973. 175 с.
18. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
19. Выготский Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 1997. 416 с.
20. Выготский Л. С. Психология искусства : монография. М. : Лабиринт, 2008. 350 с.
21. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. 368 с.
22. Геверекян Н. Народна іграшка – дорогоцінна спадщина українських дітей. *Дитячий садок*. 2008. С. 12-14.
23. Герус Л. М. Українська народна іграшка. Львів : Афіша, 2004. 262 с.
24. Герус Л. М. Народна іграшка у дослідженнях Катерини Матейко. *Народознавчі зошити*. 2011. № 4. С. 615-623.
25. Гнатюк М. В. Образотворче і декоративно-прикладне мистецтво : навч.-метод. посіб. Ч. І. Івано-Франківськ : Ярина, 2016. 196 с.
26. Гогіберидзе Г. М., Чесняк М. Г. Формирование музейной педагогики. *Преподавание истории в школе*. 2007. № 8. С. 3-5.
27. Гогіберидзе А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного

возраста). *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2006. № 1. С. 10-19.

28. Голубєва М. О., П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський. *Наукові записки НаУКМА*. 2008. Т. 84 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 10-15.

29. Гонтаровська Н. Б. теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореферат дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2012. 48 с.

30. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Д. : Дніпро-VAL, 2010. 622 с.

31. Гонтаровська Н. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 29-33.

32. Граборов А. М. Очерки по олигофренопедагогике. М.: Учпедгиз, 1961. 196 с.

33. Гребенюк Т. М., Сасіна І. О., Тімакова Ю. В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору : навч. посіб. К., 2008. 146 с.

34. Греськова В. В. Формування національної свідомості дітей дошкільного віку засобами народної іграшки. *Наукові записки. Серія: 54. Педагогіка*. 2012. № 2. Проблеми дошкільної освіти. С. 54-57.

35. Гринюк М. М. Іграшки з сиру Марії Матійчук. Чернівці : Колір-Друк. 50 с.

36. Гудим І. М. Діагностування особливостей сенсомоторного розвитку дітей з порушеннями зору на матеріалі образотворчого мистецтва. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2010. № 3 (11). С. 39-51.

37. Гудим І. М. Концептуальні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з глибокими порушеннями зору. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2013. № 2. С. 22-26.

38. Гудим І. М. Образотворче мистецтво (для учнів зі зниженим зором). 2 – 4 класи. *Дефектологія*. 2006. № 2. С. 20-26.

39. Гудим І. М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2008. 20 с.

40. Дашковська А. В. Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. ХІСТ, 2018. № 16. С. 72-75.

41. Дашковська А. В. Визначення критеріїв та рівнів обізнаності молодших учнів зі зниженим зором з народною іграшкою. *Сучасний світ і незрячі* : мат-ли VIII Міжн. наук.-практ. конф. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2018. С. 27-29.

42. Дашковская А. В. Изучение уровней сформированности представлений о народной игрушке у младших школьников со сниженным зрением. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы* : сб. науч. ст. V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) ГрГУ им. Я Купалы. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 37-40. <https://fp.grsu.by/index.php/nauka> (дата звернення 20.04.2019).

43. Дашковська А. В. Компетентнісний підхід до вивчення стану використання народної іграшки молодшими учнями зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2016, 2019. Вип. 14. С. 70-80.

44. Дашковська А. В. Методика вивчення особливостей уявлень про народну іграшку та її практичного використання молодшими учнями зі зниженим зором. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №*

19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. К., 2018. Вип. 36. С. 28-33.

45. Дашковська А. В. Методика вивчення стану сформованості естетичної компетентності в учнів зі зниженим зором при ознайомленні з народною іграшкою. *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. Снт. Тербовля. К.: Кафедра, 2019. С. 19-21.

46. Дашковська А. В. Підвищення рівня фахової компетентності педагогів у використанні народної іграшки в корекційно-освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2019. Вип. 2. С. 50-59.

47. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення 12.09.2019)

48. Дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К. : «МП Леся», 2011. С. 229.

49. Дмитрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 501 с.

50. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. : Вип. 2. К. : Наук. світ, 2001. С. 43-45.

51. Дмитрієва І. В. Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 ; Ін-т дефектології АПН України. К., 2002. 19 с.

52. Дмитрієва І. В. Навчальна програма з курсу «Образотворча діяльність з методикою викладання» для студентів дефектологічних факультетів. Слов'янський держ. пед. інститут. 1999. 16 с.

53. Довгопола К. С. Образотворча діяльність як чинник активізації творчості слабозорих дітей старшого дошкільного віку. *Дитина з сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2011. № 1 (2). С. 44-50.

54. Довгопола К. С. Образотворче мистецтво у молодшій школі для слабозорих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 53-58.

55. Довгопола К. С. Психологічні детермінанти самоконтролю образотворчої діяльності сліпих молодших школярів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. С. 43-52.

56. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.

57. Задорожний В. І. Народна іграшка як засіб естетичного виховання. *Естетичне виховання учнів засобами образотворчого мистецтва*. Вип. 2. К. : Рад. школа, 1970. С. 41-45.

58. Запорожец А. В. Психология. М. Учпедгиз, 1953. 154 с.

59. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушением зрения. М., 1973. 159 с.

60. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34-42.

61. Зязюн І. А., Миропольська Н. Є., Хлебнікова Л. О. та ін. Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник. К., 1998. 153 с.

62. Іваненко О. Особливості художньо-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв на інтеграційних засадах. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія*. 2015. Вип. 37. С. 65-70.

63. Івашньова С. В. Консалтинг, коучинг та тренінг: реалізація міжнародного досвіду в українській післядипломній педагогічній освіті. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1. С. 73-83.

64. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / ред. : Є. П. Синьова, С. О. Риков. К. : Кафедра, 2017. 319 с.
65. Кабан Л. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. [Електронний ресурс] / Сайт Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Режим доступу : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4471](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471) (дата звернення 04.03.2019).
66. Караманов О. В. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 5-12.
67. Кардашов В. Н. Теоретичні та методичні засади художньо-творчого розвитку школярів : монографія / під. ред. Н. А. Кушаєва. Бердянськ : ТОВ «Будинок техніки плюс», 2000. 160 с.
68. Картава Ю. А. Корекційно-компенсаторний потенціал музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. *Питання педагогіки, психології та методики початкового навчання: наукова дискусія* : мат-ли Міжн. наук.-практ. інтернет-конференції, 02–04 грудня 2014 р. ; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. Т. 2. С. 202–205.
69. Картавая Ю. А. Проблема коррекционной направленности музыкального воспитания детей с нарушениями зрения в исследованиях советских и современных украинских ученых. *Black Sea : scientific journal of academic research. Multidisciplinary journal*. Tbilisi, Georgia, 2015. Vol. 23. Iss. 05. P. 3–13.
70. Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих і слабозорих дітей у процесі навчання / [укл. І. С. Моргуліс]. К. : НМК СШ МО УССР, 1974. 47 с.
71. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда. М.: Педагогика, 1993. 130 с.
72. Коваленко Т. Українська народна іграшка. *Мистецтво та освіта*. 2003. № 4. С. 176.

73. Колеченко А. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. – СПб. : КАРО, 2005. 368 с.
74. 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.
75. Кондратенко С. В. Формування навичок просторового орієнтування у незрячих дітей дошкільного віку : метод. рекомендації. К., 2014. 61 с.
76. Концепція дошкільного виховання в Україні. Проект. К. : Освіта, 1993. 16 с.
77. Коржик С. А. Методичний консалтинг як засіб професійного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів (Тези). *Педагогічний пошук*. 2016. № 2. С. 20–21.
78. Кузіна О. Українська народна іграшка в навчальному процесі дошкільного навчального закладу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр.* Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 7. 184 с.
79. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. [3-е изд.]. М. : Изд-во МГУ, 1972. 576 с.
80. Липкина А. И. Психология самооценки школьника. М. : Просвещение, 1968. 35 с.
81. Локтева О. Дидактические деревянные игрушки. *Обруч*. 2001. № 4. С. 16-18.
82. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Л, Антиципация в структуре деятельности. - М. : Наука, 1980. 279 с.
83. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1977. 224 с.
84. Ляльку-мотанку мотаю [Текст] : метод. посіб. з виготовлення ляльки-мотанки / Всеукр. благод. фонд «Дорога майбутнього» ; [авт. тексту: Якименко Т. В., Лимаренко Н. І.]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. 16 с.

85. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
86. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Інформ. зб. Мін-ва освіти і науки України*. 2004. № 10. С. 4-9.
87. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
88. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. К. : Промінь, 2006. 432 с.
89. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В. та ін.. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
90. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 149-152.
91. Михайлюк О. Традиційна українська лялька – педагогічно та екологічно. *Дзеркало тижня*. 2004. С. 22.
92. Мовчан В. С. Естетика : навч. посіб. для вузів. Київ : Знання, 2011. 527 с.
93. Моляко В. О., Біла І. М., Ваганова Н. А. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : метод. рекомендації. К. : Педагогічна думка, 2015. 57 с.
94. Монтессори М. Разум ребенка. М., 1997. 176 с.
95. Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. К. : НИИП УССР, УТОС, 1991. Ч. 1. 112 с.
96. Моргулис И. С. Роль аппликационных работ у сенсорному розвитку сліпої дитини. Питання дефектології : республ. наук.-метод. зб. Вип. 1. К. : Рад. школа, 1965. С. 141-156.

97. Моргулис И. С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Специальная педагогика». М., 1984. 31 с.
98. Навчальна програма «Образотворче мистецтво». Режим доступу: [https://edera.gitbook.io/ed-era-book-mon-arts-new/vstup/poyasnyuvalna\\_zapyska](https://edera.gitbook.io/ed-era-book-mon-arts-new/vstup/poyasnyuvalna_zapyska) (дата звернення 19.10.2019).
99. Найден О. С. Українська народна іграшка. Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. К. : АртЕк, 1999. 256 с.
100. Нестеренко В. В., Кантаржи Л. В. Педагогічні та творчо-активізуючі можливості української народної іграшки. *V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодших науковців, присвячені науковій спадщині К. Д. Ушинського*. Одеса : ПДПУ, 2007. С. 123-125.
101. Никулина Г. В., Фомичева Л. В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательных учреждений общего назначения). СПб., 1999. 70 с.
102. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
103. Оверчук В. В. Творчість: психологічний, культурний і духовний аспекти. *Іван Огієнко у діалозі культур і духовності (Огієнківські читання у Чудодієвому)* : зб. наук. пр. / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. С. 285-294.
104. Орел Л. Г. Дитяча народна іграшка на Україні. *Початкова школа*. 1991. № 2. С. 66-68.
105. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / І. А. Зязюн (заг. ред.). К. : Наукова думка, 2003. 263 с.
106. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. Пехоти. К. : А.С.К., 2002. 256 с.

107. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. К. : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
108. Основи музейної педагогіки : метод. вказівки і текст лекцій до спецкурсу / уклад. О. В. Караманов. Л. : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 66 с.
109. Основи педагогічного оцінювання. Ч. I. Теорія. Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / [Агрусті Г., Артемчук Л. М., Булах І. Є., Вілмут Д., Лукіна Т. О., Мруга М. Р.]. К. : Майстер-клас, 2005. 94 с.
110. Основи педагогічного оцінювання. Ч. II. Практика. Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / упорядники : Артемчук Л. М., Булах І. Є., Мруга М. Р. К. : Майстер-клас, 2005. 54 с.
111. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2013. 41 с.
112. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Види іграшок і їх вплив на психічний розвиток дитини дошкільного віку. *Дитяча психологія*. К, 2008. С.171-173.
113. Пайдуков П. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08. Чебоксары, 2013. 22 с.
114. Паламар О. М. Методологічні орієнтири дослідження психологічної компетентності тифлопедагога. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 417-430.
115. Паламар О. М., Гребенюк Т. М. Основи психотренінгу осіб з порушенням зору : навч. посіб. К. : Пульсари, 2010. 185 с.

116. Плаксина Л. И., Григорян Л. А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения. М., 1993. 225 с.
117. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах с нарушением зрения. М. 1998. 262 с.
118. Плохій З. П. Екологорозвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи). *Дошкільне виховання*. 2010. № 7. С. 6-10.
119. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте : автореф. дис.... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 2001. 40 с.
120. Подколзина Е. Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-4 лет с косоглазием и амблиопией : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 1998. 24 с.
121. Полякова О. Реалізація компетентнісного підходу в оцінювальній діяльності вчителя початкових класів. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 69–72.
122. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
123. Рахуба Н. О. Особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором : дис. ... канд. пед. наук : 13.090.03. К., 2015. 202 с.
124. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріальнопоняттєвого апарату) : навч.-метод. посібник. К. : Ніка-Центр, 2003. 204 с.
125. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2001. 720 с.
126. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
127. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / Інститут змісту і

методів навчання; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1998. 183 с.

128. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48-57.

129. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч.-метод. посібник. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

130. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990. № 5. С. 57-60.

131. Семенова Р. О., Музика О. Л., Корольов Д. К. та ін. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / [за ред. Р. О. Семенової]. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

132. Семенова О. В. Структурні складові художньо-творчої компетентності. *Молодий вчений*. 2015. № 11(3). С. 55-59.

133. Сердюченко В. І. Причини, клініка та лікування вторинної (послідовної) розбіжної косоокості (лекція). *Офтальмологічний журнал*. 2017. № 1. С. 51-53.

134. Сердюченко В. І., Дегтярьова Н. М. Акомодаційна езотропія: клініка, діагностика, лікування : монографія. Одеса : Астропринт, 2018. 60 с.

135. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : ООО «Речь», 2002. 350 с.

136. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 7-9.

137. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : «МП Леся», 2010. 779 с.

138. Синьов В. М., Синьова Є. П. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : зб. наук. праць. Вип. 1. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. С. 1–7.
139. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. К., 2012. 441 с.
140. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. К., 2013. 44 с.
141. Синьова Є. П. Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л.Брайля : навч. посіб. для спец. «Дефектологія». К., 2003. 112 с.
142. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підручник. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 325 с.
143. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підруч. К. : Знання, 2008. 365 с.
144. Синьова Є., Макарова К. Музей, відкритий для всіх. Культура без обмежень: метод. рекомендації щодо роботи музейних та інших культурно-мистецьких установ із відвідувачами з порушеннями зору. К., 2019. 52 с.
145. Склярєнко О. А. Типологізація художньо-образних особливостей традиційної ляльки кінця ХХ - початку ХХІ століття в Україні. *Культура і сучасність : альманах*. К. : Міленіум, 2012. № 2. С. 150–156.
146. Скоблікова О. В. Формування літературної компетентності учнів початкових класів. Х. : Вид. група «Основа», 2014. 112 с.
147. Солнцева Л. И. Тифлопсихологія дитинства. М. : «Полиграф сервис», 2000. 250 с.
148. Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua>
149. Сотська Г. І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в

педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 К., 2014. 44 с.

150. Стельмахович М., Червінська І. Етнопедагогічні основи української національної школи-родини [Текст]. *Початкова школа*. 1997. № 5. С. 10-12.

151. Стеченко Д. М., Чмир О. С. *Методологія наукових досліджень* : підручник. К. : Знання, 2007. 317 с.

152. Столяров Б. А. *Музейная педагогика. История, теория, практика* : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004. 216 с.

153. Суриф Е. А. *Педагогическая технология коррекции сенсорного развития дошкольников с нарушением зрения с использованием ЛЕСО-конструктора: диссертация ... кандидата педагогических наук* : 13.00.03. Москва : РГБ, 2007. 166 с.

154. Тадіян С. В. *Дидактические условия эффективного использования межпредметных связей в начальном обучении* : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1986. 20 с.

155. Талызина Н. *Сущность деятельностного подхода в психологии. Методология и история психологии*. 2007. Т. 2. № 4. С. 157-162.

156. Талызина Н. Ф. *Теория планомерного формирования умственных действий сегодня. Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 92-101.

157. Тарасова О. О. *Таємничий світ ляльки-мотанки*. Київ : Либідь, 2015. 198 с.

158. Тарасун В. В. *Філософські засади спеціальної освіти. Дефектологія*. 2004. № 3. С. 2-6.

159. Тимошенко Л. *Традиційні ляльки світу* [Електронний ресурс]. 2009. Режим доступу до ресурсу : <https://sites.google.com/site/doslidnuk/sinopsis/tradicijni-lalki-svitu>.

160. Тупогов Б. К. *Теоретические основы тифлопедагогика*. М., 2001. 68 с.

161. У цьому двірку, як у вінку : народні дитячі пісеньки. Київ : Веселка, 1972. 17 с.
162. Указ Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання» № 286/2019 від 18.05.2019. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>
163. Українська народна іграшка [Текст] : всеукраїнська виставка / авт.-упоряд. Є. І. Шевченко; Національна спілка майстрів народного мистецтва України. К. : Народні джерела, 2006. 96 с.
164. Федоренко С. В., Дашковська А. В. Актуальність питання використання народної іграшки у виховному процесі в школах для дітей з порушеннями зору. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* : зб. тез доп. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 339-341.
165. Федоренко С. В., Дашковська А. В. Народна іграшка як засіб корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. К., 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 186-190.
166. Федоренко С. В., Дашковська А. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка. Соціальна робота* : наук. журн. Вип. 1 (1). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 146-156.
167. Федоренко С. В., Рахуба Н. О. Екологічно-розвивальне середовище як умова формування уявлень про об'єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. В 2-х т., т. 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2015. Вип. 23. С. 323-333.
168. Феоктистова В. А. Специальные занятия по коррекции вторичных отклонений в развитии слепых и слабовидящих школьников. *Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоком нарушении*

зрения : межвуз. сб. : обзор науч. трудов / отв. ред. А. Г. Литвак. Л., 1983. С. 84–91.

169. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології : навч. посібник. К. : Нац. акад. внутр. справ, 2014. 232 с.

170. Хохліна О. П. Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. IV. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. С. 412-422.

171. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

172. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К., 2018. 56 с.

173. Чопик Л. І. Формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 17 с.

174. Шевченко Є. І. Відроджуймо народне іграшкарство! *Народне мистецтво*. 2007. № 3-4. С. 8-11.

175. Шендрік І. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование : монография. М. : АПКиПРО, 2003. 156 с.

176. Щербак Т. І. Психологія народної іграшки. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 727-739.

177. Эльконин Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи. *Психодиагностика в школе*. / под ред. К. М. Гуревича. Таллин, 1980. 120 с.

178. Юсов Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии

художественного воспитания детей. Магнитогорск : Изд-во Магнитог. гос. ун-та, 2002. 282 с.

179. Ярошинська О. Витоки дослідження середовища як педагогічного феномену. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 37–41.

180. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

181. Bullock J. R. Helping Children to Value and Appreciate Nature. *Day Care and Early Education*. 1994. Vol. 21. N 4. P. 4–8.

182. Hands-On Nature : Information and Activities for Exploring the Environment With Children / edited by L. Purcell, J. Lingelbach. Vermont : Vermont Institute of Natural Science, 2000. 329 p.